

DOLGOZATOK

NÉMETORSZÁGI TANULMANYUTAMRÓL,

ÍRTA

SCHNELLER ISTVÁN

MÁSODIK KÖTET

BUDAPEST

HORNANSZKY VIKTOR CS. ÉS KIR. UDVARI KÖNYVNYOMDÁJA
1904.

NAGYMÉLTÓSÁGÚ

D^R WLASSICS GYULA V.B.T.T.,

VOLT M. KIR. VALLÁS- ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISTER ÚRNAK

AJÁNlja

HÁLÁJA JELÉÜL

A SZERZŐ.

ELŐSZÓ.

A dósságot rovok le, midőn a „Paedagogiai Dolgozatok”
e második kötetét kiadom.
Mindenekelőtt *hálám* adóját rovom le DR. WLASSICS
GYULA, volt ministerünk, Ő Nagyméltósága iránt, ki
lehetővé tette nemcsak külföldi, felejthetlen kedvesemlékű uta-
mat, hanem azt is, hogy e tanulmányi úton szerzett tapaszta-
lataimat ki is adjam.

E tapasztalataimat lehetőleg *tárgyilagosan* kívántam elő-
terjeszteni; miért is *álláspontomat*, a melyről a feltűnő jelen-
ségeket néztem, s a melyen ezek hatását befogadtam és
értékesítettem, az előző első kötetben kívántam előterjeszteni.

Természetes, hogy ezen – az olvasó előtt immár ismert
– álláspontom ezen kötet tartalmában, tapasztalataim elő-
terjesztésénél is – érezhető lesz, olyannyira, hogy előterjesztett
tapasztalataimnak is sajátos, egyéni színt is kölcsönöz. Nem
ebben, hanem ennek ellenkezőjében látnék én bajt. Tudatos
tapasztalatszerzés ugyanis nincs határozott egyéni érvényesülés
nélkül. Nem azért küld ki az államkormány egy-egy kiválasz-
tott egyént, hogy az elmondja azt, mit bárki is elmondhatna,

avagy könyvből vagy iratból kiollózhata; hanem azért, hogy megtudja azt, hogy éppen ezen kiválasztott egyén mit, miképen látott, s hogy e látottnak minő értéket tulajdonít. A tapasztalat-szerzésnek ezen egyéni vonatkozása igazolja egyedül, hogy nem mást, hanem éppen ezt az egyént küldi ki a kormány.

Még a fényképész is képeinek tárgyával, e tárgyának felvételével (mily oldalról, mily világítás mellett, mily idő- és évszakban stb.) önmagát is jellemzi; mennyivel inkább az, ki nem annyira gépével, mint kezével és eszével dolgozik. Az igaz arczképfestő nem elégszik meg azzal, hogy szembe ül a lefestendő egyénnel s így másolja vonásait, hanem beszédbe ereszkedik az illetővel, rávezeti őt azon tárgyra, a mely a lefestendőt leginkább érdekli, s a mely érdeklődés arczának, szemének megadja azt a sajátságos kifejezést, azt a sajátságos színt, a mely őt nemcsak minden mástól, hanem még önmagától is, mint a köznapi közönséges embertől megkülönbözteti, mely életének, létének problémájára felel, kifejezve azt, a mire ő az egésznek léte és kifejllesztése érdekében, mint egészen sajátos teremtett. Az igaz arczképfestő nem elégszik meg a véletlen jellegű létezőnek festésével, hanem keresi ezen létezőnek az egészben gyökerező szükségszerű vonását, értelmét, a létezőnek lényegét; egyszóval nem annak köznapi, hanem annak *jobb énjét*. Ebben különbözik az igaz festőművész a copióló mesterembertől. A képeknek ezen jelleme emeli ki Lenbachot s a mi Benczúrunkat, Ballónkat a mai festők sorából.

Ily értelemben szerettem volna én is *látni*; ily egyéni subjectív tevékenységgel, előkészülettel és elmélyítéssel szerettem volna a tapasztalataimat megtoldani. Szerettem volna neve-

zetesen a létező gymnasiumi seminariumokat, mint a németországi tanügyi fejlődés és az életalakulás szükségszerű következményeit és követelményeit feltüntetni; szerettem volna az egyes paedagogusokat is, kikkel találkoztam, ily valóban egyéni, sajátosan őket jellemző vonásukkal bemutatni.

Így is terveztem e kötet tartalmát.

Első németországi tartózkodásomból akartam kiindulni: az akkor nyert tapasztalataimat kívántam közölni, de ezen tapasztalataimat történetileg meg is érteni.

Egy következő részben – esetleg a reformgymnasiummal kapcsolatban – kívántam az új humanismus talajából felkísérni az élet reális érdekeinek rétegén át a középiskolát a nemzeti eszmény „császári” magaslatára.

Egy harmadik részben közelebb szerettem volna a tanárképzést szolgáló seminariumi intézmény történetét adni, nevezetesen, a mint az kettős alakjában (gymnasialis gyakorlati seminarium és egyetemi tudományos seminarium) tipikus módon megalakult az egyetemek történetének újabb korszakát megalapító hallei egyetemen és pedig egyrészt a gyakorlati érdeket hangsúlyozó Spener-Franckei, másrészt a tiszta elméleti érdeket, az igaz emberit kereső Wolf Fr. Ágost intézményeiben s a mint ezen intézmények, épp úgy az egyetemek alapításával,¹

¹ Érdekes egy tény, hogy Németországban a culturalis és politikai élet fordulópontjait egyetemek alapítása jelzi. így a reformatiót *Wittenberg*, a dogmatismus és az egyház hatalma alól való felszabadulást *Halle*, a tudomány önczélú, általános human jellegét és differentialis, egyéniesítő erejét *Göttingen*, az általános és már-már szétosztó erőket a nemzeti felébredés és megerősödés szolgálatába helyezi *Berlin* és az egyesült Németországnak világraszóló, colonisáló jelentőségét *Strassburg* hirdeti; hatalmas könyvtára-

mint egyes kiváló egyének kísérleteivel (újabb időben Herbart, Stoy, Ziller) érlelték meg a mai gymnasialis és egyetemi semináriumok alakjait.

Egy *negyedik* részben behatóbban szerettem volna foglalkozni azon paedagogusokkal, a kiket tanulmányi utamon felkerestem. Az ő műveiknek ismerete és jellemzése ad még csak tartalmat a mai nap a nevelés és oktatás terén uralkodó különböző irányoknak. Értékesek, különösen reám nézve, azon személyi impressiók, a melyeket tőlük vettem, fontosak azon kijelentések, azon nézetek, a melyeket beszélgetésünk közben tőlük hallhattam: de mindez az illetőkre nézve igazán jellemző értékét még csak akkor nyeri meg, ha az egyes impressiók a személyiség egészében, s ama kijelentések és nézetek elméleteik egészében találják igazolásukat.

Végre nem szabad arról sem megfeledkezni, hogy Németországban is az iskola az egyháznak volt veteményes kertje, s hogy ezen organikus összefüggés miatt épp úgy, mint még mai nap erdélyi szászjainknál, a tanári állás igen gyakran csak átmeneti jellegű a papira s hogy így az egyetemi tanulmányozás gyakorlati célja nem a tanári, hanem a lelkeszi volt. Wolf Fr. Ágost óta kezd a tanári öntudat is érvényre emelkedni, úgy hogy maga számára is külön előképzést kíván. Azelőtt és még azután is soká theologusokból lettek tanárok, hogy azután papok legyenek. A theológiának ezen vezető szerepe és természetében rejlő gyakorlati iránya magyarázza meg azt, hogy a németországi egyetemeken és azokon kívül

nak nagy részét amerikai németek gyűjtötték és gyűjtik még mai napig is, s az egyetem megnyitása évében Angliában élő nagy fia: Müller Miksa szabadságoltan haza jöve tart előadást.

is már korábban keletkeztek oly intézmények, a melyek az egyetem és az élet, az elmélet és a gyakorlat közt létező űrt kívánták közvetítő intézményekkel, lelkészi seminariummokkal áthidalni. Németországban ily átmenő jelentőségű lelkész-képző intézmények különböző típusaival találkozunk, a melyeknél majd az elméleti, majd a gyakorlati irányon fekszik a hangsúly, majd pedig a két irány lehetséges kiegyenlítésén. Ezen intézmények elsőbbsége és változatos volta a tanárképző seminariummokkal való közös célzat mellett ezen intézményekre, mint nagyon tanulságosokra, annál is inkább irányítá figyelmeztet, mivel hivatásos életemnek majdnem húsz évét theol. intézetben, a theol. tanügyet szervező és építő munkában töltöttem. Ezen átmeneti intézmények prioritása, változatos, tipikus alakja és a tanárképzés szempontjából is tanulságos volta az e téren tett tapasztalataim, észleleteim és gondolataim közlésére is indít.

Függelékben szerettem volna az I. kötetben megjelent University Extension kiegészítésül még egyes ott röviden ismertetett intézményeket: így nevezetesen a dresdener „Gehe Stiftung”-ot a jénai „Zeiss Stiftung” olvasótermét és a berlini Bulle-telepet megismertetni s ugyancsak a könyvtárak építésére és berendezésére nézve tett tapasztalataimat is közölni.

Első kötetem megjelenése után hozzáfogtam ezen tervezet értelmében a kidolgozáshoz, s csakhamar meggyőződtem arról, hogy ily kidolgozás mellett a részek száma kötetek számává bővül; de meggyőződtem másrészt első kötetem sorsa alapján arról is, hogy irodalmi viszonyaink közt, illetőleg tán csak azon viszonyok közt, a melyekben magamat találok – könyvemnek nemcsak írója, hanem kiadója, vevője és olvasó közön-

sége is, vajmi kevesektől eltekintve, én magam lennék. A *napi* sajtó teljesen ignorálta a „Paedagogiai Dolgozatok”-at, a *felekezeti* lapok szíves jóindulattal és méltánylással fogadták; s a havi lapok közül a „XX. Század” lelkes szavakban ajánlotta azokat s a közelebbi szaklapok közül a Magyar Paedagogia inkább alapos referáló alakban, a Pestalozzi-társaság lapja jóakarató kritika kíséretében ismertette a Dolgozatokat. Az ajánló ismertetés – a melyért itt is köszönetet mondok – azonban hatásában nem igen különbözött az ignorálástól. Nagyobb befektetésemnek nem került meg évi kamatja. Ha magamban állanék, nyugodtan vállalkoznék a többi kötetek kiadásával a nyugoteurópai ember előtt valóban nevetséges szerepre: kiad-

¹ Tudomásom szerint a „Protestáns Irodalmi Szemle”, azután a „Protestáns Egyházi és Iskolai Lap”, nemkülönben az „Evangélikus Egyház és Iskola”, valamint az „Evang. Szemle” méltatták a protestáns felekezeti lapok közül figyelmükre Dolgozataimat. Az e lapokban megnyilatkozó elismerés és rokonszenv szavát köszönettel vettem. Legbehatóbban foglalkozott a munkámmal a „Katholikus Paedagogia”-ban Bihari Fer. Xaver. Világnézetemnek, értéképzeteimnek határozott keresztény jellege s gondolkozásom nemzeti iránya nyerte meg a jóindulatú és tudós bírálónak különös elismerését. Szavainak hatása alatt írtam meg a Pozsonyban megjelenő „Theologiai Szaklap” számára – miután a „Protestáns Szemle” azt nem közölte – „Jézus Krisztus, a nevelés történetének és elméletének elve” című dolgozatomat, valamint az Athenaeum számára „A nemzeti nevelésről” cikksorozatomat. Míg az első Jézus Krisztusnak, a keresztény vallásnak jelentőségét: addig a másik a nemzeti elemnek mibenlétét és érvényesülési követelményeit kívánja megvilágosítani. Legmélyebben látott lelkembe a „XX. Század”-nak lelkes írója, a mennyiben ő mutatta be a szíves olvasó előtt azt az eszményt, mely tanári hivatásomban, mint jobb „Én”-em vezérel. Fogadják mindnyájan, különösen ő is – ajánló ismertető soraikért hálás köszönetemet.

nám a több kötetre terjedő, a közölt tárgyra vonatkozó dolgozataimat, így azonban kénytelen vagyok a létező viszonyaimmal számolva a Nagyméltóságú Ministerium támogatásával megjelenő ezen *második* kötetemnél az alig megindult sorozatot egyelőre lezárni s ezért is ezen kötetbe összeszorítani mindazt, a mi tanulmányi utam céljával legszorosabban összefügg.

A czéllal foglalkozni kell, hogy miképpen, mily szellemben foglalkoztam e czéllal: arról beszámol a *Bevezetés*.

Utazásom ezen vezérlő, czélgondolatával: a gyakorlati tanárképzéssel, – nevezetesen a németországi gyakorlati tanárképzés ügyével foglalkozva – mindinkább meggyőződtem arról, hogy a németországi gyakorlati tanárképzés csakis a protestáns lelkészképzés különböző típusai egyikének szabad kifejtése s hogy ennek következtében a németországi gyakorlati tanárképzés problémája – egészen eltekintve a múlttól, a történeti levezetéstől – ezen létező típusok ismerete nélkül – bajosan érthető meg.

Tanulmányi utamnál éppen ezért a gyakorlati lelkészképzés intézményeit is figyelembe vettem s így tanulmányi utam tapasztalatait igen természetesen két részben terjesztem elő: az *első részben* szólva a protestáns gyakorlati lelkészképzés németországi típusairól;

a *második részben* a gyakorlati tanárképzésről Ausztriában és Németországban. Ezen rész elé bemutatóul közlöm Ausztria tanárképző intézményei történetének első részletét; megállva éppen ott, a hol az a jelenre is, hazai iskolai viszonyainkra nézve is különösen érdekessé válik: az Organisationsentwurf mesterműve és kiváló szerzői előtt.

Befejezésül kinyomatom még egyszer a Magyar Paedagogiá-

ban megjelent, a Nagyméltóságú Ministeriumhoz felterjesztett jelentésemet, a mely utazásom eredményét, tanulságát egybefoglalja; s tán éppen a jelenben nem a múlté.

Tanügyünket kívánom ezen közzétételemmel szolgálni; de hálámat is leróni azon férfiú iránt, ki épp úgy utazásomat, mint e könyv kiadását lehetővé tette s kinek ezért is természetesen ajánlom igaz tisztelettel e kötetet.

Kolozsvár, 1904 július 14-én.

BEVEZETÉS.

(Tanulmányutamra való készülés.)

A tanulmányutak korszakát éljük. Nem egyszer csak utazás az, mit tanulmányútnak nevezünk. A ki utazik, sokat láthat, a ki tanulmányutat tesz, az már az előtt is sokat látott. Az első a véletlenre, ötleteire, találomra vagy legfeljebb vezetőre bizza magát, míg a másik tervszerűen előkészíti útját, tudja, hogy mit akar látni, hogy meghatározott ismeretkörét mily irányban kívánja megerősíteni, illetőleg kiegészíteni. Az első a nyert tapasztalatai alapján tanul, míg a másik a megtanult és lelkében megalakultnak alapján egy kitűzött, körön belül tanulmányoz.

Az első főleg percipiál, míg a másik inkább appercipiál! csak hogy nagyon is óvakodnunk kell attól, hogy az egyik vagy másik lelki folyamatot a tanuló vagy a tanulmányozó utazó számára kössük le. Az újjal szemben minden befogadó folyamat percipiálás. A tanulmányozó utazó is az újat első sorban percipiálja. Az újjal szemben lelkünk meghökken, azzal érintkezik, a mi bennünk létező társulási ösztön alapján - egész öntudatlanul, közvetlenül az újnak sajátos lelkébe elmerül, éli annak életét s így életfokozással jut ismét önmagához. Az új így válik valóban *a mi tapasztalatunk* tényévé. Énünk ezen önzetlen, altruistikus irányzata alapján nyugvó

tágulásával, tehát az ismeretben rejlő ethikus mozzanattal jár az a felemelő, az az öröme, mely minden igaz percipiálás kísérő eredménye. Ez különbözteti meg az igaz percipiálást a mechanikus, az emlékezetszerű – külső szótanulástól.

Tanulmányutunkon, valamint tanulóutunkon egyaránt ily értelemben percipiálnunk kell, akár az iskolában, akár idegen vidéken végezzük e tanulóutunkat. Pedig akárhányan mesterek abban, sőt virtust helyeznek abba, hogy ezen percipiálás folyamatát a tanulóknak megakasszák. Iskolás jelszavak, nevezetesen a Herbart iskolájában, módszerei okosságából követik el ezen természetellenességet. A synthesist, az újnak nyújtását megelőzi az analysis. Elő kell készíteni az újat. S mit csinálnak?! Az új költeményben előforduló ritkább szavakat, szak kifejezéseit előre megmagyarázzák, az új költemény gondolkörébe bevezetnek vagy legalább az ezzel analógiában álló, ismert s nem egyszer csak ismertnek feltételezett képzetkör a tudatba felidéznek és pedig nem egyszer nagykinosan, s midőn végre az analysisben kifáradt a tanár épp úgy, mint a tanuló s az azzal járó bosszankodás következtében nem a célzott hangulatot, hanem annak teljes hiányát elérte a tanító: akkor olvassa fel az újat, a melylyel szemben nincs már meg az új után való vágy s a tiszta, elmélyedő és befogadó képesség. A növendék lelke még tele van a szakszerű vagy ritkább kifejezések képeivel, az analóg gondolatok pedig hullámszerűen tartják lelke színét, úgy hogy az új képzet szórakozott, nyugtalan percipiálásra talál. Az analóg gondolkör összeolvad az újjal, nem engedi meg az újnak határozott körvonalakban való leemelkedését, a reflexionalis munkásság nem engedi meg ez újba való tiszta elmélyedést és az újnak tiszta feltűnését. Itt-ott megüti a hallgatónak fülét az elmagyarázott ritkább szó, esetleg műkifejezés s egy csapásra lelki szeme elé áll ismét az alig legyűrt szómagyarázat és a műszóval feltüntetett foglalkozásnak, mesterségnek képe. Mindaz, a mi jól kiszámított iámként szerepel a theoretikus elméjében, mindaz tulajdonképpen meg-

akasztja az új épületnek könnyű egyenletes, sajátos természetének megfelelő felemelkedését. S midőn végre ily akadályok kíséretében elolvasta a tanár a költeményt, nem engedi meg azt, hogy ezen szép mű a maga erejével sajátosan ülepedjék le és épüljön fel a tanuló lelkében. Nem engednek időt erre; mert a fődolog az, hogy úgy ülepedjék le s alakuljon minden, a mint az a tanár elméjében alakult meg. Azért is ezen megalakulási folyamatot azonnal meg kell akasztani kérdésekkel, a melyek majd a költemény tartalmára, vezető gondolatára, a gondolatok tagolására, majd a költemény alakjára vonatkoznak. Már magában véve is, mily fonák egy kísérlet, oly dolgot, mely még meg sem alakult, már mint megalakultat a reflexió tárgyává tenni! De ez nem zavarja a theoretikust: hisz éppen az a jó, hogy még meg nem alakult; mert így már most könnyebben alakulhat meg ez úgy, a mint azt a tanár akarja. S mi már most az eredmény?! Az, hogy az újba nem élheti be magát a tanuló, nem éli azt át a maga sajátos énjével és énjében, nem percipialja azt igazán, hanem betanulja a tanáratól eltanult reflexiókat, ítéleteket a költeményre nézve. Egy bensőnkben nem létező fölött mondott ítélet oktalan, értelmetlen valami, azért is mechanice agyon nem dressirozott, szellemileg jól szervezett lélekre nézve ennek betanulása kínos, gyötrelmes valami. A percipialás ily esetben nélkülözi a főtebb kiemelt ethikus alapját, sőt tulajdonképen nem egyéb, mint más fán termett gyümölcsnek eltulajdonítása, ellopása. Innen az ilyféle tanulásnak leverő, elkedvetlenítő hatása; innen az a szomorú tapasztalat, hogy az ily tanulás következtében az ítélőképesség ijesztőleg hanyatlak, az önállóság a folytonos támogatás, kérdés és ide-oda való hurczolás következtében ki nem fejlődhetik; a folytonos mankózás következtében elbénul még az is, ki egyenesen indult útra. De nemcsak az iskolában kísérti ifjúságunkat a percipialást megakasztó analysis. A divatos iskola hívei nagy vívmány- és eszményként még a színpadra, a művészi közvetlen élvezet helyére is elviszik az analysis

paripáját. „Conférence” előkelő néven lett ezen analysis színházképes – bizonyára csak rövid időre. Udvariasan, dicsérlettel elhalmozva kibókolja majd a „conférence”-okát a *művészi ízlés* épp úgy, mint az *élet pszichológiáján nyugvó didaktika*. A színpadi technika ma teljesen szükségtelenné teszi, hogy a színtársulat igazgatója a függöny elé vagy a nyílt színpadra lépjen s a publicum előtt magyarázza meg, hogy az, a mit látnak: szoba, terem, palota, utca vagy erdő stb.: színműveink is kiemelkedtek azon érzelgős, többnyire hígvelejű udvaroncok légköréből, hogy szükség volna a felgördülő allegorikus képek jelentőségét előre is a gyöngye lelkek kedvéért megmagyarázni. Műízlésünk, színházi technikánk oda fejlődött, hogy minden commentár nélkül követhetjük a színmű szerzőjét. Csakis teljesen rossz, compositiójában, tárgya kifejtésében, jellemi alakulásában, a cselekvény indokolásában teljesen eltévesztett színdarab az, a mely megértéséhez commentatorra szorul. El a rossz darabokkal, a melyek esetleg ily commentatorra szorulnak és viszont el a commentatorral, ha jó darabot adnak, mert a jó színdarab elég magára, hogy magát teljesen megérttesse s hogy a szerző elérje azt, a miért darabját írta. Az igazi művész, épp úgy az író, mint a színész, méltán sértést lát saját művészi személyisége ellen ezen úgynevezett conferenceokban. El tudja ő maga is mondani és pedig kellőképen alakítva, a mit el akar mondani; nem szorul jóakaró támogatóra – figyelmeztetőre s titkos gondolataink olvasójára. Az *előterjesztés* jellege, mely minden igaz művészetünk jellemzője – éppen kizárja a kifejezés tehetetlenségét, a homályost: azt, a mi még külön magyarázatra szorulna. De – közbevághatná valaki – minden író a maga kora közönségét, köztudatát tartva szembe előtt, írja műveit; műveit tehát csak az értheti meg, ki ama kort, annak köztudatát is ismeri. Távol vagyok attól, hogy ezen ellenvetést kicsinyeljem. Elismerem, hogy vannak költők, kiknek műveit csak a kortársak érthetik meg; kik folytonosan alludálnak koruk egyes és pedig hely- és személyhez kötött

fonáságaira, idézetekkel czélozgatnak egyes ismert személyekre, kik egészen elmerülnek koruknak kisszerű, múltó, divatszerű szellemtelen szellemébe: csakhogy ily költők műveinek kora – korokkal letűnt s későbbi időben nem a színház közönységét, hanem csakis a részletekbe elmerülő kultúrtörténészt érdeklik. Görög drámaíróink azért a miénk is, mivel tárgyuk örök jelentőségű, általános emberi. A bűn és bünsúly, az erkölcsi világrend, a jó és a jogrend kérdései – míg ember ember lesz, kit eszmények vezérelnek s ki szemben a létező törvényszerű állapottal, a fejlődésnek elvét vallja és követi, mindég egyaránt megértve – érdekelni fogják. Csak az alak nemzeti. Csakhogy még ez sem követeli, hogy egy Aischylos vagy Sophokles vagy Euripidess megértése érdekében ismerjük hallgatóinak vallási, történeti tudatát. Hiszen még Aischylosnál is – ki pedig leginkább: köti magát a görög szellem mythologiai alakjaihoz – még nála is oly *erkölcsű* hatalmakká, oly általános emberi istenalakokká válnak az ő „Erinnyes”-ei, Eumenidesei, Apollonja, Athenája, Zeuszje, hogy azoknak szellemi jelentőségét a mai műveit, az etkölesí és isteni iránt érzékkel bíró ember jobban érti meg, mint a mythológiába elmerült görög köznép. A mondakör pedig, a melyben e nagy tragikusok tárgya mozog – azon esetben, ha drámáik az ő inteniójuknak megfelelően, kyklosokban volnának előadhatók – magából a művekből is elég világosan megérthető. A mennyiben pedig akár ily classikus színmű akár újabb Wagner-i szellemben írt művek igaz élvezete mégis feltételezné a görög, illetőleg a germán mythológiának és mondakörnek ismeretét: úgy ezen ismeretet sem szabadna közvetlen a színmű élvezete előtt adni. Ez ellen, valamint egyáltalában a színelőadás előtt tartani szokott conferenceok ellen az *élet psychológiáján nyugvó didaktika* is tiltakozik. Minden színelőadás, ha az a szépnek, tehát az előterjesztésnek jellegével bír: úgy egy önmagában értékesnek előterjesztése vagy tartalmának megfelelő alakban való *könnyű bemutatása*. Műélvezet csak akkor létesül,

ha maga a felfogás is a magától értetődőnek, a könnyen felfoghatónak jellemével bír. Ezért is, ha egy ily színmű könnyű megértése feltételez egy bizonyos ismeretet, úgy ezen ismeretközlés nem előzheti meg közvetlenül magát az előadást, mivel ezen ismeret, mint új, egyszeri hallásra eddigi ismerettőkénnek nem válhatik organikus alkatrészévé, a melyet biztosan és könnyen, teljes szabadsággal kezelünk.¹ Ha tehát azt gondoljuk, hogy ifjúságunk bármely színelőadást magában meg nem ért; de e színmű előadását mégis akár történeti, akár közelebbi nemzeti vagy esztetikai szempontból kívánatosnak tartjuk: úgy szakítson az ezen tárggyal foglalkozó tanár magának időt a rendes óráiban is ott sajátíttassa el tanulóival ezen iskolászerű tananyagot. A conferenceok azonban többnyire nem szorítkoznak az ily megértési „feltételeknek nyújtására, hanem megvilágítják a színdarab történeti háttérét, ama kort, a melyben e színdarab szerepel, az írónak személyiségét, lelkét, a melynek hullámozó tengeréből, kiemelkedett a szép mű. Nincs ezen közlésünk ellen semmi kifogásunk, feltéve, hogy ez követelésünk szerint jövele megtörténik s feltéve azt is, hogy eme kor rajza nem ellenkezik magával a költőnek nyújtott képével. De ha közvetlenül a színmű előadása előtt festünk egy oly kort, a mely a történeti dráma korának, alakjainak képével ellenkezik, úgy a műélvezetet ezen szükségszerű összehasonlítás – ezen kényszerű reflexió – megöli. De a conferenceok még itt sem állanak meg, hanem a kritika bonczoló kése alá veszik az előadandó színdarab alapeszméjét, méltatják nemcsak az alapeszme képviselőjének jellemzését,

¹ Ha pedig valamely ismeretanyagot nem kezelünk könnyen, hanem azt a színelőadás közben folytonos tétovázás, a visszaemlékezés folytonos corrigálásával idézzük vissza elménkbe, ha továbbá általában az új, át nem gyúrt ismereti anyagnak *nyomása* alatt állunk, s így *szabad* percipiálásra nem vagyunk felkészülve: úgy igaz műélvezetről szó sem lehet. Ismeretünk ingadozó oszlopoi folytonosan veszélyeztetik a színmű esztetikai felépülését és hatását.

hanem a többi szereplőket is, kiterjeszkednek a cselekvényre, a színmű compositiójára; elmondanak mindent, a mit e műről olvastak vagy a mire tanulmányaik, mély gondolkozásuk közben és útján jutottak: egyszóval – beszélnek a színdarab fölött! - beszélnek annak hatásáról, beható, részletező ítéletet mondanak annak értékéről!! Az élet pszichológiáján nyugvó didaxis elképed ily lehetetlen művelet láttakor. Lehetetlen ugyanis e művelet az oly ifjú szempontjából, ki a színdarabot még csak látni kívánja. Bonczolni, kritizálni azt, a mi még nincs itt, nem fekszik előttünk, merő lehetetlenség, nemcsak az anatómus, hanem a szemlélet, az élet alapján nyugvó didaxis szempontjából. Első a dolog, a tárgy, azután a szó; első a tapasztalat, azután a tapasztalt fölötti ítélet: ez minden didaxisnak alphája. Ezért is nemcsak lehetetlenre, hanem a didaktika szempontjából teljesen tévesre, sőt egyenesen veszélyesre vállalkoznak ily eljárás mellett a „conference”-isták. *Tévesre* azért, mivel épp azt nem érik el, a mire törekednek, t. i. azt, hogy az ifjúság az ily előadások alapján a színdarabot könnyebben élvezhesse. Ily előadás ugyanis nemhogy megkönnyítené a színdarab élvezését, hanem ellenkezőleg, az élvezetet megnehezíti, sőt egyenesen kérdésessé teszi. Az ily – természetesen meg nem értett előadás (egy nem létező fölött mondott ítélet alapján épp oly érthetetlen, mint ismeretlen alanyból és állítmányból alkotott mondat) csakis előítéletes, homályosító szemüveggel látja el a szemlélőket, esetleg anticipációkkal, a melyek az újat megfosztják az újnak szűzies ingerétől, esetleg reflexiókkal, a melyek a közvetlen odaadást a színmű élvezeténél megakadályozzák. Nem létesülhet az, a mit igaz percipiálásnak nevezünk, nem mélyedhet el a hallgató – minden másról megfelelően – a színmű folyamába, nem élheti át a költőnek, a szereplőknek azt a könnyebb vagy nehezebb küzdelmű sajátos életét s nem élvezheti a maga tisztaságában és közvetlenségében ezen küzdelemmel járó nemesülést, emelkedést, katharsist. Ezt pedig nemcsak tévesnek, hanem igazán *veszélyesnek* is

tartom. Veszélyesnek azért, mivel így nevelünk a felületességre, a blazírtságra: ítéletet mondatunk oly dolgok fölött, a miről hallottak ugyan ítéletet, de mit át nem éltek; blazírtakká tesszük őket, mivel hozzászoktatjuk őket, hogy szívbeli részvét nélkül könnyen és előkelő magasságról nézve a dolgokat - végezzenek mindennel. Az altruizmus mély érzelmeit, a melyek a socialis együvé való tartozás alapjait képezik – az ily felületesség meggyöngíti, s a mások tollaival ékeskedő önző mutatóság vágyát az ily eredménynek előre való lefoglalása megerősíti. Gyümölcscsel rakjuk meg a fát, de nem várjuk meg, hogy maga a fa a fagy, a szél és vihar fölött győzedelmeskedve, az idők viszontagságait teljesen átélve, szívgyökerének erejében teremjen maga is zamatos, ízletes, egészen sajátos értékű gyümölcsöt.

Az igaz percipiálás érdekében tehát ellensége vagyok a színelőadásokat közvetlen megelőző conferenceoknak. A mi valamely színdarab megértéséhez szükséges: azt adjuk a színdarabot jóval megelőzőleg, úgy hogy ezen szükséges anyag is az ifjú szabad rendelkezésére álló szellemi birtokává válik. A színmű meghallgatása utáni napokban pedig tartson az ez iránt érdeklődő tanár az ifjakkal valódi conferenceot, a melyben az ifjak mondják el a színműre, annak alap gondolatára, képviselőinek jellemére, compositiójára, előadására ítéletüket, vitassa meg velük e kérdéseket s ezen csöndes, szerény, az egyes intézetek osztályaiba visszahúzódó conferenceokat nem ugyan az újságok, a lapok hymnusa, hanem a tanulók fejlődése fogja dicsérni.

Mindazt tehát, a mi a percipiálást a maga közvetlenségében megakasztja, kerülni kell.

Ezen tiszta percipiálás érdekében óvatosan kell a tanuló utazás-előkészítésénél is eljárni. Vannak intézetek, melyek ily utazásokat a szórakoztatás, az üdülés szempontja alá helyezik; vannak viszont intézetek, melyekben a vezető tanárok az ifjakkal együtt behatóan készülnek különórákban ily utakra. Bizonyos

fokú készülés nélkül semmiféle tanulótat sem lehet eredményesen végezni, Ipari, kereskedelmi excursiok feltételezik, hogy ama foglalkozások technikájával az ifjak már foglalkoztak legyen. Természetrázi excursiok – eltekintve a bevezető helyektől – feltételezik azt, hogy a geológia, ásványtan, növény- és állattan elemeivel az ifjúság tisztában legyen. Történeti nevezetességű helyek felkeresése feltételezi, hogy az ifjúság azt a keretet, a melyben ama bizonyos történeti esemény lejátszódott, a ki itt szerepelt – általában ismerte legyen. Az ily tanulótatnak csak az lehet a feladata, hogy egy bizonyos helyhez kötött esemény ott a helyen a lehető legnagyobb plasticitással részletezve és mégis egységesen kidomborodjék a növendék előtt. Művészi élénk előadásra volna itt szükség, hogy az a természet tényleg amaz eseménnyel, ama nagy szellemi cselekvényével, ténykedésével maradandólag egybeforrjon. Újabb időben hivatalosan is a művészetet hangsúlyozzuk s így a tanulótak különösen a művészi oktatás érdeke alá esnek. Az utak iránya ezért is főleg Olaszország. Paedagogiai, didaktikai tapintatot igényel az ily útra való készülés, az ily úton való vezetés. A művésztnek percipiálását nem szabad megakasztani; csak a szemeket kell megnyitni a percipiálásra! A művészi vagy culturalis szempontból fontos városok, helyek topographiáját nagyjában ismerni kell, a művészi építkezések typusait – constructiv, valamint a kort jellemző decorativ szempontból ismerni kell; ismerni kell a kornak a szellemét, a mely ily constructiókat, ily decoratiókat benső szükségyszerűséggel létesített. Ismerni a kornak lelkét különösen szépirodalmi termékek bemutatása alapján, mely a művésztnek majd sóvárgó, érzélgős és oly mély érzelmű, másrészt duzzadó, erélyes titáni alakjaiban s az isteni és emberinek harmonikus egybeolvadásában nyert örök, szép kifejezést. Ismerni kell a görögnek önmagában nyugvó classikus szellemét s a rómainak mutatós, hódító jellemét (Homeros, Virgilius); ismerni kell az istenek, herosoknak, császár-

roknak főjellemtvonásait. Mindezen ismeret nélkül nem nyílnak meg szemünk a művészi kincsek látására. De óvakodni kell attól, hogy az egyes, eredetiben még csak szemlélendő műveket részletező kivitelű rajzokban vagy plasztikai alkotásokban bemutassuk a tanulóknak. Ezen műveknek csakis körvonalos rajzai (Lübke Atlas) mutatandók fel. De még inkább kell a bevezető tanárnak attól óvakodni, hogy az egyes művek szépségétől elragadtatva, azok hatásáról is behatóan beszéljen. Az ily beszédek akár művészi, akár természeti szépségekről a hallgató képzeletében a tárgyak szépségét oly annyira fokozzák, gyakran a valótól oly annyira eltérő képzeleti kép alkotására adnak alkalmat, hogy csalódás áll be ott, a hol közvetlen mély meghatottságot várunk vagy legalább reflexió, a való és képzeleti képnek egybehasonlítása ott, a hol elragadtatást várunk. A mondottaknak csakis egyszerű következménye, hogy a vezető tanár, a tanulóúton is, szép tárgyak láttakor, először is némuljon el; engedje át az ezen műveket először szemlélőket teljesen a művek hatásának s ne akassza meg a percipiálás áhítatteljes folyamatát. Csakis később, ha lehetséges, másnap jelöljön meg egyes esetleg eddig figyelembe nem vett szemlélési szempontokat s még csak az összefoglaló szemlélésnél engedje át magát a látott tárgy értékének megfelelő lelkesedésnek. Ezen lelkesedés, a melyet a tanulók genesisében egészen a megnyilatkozásáig átéltek – ezután ment minden mutatóságtól, minden tettetéstől. Az ily mutatós, tettetett lelkesedés a teljes közönytől is alantibb értékű. Míg amaz művészi érzék hiány: addig ez szent érzelmekkel való üzérkedés, érületi aljasság. Az oly tanulóút, a mely után az utazó csak a hallottakat ismétli, csak a látott lelkesedést utánozza, nemcsak a művészi, hanem az erkölcsi érzékre, az ifjú egész jellemére nézve veszélyes, rontó hatású. Gondoskodjunk arról, hogy a perceptiót lehetővé tegyük, s a percipiálás tiszta lefolyását ne akasszuk meg a mi okosságunkkal!

Ezen okosság veszélyezteti a percipiálás tisztaságát a *tanul-*

mányúton is; csakhogy a veszélyeztető nem a szemlélőn kívül, hanem magában a szemlélőben, annak lelkiállapotában rejlik. Vannak ugyanis, kik a tanulót és tanulmányi út közti különbséget abban látják, hogy az első úton percipiál a szemlélő, míg a másikon appercipiál. Mind a két úton az újjal szemben első sorban csakis percipiálnunk kell. Igaz az, hogy a percipiálás idővel mind nehezebbé válik. Minden új tapasztalat életünkben ítéletre, a bennünk létező értékek alapján az újnak elhelyezésére, érték meghatározására, megítélésére hív fel. Ez úton igen természetesen mindinkább megerősödik az ítélet iránya, a reflexió ereje; mindinkább kifejlődik az értékek egész rendszere, melyet világnézetünknek nevezünk általában, s melyet alkalmazva egy ismeretkörnek elv alapján meghatározott, részleteiben is okszerűen rendezett anyagára – tudománynak nevezünk. Ezen világnézet, ezen tudományrendszer természeti szükségességgel lép az új tapasztalat és a percipiáló egyéniség közé. Ez azon eidolon egyike, a melyek ellen már is Bacon oly tudatosan felhívta a harcot. A tanulmányúton járónál a tudományos rendszer már kialakult. Ha nem is mindég a rendszer, de mégis a rendszer alá eső, azt érintő tárgyak körén belül keresi az ismeretlent, vagy a még eléggé nem ismertet s így elismerjük, hogy a tapasztalati kör tágítása, s nevezetesen az új tárgyaknak tiszta percipiálása elé nehézségek, akadályok gördülnek. Ezen önző természetű nehézségeket és akadályokat el kell mozdítani. A ki rendszerének tökélye és befejezettségéről meg van győződve, a ki minden másra előkelő módon tekint: az maradjon otthon. Tanulmányútra csak az lép, kinek rendszere elég tág, hogy még új anyagot is foglaljon magába, ki meg van arról győződve, hogy kölcsönhatás az élet s hogy így tanulni, fejlődni, érlelődni, minden igaz ember és igaz tudósnak feladata. A percipiálás tehát legkevésbé sincs ellenkezésben a tanulmányúttal; sőt ellenkezőleg, minél inkább van valaki az igazság végtelenségéről s minden emberi kutatás részszerintiségéről meggyőződve, vagyis más szóval: minél inkább

valaki tudós: annál inkább akar ő minden önös érdekről, minden rendszeri érdekről lemondani: az új előtt feltárja lelkét, az újnak lelkébe, sajátosságába el akar mélyedni, annak természetét fokozó erőben maga is részt akar venni, úgy hogy az újat sajátos voltában ő is átéli s így az újban egy valódi élettapasztalattal is meggazdagodik.

Épp úgy a tanulóútnál, mint a tanulmányi útnál, – feltéve, hogy az meddő ne legyen: kell, hogy meglegyen a tiszta percipiálás. S a mint nem a percipiálás jellemzi a tanulóutat a maga sajátosságában: úgy viszont nem az appercipiálás jellemzi kizárólag a tanulmányi utat. Minden igaz percipiálás átmegegy végre az appercipiálásba. Minden percipiálásnál ugyanis az a percipiáló „én”, mint egészen sajátos, kezdetből fogva megvan. Még a legegyszerűbb érzéki percipiálásnál is már az érzékiében, az érzéki képben megvan ezen sajátos ének része is. Aetherrezgések és hullámok még csak a percipiáló ének természete alapján válnak színekké, hangokká, úgy hogy ezen első benyomásokkal szemben is tarthatatlan a sensualismusnak „tabula rasa”-féle elmélete. A percipiáló ének tehát már a percipiálás közben is az érzéki kép létesítésénél módosító ereje van. Míg ezen áthasonítás physiologiai jellegű, addig a percipiálást követő actus tisztán lélektani. Már a világosság, a hang is, szemben a sötétséggel és némasággal életkedvet fokozó; a színek és hangok változata pedig a sajátos életnek jogosultságát, egymással való küzdelmét, kibékülését jelzik. Minden egyes szín ugyanis az abban levő fény és hullámainak ereje alapján egy egészen sajátos élettapasztalatra vezet, a melyet átélt minősége s reánk gyakorolt hatása szerint egészen sajátosan értékesítünk. A dolgok lényegszerű átélésének, tehát percipiálásának értékesítése képezi azt, mit appercipiálásnak nevezünk. Nem a mi bennünk létező *képzettöke* appercipiál, hanem az „én” és pedig az újnak igaz átélésével járó tapasztalata alapján, a mely tapasztalat természetesen a képzettöke, illetőleg az éniségben létező értéképzetek alapján

módosul. Ily apperceptio létezik tehát a legprimitívebb igaz perceptio után;¹ s így nem láthatjuk a tanulót és a tanulmányút közti különbséget abban, hogy az utóbbinál apperceptiálunk, míg az elsónél csak percipiálunk.

Nem ebben, hanem a percipiálás közelebbi okában és közelebbi eredményében leljük fel az utak természetének különbségét.

Az igaz percipiálásnak végső oka abban rejlik, hogy mi egy nagy élő szervezetnek vagyunk sajátos szervei, kik az egészben egymásért végzett munkában lelik meg létalapjukat, értéküket, boldogságukat is. Életünk ezért is, ha normális, a kölcsönösen egymást fejlesztő kölcsönhatásnak, a szabadság és kötöttségnek, az altruizmus és egoizmus ezen ethikus ki és belehelés harmonikus egységének élete. Igaz percipiálás, azaz más sajátos életének átélése csak így lehetséges.²

A tanulótat végző emez alapon látja önfeledten elragadtatással az új várost, a nagy házakat fényes kirakataikkal, a hosszú utcákat kábító forgalmával, bámulja a hegyeket felhőkben eltűnő ormaival, elmerül a tengernek mélységes véget-

¹ Szavak tanulása, magolás! élettapasztalat meg nem tévése mellett nincs igaz percipiálás, nincs apperceptiálás sem. Ezzel függ össze az ily tanulásnak meddő, életlehangoló, butító volta.

² Nem tagadom, hogy az érzéki éniség, valamint a történeti éniség álláspontján is van percipiálás. Az elsón magunk érdekében, azaz a kellemesnek, a hasznosnak szempontja alatt látunk, tehát csak azt látjuk, a mi reánk eszközi jelentőséggel bír s így másban a sajátos életet, annak önértékét nem vesszük észre. A történeti éniség álláspontján pedig a traditio, az iskola, egyszóval másnak, valamely történeti hatalomnak szemüvegén át nézzük a dolgokat, tehát ismét nem a dolgokat magukban: sajátos értékükben. Ezen önmagunkhoz vagy máshoz való kötöttség, szolgaság homályosítja el szemünket, úgy hogy igaz perceptióra nem jutunk el. Igaz perceptio lehetőségének alapja – ethikus: a solidaritás tényén alapuló önzetlen elmélyedés másnak sajátosságába, mint értékesbe. Ezen ethikus alap – a szeretet, úgy hogy azt mondhatjuk, hogy még csak a szeretet nyitja meg a dolgok lelkét, lényegét. Nemcsak a gyakorlati, hanem az elméleti életben is alapvető, legfőbb vezérünk – a szeretet.

len látásába; végigmegy a múzeumok csarnokain, varázserővel majd ez, majd ama tárgy, kép, szobor köti nézését: s e sokat látott, sokat hallott ember az első látás, az első hallás után csak azt tudja, hogy egy ellenállhatlan hatalom vonzotta, ösztönszerűleg megállította, – hogy igen sokat látott, igen sokat hallott, de hogy *mit*: erről közelebb beszámolni nem képes. Eddig nem ismert, nem sejtett életet élt át, mely eddigi életét értékében fokozza: de hogy közelebb miben áll ezen érték, hogy az egyes látott és hallott dolgok, melyek igen értékesek – mikép helyezkednek el az értékek világában: erről közelebb ítéletet mondani nem képes. Innen azon nagyon megfigyelendő tapasztalat, hogy éppen azok, a kik mélyebben, igazán percipiálnak, kezdetben elnémulnak s csak miután megalkakul lelkükben az új kép és pedig értéke szerint – oldódik meg a nyelv is közli beszédre A felületes ellenben, ki csak a dolgok külsején akad meg, ki másnak szemüvegén nézi a dolgokat, másnak tapasztalatát emlékezete szerint közli - folyton cseveg s csevegésével a tanulóútnak alkalmatlan verebe. Más a percipiálás a *tanulmányúton* haladónál, ha annak közelebbi okát és eredményét tekintetbe vesszük. A másba elmélyedő, az újnak átélésére indító altruistikus irányzatnak mozgatója és vezetője nem egy önkénytelen, véletlen, tőle idegen erő vagy egyén. A tanulmányutat tevőnek altruistikus irányzata a gyámkodásnak, illetőleg az ösztönszerűnek, a véletlennek jellemét már régen elvesztette, vezeti azt a megtisztult, tudatosá vált *szeretet*, mely a hivatásérzetben gyökerezik. A hivatásérzet amaz isteni célgondolat, a mely életünket vezérli, s mely minket organikus módon egybeolvaszt a mindenséggel, a természettel, az emberiséggel. Ezen szerves egész saját maga létének fentartása és fejlesztése érdekében teremti meg – a természeti tényezők felhasználása mellett – az egyes létezőt sajátos egyénné. Ezen sajátos egyéni és pedig vonatkozással a szerves egésznek fentartására és fejlesztésére, emelendő tudatra, sajátosságában a köznek szolgálatára fokozandó, fej-

lesztendő. A sajátos egyéninek ily tudatban való fejlesztése és fokozása – *ethisálja azt*, teszi az emberi egyénit azzá, mivé válnia kell – *személyiséggé*. Az egyénit, mint sajátos isteni cél gondolatot, tehát mint az egyest feltétlenül kötelezőt, a köz szolgálatában a személyiség magaslatára emelő tudatos munkásságot – *hivatásszerűnek* nevezzük. Az ember hivatása tehát abban áll, hogy a benne lévő sajátos egyénit, azt az isteni cél gondolatot, mint feltétlenül kötelezőt, a köznek szolgálatában kifejtse, fejlessze és érvényesítse. Az ember hivatását annál inkább, annál igazabban teljesíti, minél inkább mélyed el ezen sajátos isteni cél gondolatába, a mely őt, mint szükségszerű szervet, az egészszel egybeköti, s minél osztatlanabb módon, teljes odaadással, teljes szeretettel él ezen sajátos, az egészre nézve pótolhatlan, azért oly fontos feladatának.

Ezen *hivatal* keretén belül van a *tanulmányútnak* jogosultsága. Sajátos élethivatásának megfelelő ismeretkörbe elmélyedett már az ily utazó. Ez elmélyedésre őt benső szükségszerűség, jobb énjének megőrzése, fejlesztése és ezzel az egészszel való szervi összefüggése vezeti. Önmagát adná fel, ha szakítana létének életgyökerével, ha nem kívánna abban élni szeretettel, a mi az ő hivatásához tartozik. Nem tanulás, hanem tanulmányozás céljából indul az útra; nem egy önkénytelen, ösztönszerű vágy, az újságnak az ingere, hanem ismert tárgyának a szeretete és a szeretet szellemében tárgyának fejlesztése, tehát ismeretének bővítése, tisztább tudatra való emelés indítja útjára. Nem más vezeti őt, hanem már előre megcsinálja ő maga utazásának tervét, tudja azt, hogy hol mit keressen, tudja azt, hogy minő kérdésekkel forduljon az ő szakának egyes kiválóbb képviselőihez.

Míg a tanulóútra menő nagy kincset hoz haza Olaszországból, ha pl. Rafael remekei láttára, lelke egész öntudatlanul a tiszta szépnak érték-képzetével gazdagodott meg: addig a tanulmányutat végző már ezen érték-képzettel indul útra s ott

a helyszínén kutatja, keresi Rafael viszonyát mestereihez, az előző iskolákhoz, kortársaihoz, kutatja-keresi hatását az utókorra; tanulmányozza karczolatait, rajzait, élete körülményeit, hogy egyes képeinek keletkezését megértse.

Ezen szeretettel tervezett, egész odaadással végzendő útnak *eredménye* is más, mint a tanulóúté. Míg az elsónél egészben véve csakis új tapasztalatokról van szó, úgy hogy ezek behatása és énünk reactiója következtében még csak *keletkeznek, alakulnak* az egyes körökre vonatkozó érték-képzetek: addig a tanulmányúton levónél az ismeretkörre vonatkozó érték-képzetek már is megvannak, már is megállapodtak, úgy hogy ezek hatása alatt állunk az újak alakításánál s különösen elrendezésénél. Míg amott értékek alakulnak: addig itt értékek, sőt egy értékrendszer alapján alakulnak át, rendezkednek be a létező közé az új hatások.

E munkásság, az újnak percipiálása, illetőleg appercipiálása sokkal könnyebbnek tűnik fel, mint tényleg a milyen. Ha ismereteinket rendeztük s így nagyobb szellemi munka alapján egy jónak talált vagy önalkotta rendszerben megnyugodtunk, úgy nem könnyű dolog új tapasztalatok után járni, a melyek esetleg veszélyeztetik a jelen, gondosan felépült rendszer fennállását, esetleg legalább egyes részletek lebontását s újra való felépítését teszik szükségessé. A kész rendszereknek, a dogmatizmusnak ez a réme; ez az ily tökéletes, dogmatikus tudósok izgatottságának és türelmetlenségének az alapja. Az ily tökéletes, dogmatikus egyének azonban nem igaz tudósok. Az igaz tudósnál a tudomány nem egy kívülötte megalakult rendszer, hanem személyi birtok, a mely épp úgy, mint minden igaz személyiség él, tehát folytonos kölcsönhatásban áll; másokat, mások elméletét kívánja megismerni, az egy dolgot is más oldaláról kívánja felfogni; nem ismer el kisjelentőségűt, mindent újra kivan átkutatni s még a kisszerűnek is keresi életgyökerét, a melylyel egy nagyobb szervezetnek lehet jelentős része. Életünkben nem a változhatlannak, a megmerevültnek, hanem

az élettéljesnek, a fejlődőnek van igaz értéke. A fejlődőnek is van egészen határozott iránya. Minél inkább fejlődünk, annál határozottabbá válik az irány; de minél magasabbra fejlődünk, annál többet látunk, annál több újat tapasztalunk s annál több oldalról nézzük a már egyszer megnézettet is s annál inkább kell esetleg azon gondolattal is megbarátkozni, hogy valamely új tapasztalat döntő jelentőségénél fogva, még eddigi irányunkban is változtatást létesít, hogy kiszorítja rendszerünk egyik központi gondolatát s innen átalakítólag hathat az egészre is.

Nehéz és elviselhetetlen ezen gondolat, ha a rendszer befejezettségére és arra gondolunk, hogy ezen befejezett rendszer a mienk. A mily téves azonban erkölcsi szempontból a befejezettségnek gondolata: úgy téves magunknak identificiálása valamely befejezett rendszerrel. Mi fejlődünk és ezért rendszerünk is fejlődik. Fejlődésünk, valamint rendszerünk is, nem magáért, hanem azon egészért, azon igazságért van, a melyben élünk s a melyet mindinkább megközelíteni erkölcsi kötelességünk. Fejlődünk azért, mivel az egészszel vagyunk kölcsönhatásban s rendszeresítünk nem a rendszer, hanem az igazság kedvéért, a melyet a fejlődés bizonyos fokozatán és az egészben kijelölt helyünk alapján így és nem másként alakítunk meg.

A tudósnak ily felfogása szerénynyé teszi őt nemcsak szemben a végtelen igazsággal, hanem azon végtelen számú kutatókkal szemben is, a kiknek vállán áll, kiknek kölcsönhatásával fejlődött oda, a hol áll, s szemben azon teremtő szervező szellemmel, a kinek köszönheti azon cél gondolatot, a mely saját létének s így tehetségeinek is végső alapja.

Ily szerény alaphangulatú tudós örömmel fogadja magába az újat, szívesen akarja azt is a maga közvetlenségében, előítélet nélkül átélni, hogy ez új útján is fejlődjön s hogy ezen fejlődésével is szolgálja az egészet, a melynek ő sajátos és ezért – bár feltétlen értékű – de mégis csak *szerve*.

Ily erkölcsi hangulattal készültem én is németországi tanulmányutamra. E hangulat azonban igen természetesen csak

akkor lehet a termékenyítés forrása, ha annak megfelel az előkészület a tanulmány tárgyát képező ismeret terén.

Már egyetemi tanuló koromban jártam be Thüningia, Jena nevelőintézeteit, hospitáltam hetekig Gothában az akkor még ott időző jeles Kehrnél, a gyakorló iskolájában is, valamint a népiskolákban és nemkülönben a tekintélyszerű magasságra akkoriban felemelkedett Fröbelistánál, Köhler intézeteiben; hosszabb időre átlátogattam Haliéből Zillerhez is, hallgattam előadásait, s láttam tanárképzőjét folyó munkájában. Halléban Kramernek, a Francke-féle intézetek igazgatójának összes paedagogiai előadásait végighallgattam, s gyakrabban eljártam az iskola városába. Itthon még 1876-ban röstelkedve, hogy az otthoni, különösen theologiai főiskolai tanügyet nem ismerem, a szünidők idején legalább az intézményekkel és az intéző vezető tanférfiakkal kívántam megismerkedni; miért is Sárospatakot, Debreczent, Nagy-Enyedet, Kolozsvárt látogattam meg és a szászoknak fejlett tanügyét Szászsebesen, Brassóban, Szebenben, Segesvárt igyekeztem megismerni. Mily tanulságos utam volt e hazai is, s mily kedves emlékek kötik össze a jelent is még ama rég letúnt múlttal.

Az emberiség története, mint egy ethikus személyiségnek története vonzott leginkább. Az emberiség fejlődése makrokosmikus képe az egyes ember fejlődésének. E fejlődés a nevelés szempontja alá esik. így összes tanulmányaim mindinkább a Paedagogiában összpontosultak, nevezetesen úgy is, hogy a fejlődés fokozatai egyszersmind a nevelés-elmélet főrészeivé váltak, a mi által a nevelésnek története az elméletnek illusztrációjává, míg az elmélet a nevelés történetének philosophiájává vált. Eszményem a kettőnek kölcsönható egységben való átdolgozása. Zetzschwitznél, Willmannál találkoztunk legalább bevezetői részekben s már előbb igen természetesen Rosenkranznál is ily irányú kísérletekkel. Fejlődésem fonalát követtem, midőn kizáróan neveléstudományi tanszékem természetének követelménye szerint, különösen Németország kiváló paed-

gogusainak irataival foglalkoztam behatóbban s midőn a Minister Úr Ő Nagyméltóságának indítására is, a tanárképzés ügyét tettem figyelmem tárgyává s ennek jelenlegi állapotának általános megismerése érdekében az erre vonatkozó monographiákat átvettem.¹

E munkák közül különösen Loosnak czikkei érdekeltek, nemcsak történeti, hanem finom gyakorlati érzékük miatt, nevezetesen azért is, mivel nála a leghatározottabban emelkedett tudatra az ily seminariumoknak átmeneti jellege, egyrészt az egyetem és másrészt a gyakorlati tanári élet között s mivel eszményét Bécsben a Maximilian gymnasiumon megvalósítani is igyekezett. Vele ezért is elidulásom előtt leveleztem, a minnek fonalán igen szívesen előre is meghívott intézménye s értekezlete látogatására.

A hozzá, valamint az egyes jelesebb paedagogusokhoz – irataik alapján intézendő kérdőívekkel indultam útnak.

Budapesten a ministeriumban, esetleges kívánatok megtudása, ajánlólevél megszerzése végett, a gyakorló-iskolában régi emlékeim visszaidézése, az új tanerőkkel való megismerkedés céljából csak két napot töltöttem. Siettem két havi utamra; mindenekelőtt Bécsbe.

¹ Herrn. Schiller: Ueber die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt. Giessen, 1877.

- – Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt. Leipzig, 1890.

P. Voss: Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preussen und Sachsen. Halle a/S. 1889.

Theob. Ziegler: Die Fragen der Schulreform. Stuttgart, 1891.

J. Loos: Die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts in

Oesterreich u. Deutschland. L. Zeitschr. für die österr. Gymn.

XLII. 1891. Supplementheft 1-22. S.

- – Die praktisch-pädagogische Vorbildung zum höheren Schulamte

in Deutschland. U. o. 1893. XLIV. 60 ff, 145 ff.

W. Fries: Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. München, 1895.

Muff: Seminarberichte. Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Berlin, 1892 stb.

ELSŐ RÉSZ.

A németországi gyakorlati lelkészképzés típusairól.¹

¹ Megjelent a Protestáns Szemle XI. évf. füzetében „A lelkészképzésről, különösen Németországban” cím alatt.

A németországi gyakorlati lelkészképzés typusairól.

A főiskola és a gyakorlati élet közt mindkét hivatási kör természete szerint űr létezik. Ez űrért az élet az iskolát, az iskola az életet teszi felelőssé; s vádak s nem ritkán heves szavak szálnak az egyik táborból a másikba. Az élet embere gúnyolódva oda szól a theoretikushoz: „Alle Theorie ist grau”; „el kell felejteni azt, a mit a theologian tanultak”; s „elhagyva a theológiát, még keresztelni sem tudnak” stb.; míg viszont a türelmet vesztett elmélet férfja kíméletlenül ráolvassa a gyakorlati képzést sürgetőre: „megtanulja ezt az én theologusom az egyházától”.

Ha e vádatok és azok visszautasítását tárgyilagosan vizsgáljuk: nem ítélni el csak úgy egyszerűen sem az egyik, sem a másik szavát. Igaza van a gyakorlat férfjának, hogy az a theologia, mely akár a múltak megjegeczesedett theol. rendszerébe, akár egy teljesen subjectiv értékű theol. rendszerbe kívánja . hallgatóit olyformán bevezetni, hogy azoknak csakis befogadó tehetségére számít – szürke elmélet, a melylyel szemben a végzett theologus tényleg okosabbat nem tehet, mint azt, hogy ezen elméletnek magára vett palástját vállairól le is veti; s viszont igaza van az elmélet férfjának, midőn egy külső egyházi cselekvénynek gyülekezetenként változó, tehát egyes véletlen, bármely egyházi tagtól megtudható vonásaival mit sem törődik, annak tudatában, hogy

ő hallgatóját egy *élő* theológiába bevezette. Az *élő* theologia a kultúrával folytonos kölcsönhatásban a vallást, személyi életünk ezen központi tényét vizsgálja, behatol a vallás, a keresztényen vallás, a protestáns vallás lényegébe; kíséri annak erejét az erkölcsi, társadalmi élet terén nem kevésbé, mint a tudomány és művészet termékeiben; belemélyed az egyes vallási cselekmények természetébe, lefolyásának üdv-ökonómiai logikájába; sőt az *élő* theologia birtokosa még ezen theoretikai ismerettel sem elégszik meg, azon van, hogy az ismerés maga is *élő* legyen, személyiségével teljesen összeforrjon, egységes világnézetének legértékesebb részét, hivatásérzetének leghatékonyabb mozgató elvét képezze.

Ily theológiát végzett egyén tényleg előkészült magára az életre; az élet jelenét annak múltja alapján megértette s a jelen élet környező változatait, szükségleteit, bajait *élő* vallásossága alapján megfigyeli, észreveszi s a szeretet elve által vezérelt vallásosságával a szükségleteken és bajokon segíteni, s így építőleg hatni örömteljes hivatásának tartja.

Ily személyivé vált theologia birtokában nyugodtan léphet ki a theologus az élet piaczára; ő nagykönnyen feltalálja magát: vallásos érzéke, theologiai képzettsége s a mindeneket megújító, megvilágosító szeretetnek hatalma minden mesternél megbízhatóbb módon fogja őt vezetni az oly sok alakú élet egyes konkrét, semmiféle sablon alá nem helyezhető eseteiben.

Ezért is határozottan állíthatjuk, hogy az a theologiai főiskola, mely hallgatóit ily *élő* theologia birtokába juttatja, minden más intézménytől eltekintve, már magában is elvégzi a lelkészképzés művét.

A baj azonban csakis az, hogy az ily theológiát nem lehet megrendelni s hogy nem lehet parancsszóra elrendelni azt, hogy az ily theologia egyszersmind leszálljon a hallgatók lelke mélyébe. A valódi hivatottság és e hivatottságnak kellő érvényesítése nem minden tanár s még kevésbé minden hallgatónak osztályrésze. A lelkészi pályára lépőknek nagy

részét nem a hivatásérzet, hanem az anyagi kényszerhelyzet, az olcsó és aránylag rövid theologiai stúdium hozza e pályára; s még jó, hogy ha a szülők s nevezetesen az anya kegyes lelkének nemes óhaja, kívánata kíséri az útra s valódi szerencsének mondható, ha a hallgatók nagyobb részét, ha nem is a kedv és lelkesültség, de legalább a külső törvénynek megfelelő komoly kötelességérzet vezérli theologiai stúdiuma közben. A törvényszerűség mankóján haladók elvégzik pontosan a reájuk szabott kötelességet, lelkiismeretesen készülnek a vizsgára s ezt szép eredménnyel le is teszik; külső magaviseletük is, melyet esetleg az internátus vagy otthon szorgosan irányít és figyelmesen ellenőriz, a törvényeknek nemcsak megfelel, hanem példás: s mégis-mégis mily kevésbé készültek ezek az életre!! Tanulásuk csakis befogadó volt, nem a tárgy iránti érdeklődés, hanem a vizsga érdeke volt tevékenységük mozgatója s így igen természetesen nem emelkedtek fel a theologiai tananyagban érvényesülő elvek felfogására és ez alapon az anyag fölötti szabad uralkodásra. Magaviseletüket is külsőleg adott szabványokhoz, esetleg még a szokás hatalmához mérték s minden korrektségük daczára nélkülözték a valódi erkölcsiséget, melynek forrása a belső törvény, a sajátos isteni célgondolat, a sajátos egyéniesült hivatásérzet által bensőleg meghatározott s ezért is igazi szabadság. Ily egyén tanul, de nem tanulmányoz; korrekt, de nem szabad; miért is elméletileg és gyakorlatilag más által meghatározott s ezért a más és új viszonyok közt ingadozik, tehetetlen, gyámoltalan.

Ily lelkület és érület mellett nagyon is érthető, hogy az ily theologus, midőn a gyakorlati életnek új terére lép, nem találja meg azon fonalat, a mely az elméletet és a gyakorlati életet egymáshoz fűzi s távol attól, hogy az ő benne élő sajátos eszmény alapján határozná meg magát a gyakorlati életet; ellenkezőleg ő az, kinek épp ezen eszménynélküli, bár esetleg sokat tudó lelkét az új élet, az új környezet határozza meg.

Emez új élet, új környezet pedig a legtöbb esetben tényleg majdnem semmiféle összefüggésben sincs a főiskola külső tudásával; s gyakorlati szempontból is vajmi gyakran igen alacsony színvonalon mutatja be a lelkészi működést. A végzett theologus ugyanis a leggyakrabban nagyobb gyülekezet elaggott, munkaképtelen és tehetetlen lelkésze mellé kerül segédlelkészül. A lelkész belefáradt a munkába, néhány év óta úgy, a hogy, még végezte a legszükségesebb funkciót; könnyített munkáján, a hogy csak lehet, de végre is belátta» hogy még így sem győzi a munkát; szeretne ugyan nyugdíjba vonulni: de az egyház vagy éppen nem gondoskodott nyugdíjról, vagy oly csekélyét nyújt, hogy abból meg nem élhetne; s így néha nagynehezen mégis csak ráveszi gyülekezetét arra, hogy segédlelkészt hívjon. A segédlelkészt a munkától szabadulni vágyó lelkészen kívül számos mindennapi funkció várja; még a confirmatióra való előkészítés, esetleg egy-egy iskolában a vallásnak oktatása is őt terheli. Képtelen mindezt úgy, a mint azt lelkiismerete sugallja, készülni. Kétségbeesetten princípálisához fordul, a ki ennek lelkiismeretét már csak saját érdekében is megnyugtatta, a magát pedig azzal, hogy segédlelkészének immár fakult papiroson átnyújt néhány általa írott casualis és pericopalis predikációt, megjegyezvén, hogy évek óta legfeljebb csakis dispositiót készít – különben természetesen improvizálva beszélt; ezen felül átnyújt esetleg még néhány régebbi magyar, sőt tán német szentbeszéd-gyűjteményt is s ama vigasztalással, hogy: biz ily nehézségek leküzdése minden kezdőnek közös sorsa, bocsátja el a megkönnyebbült lelkészt.

S a segédlelkész ez adott mankókra támaszkodva s szorgosan követve a szokást, im, elvégezheti teendőit! Az el nem kényeztetett, az új és az ifjú férfiút különben is szívesen üdvözlő hívek még szép szavakban meg is dicsérik a széphangú oratórt. Néha ugyan eszébe jut a segédlelkésznek egyik tanárának gyakran ismételt szava, hogy az evang. Lelkésznek

főteendője nem a prédikáció tartása, hanem a lelkigondozás: de hisz a lelkész sem foglalkozott ilyesfélével s ő hozzá, a fiatal emberhez, éppen az ilyesfélének kezdeményezése nem illene; sőt ily irányú törekvése úgy tűnhetne fel, mintha ő a még élő lelkészt kívánná megszégyeníteni, illetőleg már ennek életében korteskednék a lelkész állására.

Egy évi praxis meggyőzi őt arról, hogy azon munkát, mely kezdetben oly soknak tűnt fel, könnyen győzi s hogy ily mankókon járva s működését ily határok közé szorítva tulajdonképen egészen kényelmes életet élhet. Ezen önmeg-elégült s kényelmes álláspontról sajnálkozással tekint vissza főiskolai éveire, a sok írásbeli kényszerű dolgozatokra, s a vizsgák előtti kemény emlékelésre; bizonyos fölényes s könyörülettel vegyes mosolylyal emlékezik meg tanáraitól, kik a tanulmányozásért lelkesülve, szegényes fizetésért annyit fáradoztak, dolgoztak. Óh néki minderre nincs szüksége. A mintapredikációk kényelmes csapásán ő is könnyen haladhat; az élet különböző eseteiben józan esze útbaigazítja; s szabad idejét a gazdálkodás és a szokott szórakozás mellett lefoglalja a minden magyar embert egyformán érdeklő politikai élet folyása. Politikai lapra szükségből, tán egyházi lapra még tisztességből van pénze; de theol. tudományos művekre bizony nem költekezik.

Ily tapasztalaton nyugvó érzülettel jut önálló lelkészi állásra. Néhány év alatt kipredikálja magát, folyton ismétli önmagát s ezzel mindinkább teljesen a hívek közepes színvonalára száll alá. Önállósággal, sajátos valláserkölcsei világnézettel sohasem bírt; s így nincs, mi őt világnézetének sokoldalú kiépítésére s építő érvényesítésére indítaná. Nem ő a meghatározó, hanem ő a meghatározott. Tekintélye ezért is mindinkább süllyed. A lelkipásztorkodással mit sem törődőtől a hívek szívei is elfordulnak, a szeretet adományai, a szokásos ajándékok elmaradoznak. A lelkész mindinkább elszigetelve érzi magát, a lelketlen hivatalnok szelleme szállja meg őt is,

mely önállósít a publikummal szemben, de függésbe hoz szemben felettes hatóságával. Az ily gyülekezetében is elszigetelt s magában önállóan lelkésznél biz nem csoda, ha egyházát sem szereti, s egyháza autonómiája, önállósága iránt nem is bír érzékkel, sőt azt sajátmaga érdekében kész el is adni.

Tán túlságos komor színben festettem.

Ítéljen e fölött a gyakorlat embere, ki nemcsak egy vidéknek lelkészeit ismeri, ki, mint ilyen, bizonyára még nélkülözni fogja e sötét képen is a gyakran oly sértő, kirívó színeket. S e kép mi mellett bizonyít?!

A mellett, hogy a theologiai intézeteken nem lehet elég súlyt fektetni a főntebb érintett élő theologiarra, s bizonyít továbbá a mellett, hogy a theologiai intézetek tevékenységével a lelkészképzés még nincs befejezve.

Nem szándékom, hogy a lelkészképzés legfontosabb tényezőjével, t. i. a theol. intézetekkel, ezek közelebbi feladatával e helyen tüzetesen foglalkozzam. Hisz erre vonatkozó nézeteimet nemcsak életem java munkájában, mint tanár kívántam érvényesíteni, hanem kifejtettem e felfogásomat, törekvéseim célját az ez iránt netán érdeklődők számára egyes dolgozataimban.¹

Ezért is, utalva e dolgozataimra, e helyen inkább csakis azon intézményekről kívánok megemlékezni, melyek a főiskola mellett, de nevezetesen a főiskolai tanulmányok befejezte után igyekeznek a lelkészjelölteket a gyakorlati élet munkakörébe bevezetni s így azon úrt, a mely a főiskola és az élet közt tátong, cél tudatosan és tervszerszerűen áthidalni.

Erre vonatkozó nézeteimet, bár csak aphoristikus módon kifejtettem ² ugyan, de értekezésem alkalomszerű jellege azon-

¹ L. „Beszédek és a theol. akadémia fejlesztésére vonatkozó dolgozatok” Pozsony, 1891, ezek közül különösen a „lelkészképzésről” szóló értekezésemet 154-187. l.

² L. u. o. 169. stb. lapokat.

ban nem engedte meg azt, hogy pozitív javaslatomat az ily irányú kezdeményezések s alkotások ismertetése alapján világosítsam meg.

De magával az anyaggal sem rendelkeztem akkoriban úgy, mint ma. A vallás- és közokt. minister úr Ó nagyméltósága kegyes támogatásával ugyanis ez évben a tanárképzés tanulmányozása érdekében Németországban nagyobb utat tettem, mely alkalmat felhasználtam arra is, hogy a tanárképzéssel, nevezetesen a gymnasialis seminariumokkal közel rokon lelkészképzéssel s nevezetesen a lelkészi seminariumokkal is foglalkozzam s az erre vonatkozó intézményekkel, azok vezetőivel személyesen is megismerkedjem. Utam mentén Wittenbergben, a „Prediger Seminar”-t, Berlinben a „Dom Kandidatenstift”-et, Magdeburgban a „Kandidaten-Konvikt”-ot, Friedbergben a „Prediger Seminar”-t; Heidelbergben ugyancsak a protest. „Prediger Seminar”-t és Tübingenben a „Stift”-et meglátogattam és tájékoztam ez intézmények közelebbi célja és berendezése felől. A látottak közül mindegyik a lelkészképzés egy-egy sajátos típusát képviseli. E változatosságban láttam tapasztalataimnak különösen tanulságos voltát. S ezen meggyőződésem s nemkülönben Kenessey kedves barátom többszörös szíves biztatása indít e tapasztalataim közlésére s így főntebb utalt aphoristikus nézeteim kiegészítő megvilágosítására.

A németországi evang. lelkészi seminariumok (Prediger Seminar) lényegesen különböznek a római kath. papi seminariumoktól (Priester Seminarien).

Míg a papi seminariumok a tridentinum alapján épp az egyetemekkel szemben, mint különálló, elszigetelt papnevelő-intézetek szerveztettek a püspökök által: addig az ev. lelkészi seminariumok az egyetemen folyó lelkészképzést csak *kiegészítik*. A protestantizmus sajátos klerikális nevelést nem ismer. Az egyetemes papság eszméje tiltakozik ez ellen. Az evang. lelkész Németországban épp úgy, mint minden akadémiailag

képzett egyén, az egyetemet tekinti alma materének; az egyetem felé tekint az úgynevezett laikussal egy padon már a középiskola ideje közben is; s az egyetemen folytatott szabad tanulmányozás éveiben látja a szak- és emberképzésének legkedvesebb emlékű, leghatásosabb tényezőjét Németországban ezért is a szakképzés minden más tényezője az egyetemivel szemben alárendelt jellegű.

Áll ez a lelkészi seminariumokról is; ezek is az egyetemi lelkészképzést csakis kiegészítik és pedig nevezetesen közelebb azáltal, hogy a főiskola eszményi álláspontját és a mindennapi élet és baj gyakorlati terét áthidalják és kimutatják azt, hogy amaz eszményi állásponton hatásos elveket, működő erőket mikép lehet a gyakorlati élet terén is értékesíteni és érvényesíteni.

Az egyetemes papság elve és a lelkészi seminariumok ezen accessorikus jelleme már magában véve is megérteti velünk azt, hogy sem Luther-Melanchton Wittenbergben, sem Fülöp tartományi gróf Marburgban, sem végre Frigyes választófejedelem Heidelbergben nem állított fel az egyetem mellé lelkészi seminariumot. Volt azonban a seminariumok teljes mellőzésének még egy más oka is. A vallás és pedig közelebb az *egyháziasság* szelleme hatotta át akkoriban az egész életet s így nevezetesen az iskolát is. A felekezetieskedés szellemirányzata a háború és a polémia közben mindinkább kiélesedett: úgy, hogy a római kath, valamint protestáns, de különösen a lutheránus táborban az orthodoxia törvényszerűleg és inquisitori módon nehezült nemcsak a theológiára, hanem épp az uralkodó theológiai fakultás útján magára az egyetemre.¹

¹ Hogy ezen irányzat mennyire tagadta meg a renaissance és a reformáció elvét: nem szükséges megemlíteni. Hogy pedig a theol. fakultás orthodoxiája mikép szövetkezett itt és ott a fejedelem absolutismusával a tudomány önállósága és szabadsága ellen: ennek megvilágítására szolgáljanak a következő adatok: Lipcsében még az egyetem vívó- és lovászmestere is a concordiae formulára esküdött meg; s az észre és bibliára az

Ily viszonyok között minden egyes fakultás azáltal, hogy törvényei s szabályzatai alapján részt vett az egyház kultúsi cselekvényeiben, hogy maga a tanulmányozás is mindinkább egyházi célzatúvá vált, már is átvezetett magára az egyház gyakorlati életére. Természetes tehát, hogy ily kor nem szorult oly intézményekre, a melyek a főiskolát az étellel egybekötik; sőt még az is megérthető, hogy a theologiai fakultáson még a gyakorlati theologianak sem volt külön tanszéke.¹

orthodox dogmatikánál nagyobb súlyt fektető Thomasius, Francke Lipséből elűzetnek. Bécsben végre is a jezsuiták húzódnak be az egyetem theol. és philos. tanszékeibe. Hazánkban Pázmány a nagyszombati egyetemet egészen a jezsuitákra bízta; III. Ferdinánd pedig a nagyszombati egyetemet megerősítő szabadalmi levelében (1635 okt. 18.) kijelenti, hogy alattvalói lelki-üdvéről való gondoskodás lévén feladata, az egyetem feladata: «ut in iis consummata quaedam virtutum omnium affloresceret dignitas et Religio catholica veritas, ubi viuebat incontestata persisteret, ubi labefactata fuerat, separaretur, cultusque ubique propagaretur, status ecclesiasticus simul et politicus nativum sibi servaret splendorem». (Pauler is közli az egyetem történetében az okmányt) Ugyancsak III. Ferdinánd 1656 decz. 2-án kelt rendeletében eskütétellel kötelezte az egyetem rectorat és egész testületét, úgyszintén az akadémiái fokozatokra felavatandókat a tridentinum hitvallása mellett a boldogságos szűz szeplőtlen fogantatásának tanítására és védelmére, sőt ezen eskünek évenként deczember 8-án ünnepélyes megújítására. Ez esküre való kötelezettség 1782-ig fennállott. (L. az egészre nézve az Athenaeum VI. évfolyamának L, II., III. számában megjelent értekezésemet: «Az egyetemi tanulmányozás feladata, nev.» 216. stb. 1. Behatóan tárgyalja e kort Tholuck 2 kötetes műve: Akadémiai Levéltárban.)

¹ L. erre vonatkozólag D. Schenkel: Die Bildung der evang. Theologen Heidelberg, 1863. 28. I. Schenkel az egyetemi életnek egyházas irányát és gyakorlatát figyelmen kívül hagyja s így tévesen állítja, hogy nem voltak semmiféle intézmények, a melyek a theologust a német egyetemeken, különösen a lutheránus egyetemeken a gyakorlati egyházi életre előkészítették. Hazai tanintézetek, melyek különösen e századokban a németországiak szerint alakultak, s melyekben elvégezheték a theologiát is, még a theologusokat sem különítették el a civilis pályára lépőktől. (Eperjesen az 1665-ben felállított collegium, melynek X. osztálya classis theologorum volt, már 1671-ben megszűnt lenni. Pozsonyban még csak 1729-ben válnak ki a primából a «theologiae studiosi» és a «civilis vitae studiosi» L. erre vonatkozólag

Egyes magántudósok által önállóvá vált philosophia a pietismusnak subjectivismusa, az államfenségnek, a nemzeti alapon nyugvó államnak eszméje, megtörte az orthodoxiának, a középkornál sokkal szűkkeblűbb s alantabb színvonalú protestáns scholastikának hatalmát: az egyetemek a halleinek alapításával önállósultak, a nemzetnek váltak büszkeségévé,

A «Magyarhoni ág. h. ev. ker. egyház theologiai oktatásügy» értekezésemet. «A felső oktatásügy Magyarországon» Budapest, 1896. 703-727. 1. nev. 708 – 710. 1.) S az előadott tantárgyak sorozatában a gyakorlati theológiával nem is találkozunk. E tényből vont azon következtetés, hogy theologusaink gyakorlati képzése el volt hanyagolva, teljesen téves. A pozsonyi levéltárból vett adatok szerint a pozsonyi diákok és pd. mind. tehát nemcsak a theologusok, vasár- és ünnepnapon délelőtt és délután a templomba jártak, a hol különösen a német templomban az ott alkalmazott 3, sőt néha 5 lelkész, többnyire a theológiának magisterei, leggyakrabban 4-5000 főnyi hallgató-ság előtt *mintaprédikációt* mondott; a quartanusok, quintanusok és sextanusok, mindnyájan ünnepnapokon a templomban tartott katechetikai vizsgán résztvettek; a felsőbb osztályúak, valamint az alumnusok naponta eljártak a reggeli és az esti istentiszteletekre; az alumnusok, kik Bél retcorátusáig mind «musicus»-ok voltak, mint ilyenek, a temetéseken az alkalmi beszédek is végighallgatták. Volt alkalom tehát prédikációk és katechezisek meghallgatására. De e mintaprédikációkat nemcsak hallgatták. Ünnep- és vasárnapot követő napon különösen a felsőbb osztálybeliek be is számoltak az úgynevezett examen pietatisban a hallottakról, és pedig úgy, hogy nemcsak a beszéd felosztását, hanem annak érvelését is írásban beadták az illető tanárnak. Inductiv homiletika – katechetika. E mellett az előadásban való gyakori lásról sem feledkeztek meg. A conrector rendezte a rectorral egyetértően a művészi előadásokat és ünnepélyeket. Volt négy szavalati ünnepély az iskolai évben; Márton és a Bacchinailak napján a felnőttek szónokoltak és más napokon meghívott tekintélyes közönség előtt disputációkat rendeztek; a három főünnep vigíliái alkalmával pedig a tanárok egyike tartott alkalmi beszédet. Ugyancsak az ékesszólást és az ügyes előadásban való gyakorlást szolgálták a dívó iskolai színelőadások. Az új épületben (akkoriban Pozsony egyik legszebb – még most is fennálló épülete) egy nagy terem színpaddal is bírt; hét scenikus változata és nagy ruhatára meglepő. A XVII. század közepén volt ez intézetnek külön Comoedia componistája is. Nagy közönség látogatta az előadásokat. A szónoki képzés mellett még a zeneiről is gondoskodtak. A kántor vezette be az alumnistákat a figurális és choralis zenébe

azon emporiummá, a melyen a tudományt a tudományért, s nem annak hasznavehetőségéért művelték és művelik.¹

Ezzel az egyetemek teréről leszorult az egyház szolgálatában álló theologiai fakultásnak hatalma, sőt még a theologiai fakultásról is az egyháziasságnak jellege, az asketikai épületes gyakorlatok kötelezettsége. Az „új humanismus” eszméje Halle, Göttingen, Jenán át a berlini egyetem alapításában (Wolf, Fichte, Schleiermacher, Savigny) teljesen győzedelmeskedett.

Ezen meghatározó lelkesedésre ragadó Idealismus az élet szükségleteit nem nézte. Az élet azonban és így az államkormány is az élet szükségleteivel is számolni kívánt az egyetemen is. A theologiai tanárok egy házias érzülete s gyakorlati érzéke a theologustól nemcsak a tudást, hanem a gyakorlati élet terén szükséges ügyességet is sürgette. Így keletkeztek a theologiai fakultáson belül a gyakorlati theologia szolgálatában álló seminariumpok (már a pietismus idejében).

Ezeket nemsokára követte, kezdetben a theologiai fakultáson belül, mint a theol. seminarium egy osztálya, a philologiai seminarium. Az államkormány ezen philologiai seminariumokban nevezetesen a gyakorlati szükséglet kielégítését, a középiskola igényeinek tekintetbevételét követelte; ellenben az ezzel megbízott egyetemi szaktanár e seminariumokban is első sorban s majd később kizárólag tudományos érdeket tartott szem előtt (így Fr. Aug. Wolf, Halléban s Gedicke követője Berlinben, Gessner Sauppe Göttingában). Ezen tudományos

és pedig nemcsak gyakorlatilag, hanem elméletileg is. Az építés szempontjából oly fontos zenét ez intézkedések alapján igen természetesen fejlesztették a lelkészek is. így tehát annak daczára, hogy a pozsonyi intézeteken a gyakorlati theologia tantárgyaival névleg nem találkozunk, az iskolai élet tényleg mégis bő alkalmat nyújtott a gyakorlati képzésre. L. a theol. akadémia 10 éves fennállását ünneplő beszédemet Pozsony, 1892 37. 1. Kül. 11. stb. lapokat. L. ezen átalakulást «Az egyetemi tanulmányozás feladata» ez. tanulmányom Athenaeum VI. 219 – 227. Hazai viszonyainkra nézve l.: Idézett ünneplő beszédem 16-21. és már idézett «Theologiai oktatásügy» 708. stb.

szellem érvényesülése a theol. fakultások seminariumában, de még inkább a gyakorlati elemnek szűk tere indította az egyházi hatóságok útján az államkormányt külön lelkészi seminariumok felállítására, a mint ugyancsak az iskola szükséglete majdnem 100 esztendővel később indítá ugyancsak az államkormányt tanári vagyis gymnasiális seminariumok létesítésére. A kormány itt és ott teljesen respektálta az egyetemnek önálló feladatát a tudománynak, mint tudománynak művelésében, de épp úgy respektálta a gyakorlati életnek követelményét. Ezért is mind az egyház, mind az iskola számára seminariumokat emelt, a melyekben az egyetemet *végzett* lelkészjelölt, illetőleg tanárjelölt megtalálhassa azon intézményt, mely a tudományt az étellel közvetíti.

Az újabb lelkészi seminariumok keletkezésének ez a közös történeti alapja. A seminariumok közt mutatkozó eltérés attól függ, hogy vajjon a gyakorlati életre, mint ilyenre, vagy pedig annak elméleti alapon való megértésére fekteti a fentartó és vezető hatóság a fősúlyt. Igen természetes, hogy a helyi viszonyok is befolyanak a lelkészi seminarium alakulására; természetes, hogy a társadalmi élet és baj központjában (Berlin) más feladat várja a lelkészi seminariumot, mint ugyanazon állam idyllikus, de a protestantizmus története szempontjából nagy jelentőségű városában (Wittenberg).

A *gyakorlati életet*, mint ilyent, egyoldalúlag hangsúlyozza a berlini Dom Kandidatenstift, valamint a hannoveri lelkészi seminarium. Az elmélet alapján kívánják a gyakorlati életet megérteni, illetőleg az elméletet gyakorlativá tenni a többi lelkészi seminariumok; csakhogy ezek közül az intézetbe felvett jeleseknek *elméleti* mélyítésére is súlyt fektet Wittenberg: míg ellenben a herborni és friedbergi, a leipzig-i seminariumok, melyeket az állam minden egyes candidátusa köteles legalább két semesterezen át látogatni, az elméleti mozzanatot sokkal inkább a gyakorlatinak alárendeli. A heidelbergi evang. prot. lelkészi seminarium ily utóbbi irányzattal tulajdonképen amphi-

bialis állást foglal el az egyetem és másrészt a herborn-friedbergi seminariumok közt.

Ezen történeti összefüggésen kívül esik még néhány intézet, a melyeket nem a protestantizmus szelleme létesített, hanem a melyeket, mint zárdai jellegűeket, a reformáció átvett ugyan, de sajátos szellemével mindinkább áthatott. Ilyenek wittenbergi typussal a loccum Hospicium és a wolfenbütteli seminarium; inkább heidelbergi typussal a tübingai seminarium.

Sem az utóbbiakról, sem végre a lelkész és másrészt a tanárképző közt helyfoglaló magdeburgi „Kloster zu Unserer lieben Frau” Candidaten Convictusról, mint a protestáns lelkész-képzőkkel szorosán egybe nem függőkről, e helyen nem emlékezem meg.

I. Wittenberg és lelkészi seminariuma.

Midőn a wittenbergi lelkészi seminariumot kívánom ismertetni, nem haladhatok el némán Luther életmunkájának színhelye, a régi egyetemi város mellett. Hisz nem véletlen, hogy a seminarium éppen Wittenbergben van.

Hajnalban indultam el Haliéból, úgy hogy reggeli 7 óra előtt már Wittenbergbe érkeztem. Majdnem harmincz éve annak, hogy e várost először láttam. Míg Németország többi városai majd kivétel nélkül óriási módon növekedtek, s egészen megváltoztak – Wittenberg, a múlt dicsőség városa, alig változott. A várfalak, kapuk ledőltek ugyan s betemették az erőd árkait és új az is, hogy szép sétányok övezik a várost, úgy hogy a sok fa közt alig veszi az ember észre az Elster-kapu felé haladva, a Luther-tölgyet, mely a pápai bulla elégetésének helyét jelezi: de a város maga, mely csak 16,000 lakossal bír, megmaradt a régi. A régi dicsőség emlékein csügg a város; ezeket tartja jó karban, ezeket reformálja a reformatio városa.

Az Augusteumot, a lelkészképzőt kerestem fel először; hisz ennek parkírozott udvarában van a régi zárda épülete is, a melyben Luther lakott, s melyet a választófejedelem Luthernek ajándékba adott. Kora volt még, semhogy az Augusteumnak, a lelkészi seminariumnak igazgatóját meglátogathattam volna s így először is újra megnéztem a renovált Luther-házat. Földszint a kapus lakik s ugyanott két népiskolai tanterem van elhelyezve. Az épület hosszának közepéhez épített torony mellett van azon góth ívezetű szép ajtó, a melylyel Luther neje, Luther távollétét felhasználva, férjét megtisztelve, meglepte. Az ívezet alatti fejezetek egyikét Luther címerére,¹ a másikat arczképe díszíti e körülírással: „Im Stillsein und Hoffen wird meine Stärke sein”.

A torony lépcsője vezet az emlékek által megszentelt emeleti szobákba. Az *előszoba* őrzi a többek közt Luther nejének olvasóját, hímezéseit. Luthernek fából készült, továbbá Nagy Péter orosz csár által széttört üvegserlegét, Luther eredeti címeres pecsétjét sajátkezűleg írt magyarázatával. Innen benyitunk Luther szobájába. A kályhát, melynek alakjai emeletenként egymás fölé helyezkedve, az üdvoeconomiát jelképezik, még Luther tervezte s az ablak mellett még ott áll az a támlás faszék, melyben Luther szokott ülni s vele szemben nejének támla nélküli széke; a szoba közepén pedig ott áll ama nehéz kemény asztal, a melyen Luther oly nehéz és kemény munkát végzett. A mellette levő hálószoba egész egy reformátori képtár. A szorgalmas Kranachnak számos képeivel találkozunk. Több kép ábrázolja Luthert, nejét és Melanchtont különböző korból, melyek közül különösen az 1560-ból készített Melanchton-i arczkép érdekelt, a mennyiben e kép az

¹ Luther címerét egy fekete kereszt vörös színben fehér rózsák közt nyugodva képezi. Jelszava: „des Christen Herz auf Rosen geht, Wenn's mitten unterm Kreuze steht”. Spengler Lázárhoz írt levelében mély magyarázatát adja e címerének, illetőleg jelszavának.

ismert, tán túlságosan magas és kidomborodó homlok, a nyomott arcz és az éles vonások helyett hosszú arczot, arányos és szép vonásokkal mutat. Hogy Kranach festészete is mily élesen foglal állást Luther mellett, mutatja azon symbolikus nagy kép, melynek jobbik oldala a protestantismus hatását, baloldala a katholicismus hatását hirdeti; amott művelik a szőlőt, itt pusztítják; amott kútból merítenek, itt befödik az élet vizét; amott szerényen térdelve imádják az Istent, itt díszpompában felvonulva. A jelenkor is hozzájárult a reformatio dicsőítéséhez. *Hübner* a thesiseket felfüggesztő Luthert örökíti meg – úgy látszik – egyik utolsó, mert be nem fejezett mesterművében; a mély kedélyű *Spangenberg* Luther eljegyzését; *Plüddemann* pedig a wormszi hőst; *Gay* túlfiatalos lelkesülő arczzal a bibliafordítót s *Teichs* ama jelenetet, midőn V. Károly a wittenbergi vártemplomban visszatartja a kegyetlen, sivárlelkű Albát Luther hullájának szétválásától e szavakkal: „Élők és nem holtak ellen harczolunk”. Itt találjuk Luthernek használt bibliáját; Melanchton a római levél fölött írt magyarázatának kéziratát; itt azon szószéket és állványt, a melyen és mely mellett Luther prédikált a városi templomban, a hol még évekkel ezelőtt láttam mindezt az ugyanazon korból származó homokórával együtt. Még két szoba őriz számos rézmetszetet, kéziratot, emléket a reformatio korából. Az utolsó szoba, mely Luther dolgozószobájával szomszédos, benyit Luther előadó nagytermébe. Az aula kettős kathedrája díszíti e nagytermet, a melyben Luther szava annyi ezrek szívében, elméjében visszhangzott. Felmentem még a város másik végén levő vártemplomba. Alig ismertem rá. A csonka, nehézkes vártornyot művészi szép kupola fűdi s a hosszú új fedelet könnyen üli meg a karsú tetőlovas.

Megmaradt az a hatalmas érczkapu, melyről a zivatar sem szakíthatja le Luthernek reá öntött thesiseit; de előtte áll egy új daliás alak, a boldogult nemes Frigyes császár szép alakja, ki lovaskalapját hódolva emeli a szellemvilág hőse

előtt. S benn a templomban is majd minden megújult. Az osztrák által 1760-ban elrombolt szép boltozat – most *szép hálózatával* helyre van ismét állítva; s finom színárnyalatokban érvényesülnek a templom constructiv elemei. Az apsis kiépült: úgy hogy Luther és Melanchton sírfeliratai a templom hosszának majd közepére kerültek. Az apsis mindkét falán egész az oltárig végighúzódnak, a szász és bajor kivételével, az összes német fejedelmek ülései s külön az oltár és a baloldali ülések közt van a német császár kiemelkedő ülése. 1892-ben a templom új avatásának ünnepélyén mind ez ülések el voltak foglalva. A reformatiót dicsőítő ablakfestmények harmonikusan festik színváltozataikkal a németországi reformatiónak Vischer Péter által is ékesített pantheonját. A szerényen meghúzódó Melanchton házáról, nevezetesen annak renoválásáról még csak most emlékezik meg a hálás utókor. Nem mehettem ezért is fel, de láttam kertjében levő azon kőasztalt, melyre 1551 van bevésve. Tán csakugyan e mellett pihent meg néha a nagy mester aggodalmas szíve, erre hajtotta le eszményi gondolatokkal küzdő fejét; avagy innen pillantott fel a praeceptor Germaniae nem egyszer házának második emeletére, a hol schola privataja volt elhelyezve.

Mennyi emlék vonul el az ember szeme, mennyivel több pedig elméje előtt. Wittenbergből, a protestantismus fellegvárából nem sokára kiköltözött az evangéliumi szeretet és az egyéni hit meggyőződésének szelleme s bevonult a gyűlölködő, türelmetlen, szegényes scholastikának halottakból feltámadó kísértete. A szász fejedelmek ott hagyták; a hétéves háború feldúlta, a nemzeti és egyéni szellemet hirdető Halle elvonta mindenemű kedvezmények daczára is az egyetemi ifjúságot; a francia 1813-ban fogva tartá, míg a város Tauentzien rohamával 1814-ben ismét németté és most már poroszszá vált. A teremő erő azonban elhagyta Wittenberget. 1811-ben az egyetemi hallgatók száma 68-ra, a következő téli félévben 42-re apadt le. A tanárok a francia ostrom előtt a szomszéd

szász helységekbe menekültek s nagy veszélyvel mentették meg a könyvtárt.¹ Visszajöve azonban, még a tanárok sem sürgették az egyetem újjászervezését; az egyetemnek vagy teljes megszüntetése avagy pedig a virágzó Leipzig, vagy a haladó Haliéval való egyesítése mellett foglaltak állást. – A porosz kormány a szükséges nagy és esetleg meddő áldozatoktól visszarettenve, a hallei egyetemmel való egyesítés mellett döntött. Az 1816 márczius 6-iki királyi leirat ezt kimondja, az anyagiakat is óvatosan rendezi;³ de egyúttal megteremti a *lelkészi seminariumot*, a következő szavakkal: „Wittenbergben pedig „lutheránus lelkészi seminarium rendezendő be, melynek átadandó az Ön számítása szerint az egyetemi alapból évente 8690 tallér és 18 garas s ezenkívül az egyetemi erdőkből elégséges tüzelőfa és végre átszolgáltatandó az Augusteum épülete”.⁵

A tanárok nagy része a hallei és lipcsei egyetemre ment át, egy része pedig 30-40, sőt 50 évi szolgálat után nyugalomba vonult.⁴ Nitzsch, Schleusner és Huebner tanárok végre, mint a lelkészi seminarium vezetői, annak directoriuma, Wittenbergben maradtak. E férfiak személyisége már eleve is program volt a lelkészi seminarium szellemére nézve. Nitzsch gyakorlati kegyes irányú volt, Schleusner a rationalismus felé hajló, philologailag különösen képzett exegeta és Huebner komoly meggyőződésű, de e mellett vallásos, mély kedélyű orthodox volt. Már e férfiak egyénisége is kizárta az egyoldalú theologiai iránynak az egyéni meggyőződés fölötti uralkodását. De különben is most, midőn éppen itt Wittenbergen, e csendes tartományi városkában az egyetem megszüntével is minden a

¹ L. Schrader: Geschichte der Friedrichs Universität zu Halle. II. kötet 51. l.

³ L. u. o. 52. 1. és magát a leiratot 534. 1. A végleges rendezést még csak az 1817 április 12-ki resolutio adja meg.

⁵ L. u. o. 536. 1. a 6-ik pont.

⁴ L. u. o. 54.

mulandóságot, s a kegyetlen és türelmetlen küzdelmek meddőségét hirdeté; most e csendben fellelte a concentrált szellem azt, a mi minden mulandósággal szemben is az emberi méltóság egyik maradandó biztosítékául bizonyult be: az egyéni hitmeggyőződés szentségének tudatát. Ha minden távozott is Wittenbergből, ugyanezen szegény Wittenbergből nem vihették el Luther életmunkájának gazdag emlékeit, azon emlékeket, a melyek a minden földi hatalommal bátran és lelkesülten daczoló egyéni hitmeggyőződés mindenekfölött győzelmes erejére emlékeztetnek. Az Augusteum udvarában ott áll a Luther-ház emlékeivel, néhány lépésnyire attól Melanchton háza, a piacon Luther és Melanchton szobra; azok mögött a városi templom, a hol Luther oly gyakran prédikált s a város túlsó végén a vártemplom thesises kapujával, a hódoló daliás császár szobrával. Ily vezetés és emlékek hatása alatt természetesen tartjuk, hogy a lelkészi seminarium különösen az evangéliumszerű és protestáns vallás elvi jelentőségének tudatos és ezen elveknek a gyakorlati életben való érvényesülésének módjaiban való ügyességre kívánt mindenekelőtt vezetni; hogy a protestantismusnak önmaga és ereje fölötti eszmélődésének, önmagába való mélyedésének kívánt otthona lenni.

Ily munkára nem mindenki képes. Bár természetes volna az, hogy csak azok lépjenek theologiai pályára, a kik éppen ezen elvi elmélyedésre és így elvi érvényesítésre képesek: tényleg mégis a theologusok között vannak, kik még az egyetemi előadások indítása daczára sem jutnak el e hivatásuknak ily magaslatról való felfogására. Ezen ne csodálkozzunk! Hisz a történet útja is aristokratikus. Korszakok egyes egyének neveihez kötvék s „a capite foetet piscis” jó értelemben véve is a köznapi élet által igazolt. Jó vezetőkre, indítókra, példákra van szükségünk az életben. Ezért is természetes, hogy a wittenbergi seminarium mindinkább a kiválók intézetévé vált. Fejlődésének első korszakában, a mely 1817-1842-ig tartott, felvettek ugyan oly theológiát végzett hallgatókat is,

a kik csak a *candidaticumi* vizsgát tették le, sőt volt eset, hogy még e nélkül is csakis az „*examen pro seminario*” alapján történt a felvétel. Ezek a *seminariumban* is teheték le a *candidaticumi* vizsgát a *directorium* előtt.

De már 1842-ben kiadott rendelet hangsúlyozza, hogy a *seminariumba* csak azok vehetők fel, kik vizsgájukat „*pro ministerio*” (*Wahlfähigkeitsprüfung*) már letették; az 1862-ben hivatalos jelleggel kiadott értesítő^x pedig oly intézménynek mondja e *seminariumot*, „a mely a porosz monarchia összes tartományából származó, nevezetesen oly *candidatusok* számára való, kik a lelkeszi hivatásra való határozott hajlamuk mellett ismereteik, lelki tehetségeik, erkölcsök és érzületük alapján *kiváló remények* táplálására feljogosítanak”. A jelenlegi gyakorlat dr. Reinecke, ephorus állítása szerint a követelményeket nem szállította alá, sőt azáltal fokozta, hogy megköveteli a felveendőtől azt, hogy vizsgáját „jó” eredménnyel tette legyen le.^u Helyesen mondja Schenkel e *seminariumot* némi czélzatos éllel „*elite-intézet*”-nek. Hogy ezen szellemi aristokratikus jelleg, a mely az egyéni meggyőződésre való emelés elvét tudatosan megkívánja, már igen korán mutatkozott és egyik vagy másik tanár iskolámesterkedése és formalismusa daczára is érvényesült: e mellett tanúságot tesznek Rothenek, a XIX. század szerény prophetájának 1820-21-ben

¹ L. das königl. Prediger-Seminar in Wittenberg. Zur Nachricht für die Predigt amts Candidaten der ev. Landeskirche Preussens. Berlin, 1862. u. 12. lap.

² A lelkeszi vizsgákon megvan ott is a mi középiskoláinkban dívó négy osztályzat. Jelest (1) Reinecke szerint majdnem sohasem adnak a vizsgálók, sőt még a „jó” is nagyritkán fordul elő. Miért is a megkövetelt „jó” érdemjegy a mi „jó”-nkat értékben túlhaladja. Nincs e szigorral ellenkezésben azon gyakorlat, a mely szerint kivételesen a *candidaticum* alapján is vétetnek fel egyes lelkesjelöltek; mivel a következő vizsga (*pro ministerio*) csakis gyakorlati jellegű, s mivel eme vizsgát a *seminaristák* közül nem is teszik le mindnyájan.

atyjához írt levelei.¹ Rothe két évet töltött itt, mint lelkészjelölt; később pedig több éven át, mint a seminarium tanára. Levelei tehát a seminarium szellemének megismerésére nézve megbízható jellemző történeti okmányok. Ezért is hadd közöljem legalább a következőket: Régi idők maradéka még azon jó adagú pedanteria és a tudományos formalismus, mely pedig az intézet céljával meg nem egyeztethető, mivel kell, hogy az intézet célja az egyéniségek szabad kifejlődésére irányuljon. A ki tehát az intézet sorsát szíven hordja: az szükség-szerűen legjobb tehetsége szerint állást foglal e formalismus ellen Fölöttem ugyan senki se aggódjék; mindnyájával ugyanis a legbarátságosabb módon oly lábra helyezkedtem, hogy nékem bizony békét hagynak; s ez úgy is lesz a jövőben, mert nem szorultam arra, hogy bárki is számomra kaptafát rendeljen: megvan benső énemben kaptafám. Csak azt kívánom, hogy mindnyájan így járnának el. Fegyház-félének nézi – úgy látszik – a ministerium a seminariumot; vajha ez ne válna! Szabadság uralkodjék a hitnézetek terén is; pedig itt az ellenkezőnek nyomaival is találkozunk. Teljes erővel kell ez ellen küzdeni.

Én a magam részéről ugyan mindezt nyugodtan szemlélhetném, mert még a legkonokabb eretnekmester előtt is megáll orthodoxyám. De gyűlölöm a rátukmált orthodoxyát, mely nem a kedély alapjáról nő ki szabadon; a becsületes heterodoxiát ennél ezerszerre jobban szeretem. Gyűlölöm az üresét és öblösét, a minnek nem felel meg az emberben subjectiv igazság. Kétszeresen is kedves előttem, hogy idejöttem. Elesek az ellentétek egyéniséggel szemben; épp ezek bírnak reám fejlesztő hatással, ezek teszik kedélyemet oly nyugodttá és derültté.... de e mellett élénké és tevékenységé-

¹ E leveleket közli Friedr. Nippold: Richard Rothe, ein Lebensbild auf Grund der Briefe Rothes entworfen 1877. művében. Különben érdekesen írja le ezt a kort és intézetet Beyschlag: Nitzsch életrajzában.

ben önértetessé. Ily ellenzékeskedés legkevésbé sem bír a meghasonlás vagy ellenségeskedés jellemével. Épp ellenkezőleg, együtt jár ez a legbensőbb személyi tisztelettel és barátsággal, csakhogy kiki alkalomadtával saját elvét képviseli, védi és fen tartja”.¹

Ez érteti meg velünk nem a theologian, de igenis a vallásos mély kedélyen nyugvó azon boldogító bensőséget, a mely a lelkészjelöltek közös életét ugyancsak Rothe leveleiben jellemzi: „Bevallom, hogy ... itt nagyon boldogan érzem magamat s nincs józan ok, mely a jövőben is más, mint szép és felemelő életre jogosíthatna. Oly jeles ifjú férfiak vannak itt, hogy sohasem lesz hiányom megnyugtató és felüdítő társaságban: s a mit máskülönben sehol sem találhatnék, t. i. egy-éztelműek közösségében folyó vallásos theologiai életet: im, ezt itt találom meg . . . Nemesült diákéletet élünk itt; mely míg egészen lecsiszolta annak külső érdességeit és nyersességét, mégis hiven megőrizte az ember és emberiség magasabb érdekei iránt érdeklődő mindeneket átható érzéknek és nyílt, tekintetnélküli bizalmasságnak szép magvát. E mellett a különböző theol. véleményekkel szemben a legszigorúbb türelmességet gyakoroljuk, feltéve, hogy ezek a vallásosság közös alapjában egyesülnek”.² Különösen szobatársáról nyilatkozik elragadtattással: „Mint a paradicsomban, úgy élek Wiesmannal s nincs az egész intézetben egyetlenegy sem, kivel ne élnék úgy, mintha együtt nőttem volna fel vele . . . Nagy várakozásaimat a tapasztalat sok tekintetben még felül is múlja.”³ Nem is változik meg később sem e nézete.

¹ L. Nippold i. m. I. 199. 1. 1821 jan. 18. írt levele.

² L u. o. 195. 1. Eme követelményt a „törvények” 1. §-a a következőkép fejezi ki: „Szívvel, szájjal vallja a belépő az evang. egyház és kegyes őseink értelmében Jézus Krisztust egyedüli urának és megváltójának; vezettesse magát a szentlélek által, mint az erő, a szeretet, fegyelem szelleme által, s célként tartsa szem előtt, hogy keltse fel s képezze ki tehetségeit az ige szolgálatára és a keresztyén lelkipásztorkodásra”.

³ U. o. I. 196. 1.

Tényleg jó a mi seminariumunk levegője; újra észlelem azt most, midőn egyideig azon kívül szívtam más levegőt.¹

Az együttélés, társalgás s így a sokoldalú érdeklődés és jellemszerű kialakulás életét méltányolja Rothe még akkor is, midőn lelke az egy stúdióban való elmélyedés után vágyódik „² s nehéz szívvel búcsúzik a seminariumi meghitt baráti élettől.³

Párton felül álló, tág látkörű egyén tapasztalatainak közlése alapján kívántam a wittenbergi seminarium szellemét bemutatni; s már most örömmel állíthatom, hogy a seminarium jelenlegi vezetőjének, dr. Reineckenek szavai teljesen egyeznek Rothe nézeteivel. „A seminarium intentiója, hogy egyrészt a lelkészek *tudományos színvonalát* emelje, másrészt pedig a theoretikai és gyakorlati képzés közti űrt áthidalja. Kell, hogy a gyakorlati ténykedés tudományos háttérrel emelkedjék le. E tudományos háttér természetesen nem lehet egy. Épp a Protestantismus kívánja az egyéni meggyőződés elismerését.” E szavaknak annál nagyobb a jelentősége, mivel tényleg a director, illetőleg directorium teljes önállósággal vezeti a seminariumot.

A seminarium kezdetben ugyanis a cultusministerium *közvetlen* felügyelete alatt állott; 1850 óta a főegyházi tanács (Oberkirchenrath) főfelügyelete alá került. Amaz, valamint ez is a *tényleges* vezetést a Wittenbergben maradt három egyetemi tanár és ezek utódaiból álló directoriumnak adta át. Ezen tanárok egyike, mint ephorus, a seminariumban lakik s *gyakorolja* is a felügyeletet. A főegyházi tanács jogköre tényleg csak az ösztöndíjak megszavazására s a tagoknak felvételére szorítkozik, s e tekintetben figyelnek a kis consistoriumok ajánlataira. Sohasem tapasztalta a jelenlegi ephorus a Német-

¹ U. o. I. 243. 1.

² U. o. I. 167. 1.

³ U. o. I. 177. 1.

országban nem jó hírnévnek örvendő főegyházi tanácsnak túlkapásait. Ez Oberkirchenrath nem intoleráns, hanem a hitben gyöngékre való tekintetből óvatos (nicht intolerant, sondern ängstlich). Ezzel függhet össze, hogy a wittenbergi seminarium nemcsak kimondhatja, de követheti is ez elvet: „lehetőleg szabad theoretikai alakulás s ezen alapuló szabad discussio”.

S valamint theoretikai irányban a szabadság elve uralkodik: úgy a fegyelem dolgában sem találkozunk a törvényszerűség rideg elvével. A „törvények” is csak a jövő hivatás eszményét, mint elérendő czélt állítják a belépő elé, * s ez eszmény megzavartatása esetében a törvények az evangélium szellemében való fokozatos eljárást kívánják.² Természetes, hogy mint minden háznak, úgy az Augusteumnak is megvan a maga házirendje s így, mint minden életpálya: úgy ez is az ezzel járó kötelességek teljesítését megköveteli.³

Ilyen szellem fogadja a belépőt

A belépő egy bebútorozott nappali, dolgozó- és egy hálószobát kap. Négy szobának két-két lakója van. A többi szoba csak egy lakos. Az ephorus a lakótárs megválasztását az

¹ L. a törvények 2. §. „A seminarium tagja önként mondjon le mindenről, a mi ama czéllal (1. 1. §.) össze nem fér s a mi a keresztyén és evangéliumi szokás szerint hivatásához, mint a nyáj hivatott óréhez és mintaképéhez nem méltó.”

² L. törvények 11. §. „Elváratik, hogy a közösségnek jó szelleme meg nem engedi, hogy az általános testvérszeretet botránnyai és zavarai lábra kapjanak, hanem Mt 18, 15-17 kimondott elvek alapján azokat képes lesz legyőzni. Ha ez nem sikerülne: úgy a seminarium lelkipásztora, a ki rendszerint az ephorus, azon lesz, hogy az ügyet elintézzze, feltéve, hogy az ügy elibe került. Ha ez néki nem sikerülne, úgy további intézkedés végett átadja az ügyet a directoriumnak. 12. §. „Elvárjuk továbbá, hogy közösségünkben a Krisztusi szeretet uralkodik mindenek fölött, s megadja mindenkinek az őt megillető tiszteletet, még az alacsonyabb állásúaknak is, a szegényeknek és szolgálóknak”.

³ L. törvények 8. §. „Pontosságot és megbízhatóságot mutassanak mindenben, a mi a ház és az élet rendjéhez tartozik s ne kövessenek el önkényes mulasztásokat a köteles teendőkben”.

érdekeltekre bízva. Mindenki évi 900 márka (520-530 firt) ösztöndíjban részesül, a mely összegért tartozik élelmezéséről is gondoskodni. Az élelmezést illetőleg kiki egészen szabadon intézkedik. Majd kivétel nélkül otthon szobájukban reggeliznek. Ebédre mindnyájan a városban egy jó és olcsó restaurációban találkoznak. A vacsorát többnyire otthon és pedig ketten-négyen együtt egy szobában költik el.

A napirend a következő. Nyáron reggel 6 órakor, télen 7 órakor kelnek fel. Félórára rá *közös ima*, melyben való részvételre az egyest nem a külső törvény, hanem saját lelkiismerete kötelezi (1. a törv. 7. §-át). Régebben a házirend szigorúan megszabta az esti órát, a mikor is mindenki köteles volt otthon lenni. A jelenlegi igazgató (ephorus), e szabályzatot elejtette. Mindenkinek van kapukulcsa. S e szabadsággal a candidatusok nem élnek vissza Maguk is természetesnek tartják, hogy kiki esti 10 órakor otthon legyen, s hogyha az éjjelt otthon nem tölténé, ezt az ephorusnak megokolva bejelentsé. Dr. Reinecke ambíciója, hogy a lelkészjelöltek ő benne ne a felügyelőt, hanem az ifjúság barátját lássák. 14 év óta vezeti ő a seminariumot s mindeddig nem volt egyetlenegy fegyelmi ügye sem. A lelkészjelöltek a nap bármely órájában felkereshetik ephorusokat.

Az internátus ily alakja még az internátus ellenségét is kibékíti.

A mi már most a végzendő munkát illeti: az hármás. A candidatusok ugyanis előadásokat hallgatnak, gyakorlatokat végeznek és vegyes megbeszélésekben vesznek részt. (Unterhaltungen].

A igazgatón kívül közreműködnek, mint rendes tanárok, még egy seminariumi theol. tanár és egy helyben működő superitendens.

I. Az *előadások* heti 6 órát foglalnak le

Az egyházi élet történetére esik heti 2 óra; a gyakorlati exegesisre 3 óra és a prédikáció történetére heti 1 óra. Igen

természetes, hogy a tantárgyak előadása egészen a gyakorlati érdeket szolgálja, a mennyiben még az egyházi élet történeténél is a súly az istentisztelet (liturgia, catechesis), az iskolaügy ismertetésén fekszik.

II. Ezen teljesen gyakorlati előadások az egyetemieknek kiegészítő s acroamatikus alakban folynak: míg ellenben a tudományos – theor. jellegűek – *gyakorlatokká*, illetőleg seminarium-szerűekké alakulnak. A lelkészjelöltek egyike s nem a tanár tartja ugyanis az előadást, egy másik fűzi ehhez a köteles bírálatot; mindkettőhöz hozzászólnak a többiek s végül a vezető is.

Ily gyakorlati, illetőleg seminariumi módon kezelik heti 3 órában a tudományos exegesist; heti egy órában a *topicat*, azaz egy-egy kényesebb theol. tantételt, különösen azon szempontból, hogy ezt a prédikációban hogyan lehetne felhasználni és kifejteni. (Innen a neve: Predigertopik.) Havonként egyszer latinul is disputálnak s egyszer havonta thesisekbe foglalt theol. kérdések fölött német nyelven. Mindenesetre érdekes, hogy a gyakorlati tudományok az elméletiek alakjában, míg az elméletiek a gyakorlatok alakjában lépnek fel.

Ezen elméleti irányzatú gyakorlatok mellett vannak még a practica-theologia körébe tartozók is.

Ilyenek a *szentbeszéd*ek tartása, a liturgiái, a catechetikai gyakorlatok. A lelkészjelöltek néha-néha a városi templomban is fellépnek; de a szép és emlékezetes vártemplom liturgiái és homiletikai ellátása kizárólag a lelkészjelöltek feladata. Vasárnaponként egy éven át evangéliumi, más éven át epistolai perikopák fölött ők prédikálnak, a heti prédikációt pedig szabad textusok fölött tartják. Minden prédikációt dispositiójában, valamint megtartása után is szigorúan megbírálják hétfőn és kedden (a heti prédikáció) d. u. 3-4^{1/2} óráig. A házi auditóriumban is gyakoroltatnak egyesek, szükség esetén a declamatióban, textus felolvasásában.

A *catechesist* az ügyesebbek a vártemplomban, a többiek

az auditoriumban végzik; a melyet szerdán $2-3\frac{1}{3}$ órában hetenként a társak és a vezetők egymást felváltva, meg-bírálnak.

A katechesis kapcsán a Luther-iskoláról és az abban végzendő gyakorlatokról kell közelebb megemlékezni. A Luther-iskola eredetileg szegények ingyen-iskolája volt. Luther házában vannak az iskola helyiségei. Innen az iskola újabb neve. Az iskolának három osztálya van, de csak két tanítója és két helyisége. A tanítás mindég csakis egy osztálylyal folyik. Lehetséges ez olyformán, hogy az I. és II. osztályúak 7-9-ig és 1-3-ig vannak az iskolában; ellenben a III. osztályúak csakis 9-11-ig.

A lelkészjelöltek ez iskola két alsó osztályaiban hospitálnak és tanítanak és pedig kiki két féléven át. Hatos csoportban vezet be őket egy-egy tanító a gyakorlati oktatásba, E hatan a tanítóval együtt képezik az osztály tanítótestületét, mely testület a főegyháztanács (Oberkirchenrath) közvetlen felügyelete alatt áll s így teljesen önállóan, esetleg kísérletezve viszi a tanítás és nevelés ügyét. A hat lelkészjelölt az iskolaév kezdetén rövid ideig hospitál, azután pedig csakhamar átveszi a vallásoktatást az I. félévben; a második félévben pedig heti 4-6 órában a népiskola többi tantárgyait felváltva tanítja. Minden órán természetesen jelen van a tanító s minden óra végével a hospitáló társak s végül a tanító mond ítéletet a lelkészjelölt tanítása fölött. Közben-közben maga a tanító tart minta-előadást. Mint minden rendezett iskolában: úgy itt is havonta legalább egyszer tart a tanító az ő tanítótestületével (a hat lelkészjelölttel) értekezletet, a melyben a nevelési gyakorlati kérdéseken kívül az újabb népiskolai irodalom ismertetésével és megvitatásával foglalkoznak.

A lelkészjelöltek, ugyancsak mint leendő iskolafelügyelők, de másrészt mint az istentisztelet liturgiái részének meghatározói, igen helyesen az orgonaismében (Orgelkunde) és énekekben is nyernek oktatást.

A népiskolai oktatás ügyével való komolyabb és sokoldalú foglalkozás csak az újabb időnek vívmánya.¹

III. A lelkészi teendőkbe való bevezetés harmadik módját a *megbeszélések* képezik. Havonta más-más tanár lakásán körülbelül ötös csoportban gyűlnek egybe a lelkészjelöltek egy-egy órára. A megbeszélések tárgyát gyakorlati egyházi kérdések képezik: nevezetesen az anyakönyvek vezetése, a lelkipásztorokodás, az iskolafelügyelet stb. Régebben eme megbeszéléseket a wittenbergi lelkészek lakásain is tartották; jelenleg nincs semmiféle hivatalos érintkezés a lelkészjelöltek és a helybeli lelkészek közt.

A belmissió munkájában való részvétel szintén privát ügy. A lelkészjelöltek nagyobb része a belmissiót szolgáló ifjúsági egyletnek tagja ugyan, de az ily egyletben avagy a belmissió ügyében való ténykedés egy lelkészjelöltnek sem kötelessége.

A concentratio, a hivatásba való elmélyedés és a lelkészi feladatoknak elvi alapon való megértése s így egy valóban ön- és czeltudatos vezető papi aristocratianak képzése a wittenbergi seminariumnak főfeladata.

Schenkel idézett művében a seminarium ezen exclusiv irányzatát nem helyesli: de a ki tudja azt, hogy mennyi függ a vezetőktől az élet minden terén, bizonyára a wittenbergi seminarium ezen irányzatát kellőleg méltányolni fogja.

Hogy pedig a seminarium ezen elmélyedésre indító és alkalmat adó irányzatával mily tudatosan számol: erről tanúskodik azon újabb intézkedés, a mely szerint a 24-25 felvett lelkészjelölt közül 3-4 minden gyakorlati papi irányzattal járó kötelezettségek alól fel van mentve. Ezek ugyanis vagy

¹ *Schenkel*: „Die Bildung der evang. Theologen” 1863. ez. művében csak a vallásoktatásba való bevezetéséről beszél. *Eichhorn*: „Das evang. Prediger Seminar” 1888. ez. művében csak egy semesteri heti 2 órás oktatásról emlékezik meg. 40. 1.

vallás tanári avagy egyetemi tanári pályára készülnek, doctoratust vagy theologiae licentiatust kívánnak tenni s itt lelik meg eddigi munkásságuk jutalmául az alkalmat arra, hogy az egész egyházra nézve oly fontos, tudományos pályájukra gondtalanul, zavartalanul készülhessenek.

Minden egyes léikészjelölt belépésekor arra kötelezi magát, hogy két évet e seminariumban töltsön és hogy ha netán előbb hagyná el a seminariomot, az élvezett ösztöndíját visszafizeti. Dr. Reinecke igazgató arról biztosított, hogy ez még mindeddig nem történt meg; mert mindenki igen szívesen tölti itt az időt, tanulva, tanítva, okulva.

A legkedvezőbb benyomással indultam délután Berlinbe.

11. A „Domcandidatenstift” Berlinben.

Berlinben, 28 évvel ezelőtt, egy semestert töltöttem, tanulmányaimra és élettapasztalataimra nézve a legfontosabbikat. Berlin akkor is nagy város volt; de az „Unter den Linden”, Belle-vue, Potsdamer-Strassetól eltekintve, minden csintöi és nagyvárosi fényűzéstől ment. A nagy városból világváros lett, a házakból paloták, az elővárosi lakókaszárnyákból a színes téglák felhasználásával és erkélyek, loggiák alkalmazásával, virágok, tropikus növények díszítésével a szemet is gyönyörködtető épületek. A falvak pedig, melyek Berlint környezik, Schöneberg-Steglitz stb., többnyire sűrű parkokká változtak, a melyekben emelkednek az egyetemi tanároknak is szép villái. Felejthetlen, kedves órákat töltöttem különösen Paulsen és Pfeleiderer tanárok ez idyllikus otthonaikban. Az egyetemről való távolságot a városi vasút, mely majdnem minden öt perczben indul, nemkülönben az anhalti és potzdami indóházból minden $\frac{1}{4}$ - $\frac{1}{2}$ órában induló helyi vonatok megszüntették. Bámulatos e közlekedés. Ezenkívül a villanyos, a lóvasút, sőt az özőn víz előtti nehézkes omnibusz is járja. Berlin északi

részén fekvő August-Strasseban laktam s naponta használtam a Leipziger-Platz-hoz vezető lóvasutat, mert az ehhez közel levő királyi Wilhelm-gymnasiumban hospitáltam. Sietős volt utam. Az ismert jelvényű lóvasút éppen a keresztutczára érve, haladt el előttem, utána futok; de megelőz egy hosszabb kabátú komoly fiatal ember; felugrik a vasút lépcsőjére, én utána, csakhogy amaz is ügyetlenül állva maradt a föllépőn s így nem ő, hanem csakis tornászi vérem meglepő felpezdülése mentett meg attól, hogy hanyatt ne vágódjam. Mindketten megijedtünk, de a következő perczben már is, mintha mi sem történt volna, egymás mellé ültünk. A szerencsétlenség gondolata csakhamar felidézte a baj és bűn kérdéseit, a socialis kérdés lényegét, s nagyon sajnáltam, hogy az ifjú férfiú oly korán hagyta el a vasutat. Melegen kezét szorítva, mint barátok búcsúztunk, egyik sem tudva azt, hogy kitől búcsúzott. Másnap – egy vasárnap – ebédre voltam hivatalos a Steglitzben lakó Paulsenhoz. A mint fel akarok szállni az éppen most érkezett s azonnal vissza induló vonatra: ugyancsak azon szakaszból kilép tegnapi ismerősöm. Ismét csakis kezét szorítottunk. A hétfői programom elvitt a Domcandidatenstiftbe. Keresem az inspectort, Thielet; benyitok szobájába s íme, íróasztala mellől felugrik barátom. Végre ráértünk a kölcsönös bemutatásra. Nagy szívesen fogadott, kalauzolt és megadta a szükséges felvilágosító adatokat. Nemsokára egyik adjunctusa is beszólt. Ez pedig két évvel ezelőtt meglátogatva az erdélyi szászokat, Kolozsvárt is járt. Ismerősök közt voltam.

A *Domcandidatenstift*, bár mostani alakját még csak az ötvenes években nyerte, már régebbi intézmény. Comenius unokája, az oly kegyes lelkű és mégis tág látókörű Jablonski indítására alapítá ezt 1714-ben I. Frigyes Vilmos és pedig a református vallás és egyház érdekében, közelebb azon célból, hogy a berlini ref. gyülekezet számára alkalmas segédlelkészeket és a református egyház számára világlátott, gya-

korlati lelkészeket nyerjen.¹ A gyakorlati képzettségen és képzésen feküdt kezdettől fogva a fősúly, úgy hogy alig maradt idő a különben is csak mellékesen megemlített tudományos munkásságra. A felvett 4-6 candidatus közül kettő 500 tallérnyi utazási ösztöndíjat kapott azon közelebbi utasítással, hogy a református országokat, nevezetesen Hollandiát, Angliát és annak egyetemeit járják be.

Munkakörük és munkásságuk felett a református egyház directoriuma vitte a főfelügyeletet, a melynek gyakorlásával s a fegyelmiek végleges elintézésével a király az udvari papok közül kinevezett két ephorust bízott meg. Internátus nem volt s így hetenként tartott értekezletekben számoltak be a lelkészjelöltek tapasztalataikról, s nyertek utasítást az ephorusok részéről.

Ösztöndíjuk csekély volt; kezdetben 150, később 250 tallér. Kaptak ezenkívül egy rövid fekete köpenyt, s azt az ígéretet, hogy lelkészi és iskolai állások betöltésénél ők részesülnek előnyben.

A Dom-gyülekezetbe 1809-ben bekebelezetett a lutheránus Szent Péter-gyülekezet, úgy hogy a lutheránusok a református jellegű Dom-gyülekezetben többségre jutottak.

A reformatio saecularis ünnepélyei alkalmából a református porosz király az uniót proclamálta. Ezen tények hatása alatt

¹ Az 1714 jún. 29-iki rendelet szövege: „A király Isten tiszteletének emelése és az evang. református egyház és vallás java érdekében, a melyet a királyi Felső Poroszországban szájjal és szívvel vall, gondoskodik korlátolt számú reform, theologiai lelkészjelölteknek Berlinben az ő residentiájában való szükséges ellátásáról s aztán ugyancsak ezeknek idegen földre, más reformált egyetemekre való küldéséről”.

A felveendők felvételi vizsgát tettek, a melynél különösen a prédikálásban való jártasságra néztek. A szabályzat szerint a candidatusok feladata Berlinben abban áll, hogy a papok utasítása és példája szerint, a református gyülekezetben tartsanak vasárnapi délutáni és heti prédikációkat az ifjúsággal imaórákat és katechizációkat, oktassák a proselytákat, látogassák meg a betegeket, a foglyokat és az elítélteket.

a Domcandidatenstift is 1822-ben elveszte kizárólagos református jellegét. Csakis az Uniót vallókat vették fel ezután.¹ Gyökeresebben alakult ez intézmény 1853-ban IV. Frigyes Vilmos által kiadott statumok alapján s nevezetesen dr. Hoffmann udvari lelkésznek, mint a Domcandidatenstift ephorusának szervező működése által.

Az intézmény, míg eddig „Dom-Candidaten-Alumnat”-nak neveztetett, most nyerte „Dom-Candidaten-Stift” nevét. Az eddig a városban elszórtan lakó candidatusok internatusban telepedtek le, kezdetben bérházban, de 1857 óta saját szép tágas házukban, a királyi Monbijou-park szomszédságában (Oranien-

¹ A lutheránusok közül az első Domcandidat: Friedrich Ferdinand volt. Ő volt az első, ki Magyarországot látogatta meg majd háromnegyed évig tartó tanulmányi útjában (1823-ik év őszén indult el s 1824. év nyarán tért vissza.)

Tapasztalatait s tanulmányait „magyar jóakarói és barátai iránt táplált hálája őszinteségének és hódolatának gyöngye jeleként” 1825-ben: „Vertraute Briefe über die äussern Lage der evangelischen Kirche in Ungarn” 203. 1 című művében adta ki. 10 évre rá meghalt neje. Friedrich ekkor Wernigerodeban gróf Stollberg udvari papja volt. A gróf a mélyen süjtött férj felüdítése végett teljesíté Friedrich kedvencz óhaját, az által, hogy lehetővé tette néki azt, hogy Magyarországot ismét felkeresse. 1833-ban őt ismét Magyarországon találjuk.

Tapasztalatait még csak 30 év múlva adta ki. „Fatra, Tatra, Matra. Beschreibung einer im Jahre 1833 dahin unternommenen geistlichen Reise”. Gnadau 1863. 216. 1. című munkában. Míg első művében inkább tárgyilagosan, történetileg világosítja meg a magyar egyházi, de nevezetesen politikai életet: addig az utóbbi műben Magyarország társadalmának, nevezetesen az egyház iránt érdeklődő köröknek valóban értékes leírásával találkozunk. Utóbbi műnek kéziratát bírom. Nemcsak a tárgyi összefüggés és ezen ismeretlen munkák érdekes és értékes volta, hanem részemről a hála érzelmei is indítanak arra, hogy megemlékezzem arról, kinek barátságát és vendégszeretetét Gnadauban, a herrenhuti kolóniában, a hová az illető visszavonult nem egyszer élveztem. A gnadaui temetőben nyugszik ő, ki büszkén vallotta magát mindig „a magyarok barátjának”.

burgstr. 76/a), mely ház mellé épült a 700 embert befogadó csinos kápolna.

Az eddigi főczél helyébe, mely a prédikálásban és katechesisben való segédkezést tűzte ki, most leghatározottabban a lelkipásztorkodásban való gyakorlás, segédkezés és működés lépett.¹ A vezetés is, mely eddig a Dom lelkészei közül kettőnek rendelte alá a lelkészjelölteket, most tagolttá és mégis a szellemieket illetőleg egy egészszé vált.

A legfőbb felügyelet ugyanis a cultusministerium (kgl. Ministerium der Geistlichen Unterrichts und Medizinal-Angelegenheiten) és a főegyháztanács (Ober-Kirchenrath) kezében van ugyan, de ezt hatósági megbízásból a külső dolgokra nézve egy *igazgatói tanács*, a szellemiekre nézve az *ephorus* gyakorolja. Az igazgató-tanács tagjai a Dom-gyülekezet lelkészei, a cultusministeriumnak és a főegyháztanácsnak egy-egy képviselője. Az igazgató-tanács intézi az anyagi ügyeket, kinevezi az ephorus ajánlatára az internátus inspectorat, ennek segédeit, nemkülönben az oeconomust, a szolgákat; határoz végre a lelkészjelöltek felvétele felett, illetőleg a főegyháztanács meghallgatásával egyeseknek tanulmányútra való kiküldetése felett.² Az ephorust, a ki a Domcandidatenstift szellemi vezetője, Ő Felsége nevezi ki és pedig a cultusministeriumnak a főegyháztanácsal egyetértő ajánlata alapján a Dom-gyülekezet lelkészei sorából. A kinevezés nemcsak teher, hanem kitüntetéssel és anyagi haszonnal is jár.

Az ephorust távollétében helyettesíti, de máskülönben is munkásságában támogatja a háznak anyagiakban és szellemiekben felügyelője, az inspector, a ki többnyire a licentiatu theologiai gradusát bírja. (L. Instruction des Inspector. Schenkel i. m.-nek 175. 1.) Az inspector kezére jár még 3 adjunctus.

¹ L. a Statum 2. §-át.

² L. a Statum 8. §-át.

Kettő közülök a lelkészjelöltekkel és pedig az egyetemi hallgatókkal foglalkozik.

Az épület 25 candidatus számára van berendezve. Jelenleg csak *tizenegy* a lelkészjelöltek száma. Felvételi feltétel, hogy a második theologiai vizsgát is jó eredmény nyel tette legyen le. Egy anhalti alapítványi helytől eltekintve, a helyeket mind poroszokkal töltik be. Régebben már az első vizsgának „jó” megállása is feljogosított a felvételre. Most is van eset rá, hogy az, ki kellő sikerrel nem tette le a második vizsgát, mégis felvétetik; azonban csak azon esetben, ha önmaga gondoskodik fentartásáról, havi 80 márka lefizetése által. A rendes tagok teljes ellátás mellett még havi 31 márka zsebpénzt is kapnak, a rendesek közül pedig ketten tanulmányi utazási nagyobb ösztöndíjat (1500 márka) részletes útitervvel és kérdőpontokkal.

Találkozunk végre itt jelenleg még nyolcz szegény, de szorgalmas egyetemi hallgatóval. Az alapszabályok 4-ik §-a már is célba vette e most létesült intézményt. Az egyetemi hallgatók teljes ellátásáért semesterenként 30 márkát fizetnek. Egy adjunctus külön gondozza ezek lelki és szellemi szükségégeit. Naponta tanulmányaikban útbaigazítja őket, egy óráig foglalkozva velük; szombaton pedig két órán át ó- és új-testamentomi magyarázatokat és elmélkedéseket tart velük.

A felvett lelkészjelöltek egy évig kötelesek a „Stift”-ben maradni. Ki előbb hagyná el az intézetet, megtéríti a reá fordított költséget, vagy legalább is önmagát arra lekötelezi, hogy első gyakorlati hivataloskodása idejében a kérdéses összeget lefizeti. A ki pedig egy évnél tovább kívánna a Stiftben maradni: a fentartási mérsékelt költségdíjat tartozik fizetni, és pedig a nélkül, hogy ez által bárminemű előnyben részesülne.

E szabály alól kivételt csakis az inspector és ennek adjunctusai képeznek, a kikre nézve ellenkezőleg kívánatos, hogy több éven át működjenek az intézetben.

A felvételnél ezen intellectuális, esetleg anyagi feltétele-

ken kívül a házirend még egy meghatározott kegyes érzületet, vallásos, illetőleg theologiai meggyőződést is tételez fel.¹

Már ezen körülmény is mutatja, hogy a Domcandidatenstiftnak nem ezen meggyőződés érlelése, hanem érvényesítése tulajdonképi feladata, vagyis, hogy feladata lényegileg gyakorlati.

S tényleg a gyakorlatin és pedig közelebb nem is annyira a homiletikai és katechetikai tevékenységen (a mint az 1853-ik úgy volt), hanem a lelkipásztorin fekszik a főszűly.

Az intézet alapszabályai a Domcandidatenstift feladatául kitűzik:

a) a „*lelkipásztorkodást*”, a melyet annak tagjai, mint a Dom-gyülekezet segédlelkészei családokban lelki gondozás útján gyakorolnak, nemkülönben lelkiekben szűkölködőknek, betegeknek és haldoklóknak látogatása útján s végre a szegény-ügy felkarolása útján látogatva, buzdítva is azokat s prédikálva nékik;

b) a *belmissió ügyének lehetőleg támogatását* és pedig a már létező ily irányú ker. egyesületekhez tapintatosan alkalmazkodva;

c) egy „*Pastoral-seminariüm*” alakítását a tudományos, valamint a gyakorlati theologia művelése érdekében, a mely művelésnél azonban az a) és b)-ben kifejtendő munkásság útján szerzett tapasztalatok szolgálnak kiindulási pontul;

¹ „Minden convictualistától elvárjuk a kegyes érzületet és életmódot, mintaszerű erkölcsöket és méltó magaviseletet” (§. 4.). „Mínthogy a lelkipásztori munkásság csak élő hiten alapulhat, az élő hit pedig tartalmáról vallomást is tesz: azért is senki sem vehető fel az intézetbe, a ki nyíltan és igazán nem vallja az evang. igazságot, úgy a mint a Szentírás azt kijelenti. E vallomás adott mértékeként minden egyes convictualistanal feltételeztetik, hogy az illető szívből egyetért a nagyobb oekenemiai hitvallomások tartalmával és az ágostai hitvallás pozitív czikkeivel (1-22). Mínthogy a Dom-gyülekezet unialt, ezért az is követeltetik, hogy a belépő az említett hitvallási alapon az Uniónak is híve legyen.” (§. 5.)

d) *gyakorlati egyházas felfogás megszerzését utazások segélyével*”.¹

E feladat pedig nem áll csak a papiroson, hanem igazi nagy voltában még csak gyakorlati alkalmazásban tűnik fel. A candidatusok *lelkipásztorkodása* tervszerű.

A Dom-gyülekezet ugyanis nem szorítkozik bizonyos városrészekre; nem localis, hanem *személyes* jellegű, azaz bárki Berlinben e gyülekezethez tartozhatik. Így történik meg az, hogy nevezetesen igen sok szegény ember, a kik az olcsóbb lakás miatt a világváros végső kerületén laknak – tekintettel arra, hogy a Dom-gyülekezet nem adóztatja meg híveit – éppen a Dom-gyülekezethez tartozik. A világvárosban szétszórta laknak a Dom-gyülekezet hívei. A gyülekezet hatósága azért is az egész várost 13 kerületre (Sprengel) felosztotta, úgy hogy egy-egy udvari papra négy kerület esik (egyikre természetesen öt). A papok már most maguk mellé vesznek kerületeik számának megfelelő számú candidatusokat. Mindegyik kerületben nevezetesen a szegény és különösen lelkigondozásra szoruló családok evidentiában tartatnak. Egy-egy candidatusra a pap körülbelül 30-40 ily családot bíz. Ezen candidatus köteles már most hetenként legalább 30 családi látogatást végezni. Gyakran az anyagi nyomor enyhítése útján jut el a család szívéhez. A főteendő természetesen az, hogy a candidatus a híveket a templomhoz, a prédikációhoz, a sacramentumok igénybevételéhez szoktassa. E szoktatásnak azonban csak úgy van értéke, ha az a mindennapi szükségérzetnek tényleg megfelel. Ezért is e munkásságnál is a főszűly a házi istentisztelet meghonosításán fekszik. Kezdetben maga a candidatus vezeti a házi istentiszteletet, míg végre annak vezetését a családfőre bízhatja. Az ily irányú törekvések néha-néha eredménytelenek, miért is a legtöbb kerületben a candidatus

¹ L. alapszabályok 2. §-át.

rendelkezésére egy szoba áll, a melyben hetenként, esetleg naponként tart ily házi jellegű istentiszteletet.

E lelkipásztorkodásnak igen természetesen nagy fogyatkozása az, hogy az áldásos munka közben, esetleg egy évnek lefolyása után kénytelen a candidatus e munkakört ismét új embernek átadni. A munkásság folytonosságának hiánya kockáztatja a munka eredményét. E bajon a családi könyvek (Familien-register) kívannak segíteni. Minden egyes candidatus minden egyes reá bízott családról külön könyvet vezet. Ebbe beírja a család eseményeit, adja az egyes tagok jellemzését, anyagiak és lelkiek körül szerzett tapasztalatait; a melyekhez hozzáfűzi saját megjegyzéseit. E könyvek tapasztalati anyaga képezi havonta az udvari lelkésznél tartott kerületi konferencia megbeszélésének (Sprengelconferenz) *főtárgyát*. E könyveket veszi át az új candidatus, úgy hogy így már ismert körbe lép az új ember is.¹

A candidatus munkássága azonban nem szorítkozik csak a családok ily gondozására. Ő fogadja a temetőben kerületének minden halottját s imát mond azok sírja fölött. Az elaggottak házában (Bethesda) minden vasárnap felváltva ők prédikálnak; ők segédkeznek a Dom-templom lithurgiai részében; minden péntek este a házi kápolnában ők tartják az egyházi beszédet; télen este pedig minden kedden a bibliai órákat.

Ezenkívül résztvesznek a belmissió ügyeiben; nevezetesen az ifjúsági egyesületek vezetésében nagy segédkező tevékenységet fejtenek ki; évente egy-egy candidatus két hónapig a híres Bodelschwing-féle intézetekben is tevékeny.

Ehhez járulnak még a próbapredikációk, a melyeket a kápolnában az ephorus jelenlétében tartanak. Ha Kögel ily candidatusra szigorúan merev tekintetét szegzé: nem egyszer

¹ Vajjon nem volna-e jó ily családi könyvek vezetése az egyes parochiákban is? E könyv a pastoralisnak tanulságos kincsanyagja, a jövő korra nézve pedig a kultúrtörténet gazdag, megbecsülhetlen forrása lehetne.

benn rekedt még a jeles candidatus is. Szigorú kritika követi e próbabeszédet.

S a mint a candidatusok: úgy az inspector adjunctusaival együtt is igen le van foglalva a gyakorlati élet követelményei által. Eltekintve attól, hogy az illetők vezetik be a candidatusokat a főntebb megjelölt munkakörbe, ők végzik a Domtemplomban az esti istentiszteletet, ők a kereszteleseket, az esküvőket, valamint vasárnap és ünnepnap délelőtt is ők prédikálnak. Az inspector különös gondjára van bízva a Dómhoz tartozó Domhospital (elaggott nők) lelki vezetése; az egyik adjunctus pedig a confirmációra készíti el az ifjúságot.

Van végre még egy gyakorlati tér, a melyről az alapszabályok meg sem emlékeznek s mely jelenleg mégis hetenként elég időt vesz igénybe, t. i. a népiskola. A candidatusok ugyanis hetenként egyszer (kedden d. e. 11-1) a kir. városi tanítóképzőbe (Kgl. Stadt-Schullehrer-Seminar) látogatnak el, a mely kilenczosztályú népiskolával bír s a mely népiskolában a candidatusok egy órán át katechizálnak s az ezt követő órában a hallott katechizációt megbírálják.

Az idő a gyakorlati sokoldalú munkásság által annyira van lefoglalva, hogy a Pastoral-Seminarium-i tudományos munkásságra alig gondolhatunk. Mégis marad idő erre is. Heti három órában ó-testamentomi és heti három órában új-testamentomi magyarázatokkal foglalkoznak egy-egy adjunctus vezetése alatt, míg a heti 1-2 órás dogmatikai gyakorlatokat maga az inspector vezeti. Hogy ezen elméleti irányú gyakorlatoknak tudományos színvonala nem lehet magas: azt a gyakorlati élet terén való nagymérvű elfoglaltság természetesen megérteti velünk.

Az intézmény szervezete is tulajdonkép az elméleti, dogmatikai megállapodottságot feltételezi, a mennyiben a belépőtől már is kívánja a symbolikus iratokkal megegyező vallomást.

E szerint a berlini „Domcandidatenstift” éles ellentétben áll a wittenbergivel. Wittenbergben a theologus egységes világ-

nézetének tudatos kialakulásán fekszik a súly, Berlinben ellenben e kialakultnak életben való érvényesítésén. Amott nagy tért enged az intézmény a contemplationnak; itt lefoglalja az intézmény az ember tetterejét; amott a tudatosságon, itt az élet követelményein fekszik a súly, amott megvan annak lehetősége, hogy e candidatus tisztán tudományos irányban haladjon tovább, itt pedig megvan annak veszélye, hogy a hivatás az opus operatumban lealacsonyul s hogy az ember mások keresésében, másokért való munkásságában elveszítse önmagát s az ember lelkében élő sajátos isteni eszményt.

A napi munka különben itt szigorúan be van osztva. Legkésőbb 6½ órakor kelnek fel; 10 perczzel 7 előtt áhitatoskodásra köteles mindenki megjelenni. Ezután közösen kávéznak. 7-8 folyik naponta az exegetikai munkásság; 8-9, esetleg 9-10 hetenként egyszer vagy kétszer a dogmatikai. A lelkipásztorkodásra valók főleg a délutánok. Este bárki is kimehet, mivel mindenkinek van kapukulcsa. E szabadsággal azonban senki sem él vissza.

A lakások szépek. Mindenkinek megvan a nappali és hálószobája. A szobák elég tágasak, világosak, jól szellőzöttek s igen tiszták. A tanulmányozást szolgálja a nagy könyvtár, mely nevezetesen a gyakorlati theológiára vonatkozó munkákban igen gazdag. A könyvtárt az adjunctusok egyike kezeli és pedig lehetőleg liberális módon. Berlin ezenkívül még számos szellemi kulturkincset nyújthatna a candidatusoknak, ha a túlerős gyakorlati irányzat ennyire le nem kötné őket.

III. A friedbergi lelkész-scminarium.

Giessenben, a középiskolai tanárok egyik híres Mekkájában, a hírneves paedagogus és paedagogiai író, Schiller középiskoláján és tanári seminariumában néhány igen tanulságos napot töltöttem. Itt Giessenben kedves baráttra akadtam egy egyetemi theol. tanárban, a kivel majdnem 30 évvel ezelőtt

sokat voltam együtt Tholucknál. A közös drága emlék sziveinket is megnyitja. Ő, a derék Kattenbusch figyelmeztetett azon sajátos tényre, hogy a giesseni theol. fakultáson a gyakorlati theológiát csakis elméletileg tanítják, mitsem törődve a gyakorlati ügyességekkel és hogy a gyakorlati theológiának ezen alkalmazó irányát a közeli *Friedberg* seminariuma műveli. E seminarium igazgatója az egyetemnek volt jeles tanára. Utam különben is Friedbergen át vezetett s így feltettem magamban, hogy ha csak néhány órára is, kiszállok. A vasút a kies fekvésű Nauheim mellett vezetett el, mely zászló- és virágdíszben pompázott, mivel az nap várta boldogult királynénkat, ki itt talált életében utolszor üdülést és gyógyulást. Tíz percnyire Nauheimtól a frankfurti irányban van Friedberg. Friedberg régen szabad birodalmi város volt, mely hatalmas kőfalával és várával szabadalmait meg is védte. Ma Friedberg egy csendes kerületi városka 6000 lakossal. A vasútról felvezető utca egy széles hosszú, de csendes, idyllikus utcára nyílik gothikus, emeletenként elüdüző, de különösen csinos renaissancekori házakkal s a XIV. század első felében épült evang. főtemplommal (Liebfrauenkirche). Jobbra haladva, a hosszú utcát az 1611-ben újra átalakított vár zárja le. Ma a várakok szép sétányok, maga a vár pedig néptanítói seminarium, a mely előtt jobb kéz felől emelkedik az egyszerű, de kényelmes és czélszerű berendezésű „Prediger-Seminar”. A wittenbergi hangulat, de délnémetországi kedélyes színezésével fogott el, midőn az igazgatónak műzlséről tanúskodó és mégis egyszerű szobájába léptem. A falon függő szép és ismert rézmetszetek azonban csak rövid ideig kötötték le az erre oly könnyen hajló figyelmemet. Hisz célom csak *egy* volt s rendelkezésemre álló időm összesen csak 2 óra.

A friedbergi lelkész-seminariumot a harminczas években alapította a hesseni kormány. Nem magában álló tény volt ezen seminarium alapítása. A németországi szabadságharcz

a század elején felkeltette személyi életünk központi rugóját, mely a végtelen értékből, Istentől veszi erejét és a mint a nép, úgy a nemzet kormányai is belátták a vallásnak és így ezek szolgálóinak társadalmi és állami szempontból is nagy jelentőségét és hivatását.

1816-ban Hannoverben emelt az állam ily lelkész-seminariumot; 1817-ben, a mint láttuk, Wittenbergben s 1818-ban a Hessenhez közeli nassauai Herbornban a Napóleoni korszakban megszüntetett egyetem helyébe lelkészi seminarium lépett; Braunschweig pedig a Jeromos király által régebben feloszlott collegium candidatorumok (Riddagshausen és Michaelstein) helyébe 1836-ban Wolfenbüttelben emelte fel az új lelkészi seminariumot.

A friedberginek alakulására különösen a herborninak szervezete volt közvetlen hatással. A herborni seminarium alapító rendelete (1818-iki júl. 2b.)¹ ugyanis feltétlenül kimondja, hogy a nassauai herczegség minden egyes evang. theologusa az egyetemtől való távozása után és a lelkészi hivatal elnyerése előtt kivétel nélkül köteles a seminariumban lelkészi pályájára előkészülni. Nassau mondta ki először a seminariumi átmeneti évről kötelező voltát minden egyes lelkészre nézve.

II. Lajos hesseni nagyherczeg áthatva azon gondolat igazságától, hogy az egyházi állapotok áldásos irányban való javulása lényegileg a lelkészek személyiségétől és hivataloskodásukban való jelességüktől függ, 1837 márczius 21-én kelt rendeletével Friedbergen lelkészi seminariumot állított fel tisztán közalapból.

E seminarium a leendő hesseni lelkészeket egyetemi tanulmányaik befejezte után tovább kívánja képezni és a gyakorlati hivatási életbe közvetlenül bevezetni (1. art.). Az

¹ L. a rendeletnek bevezetését és 3. §-át. E rendeletet Schenkel is közli művében; de megjelent az 1875-ben is külön lenyomatban, melyet én használtam.

alkalmaztatás igényéről mond le az, ki mint hesseni theologus, a seminariumnak nem volt egy évig tagja (6. art.). A főconsistorium külföldi candidatum is felvehet a seminariumba esetről-estire (6. art.).

Ezen általános kötelezettség mellett a friedbergi seminarium egy másik sajátossága az, hogy szervi kapcsolatban áll az ottani tanítóképzővel és pedig olyformán, hogy a lelkeszi seminarium tanárai a képezdén tanítják a katechezist s vezetik az ottani gyakorló iskolában a vallásoktatást; míg másrészt viszont a tanítóképző tanárai is külön órákban foglalkoznak a candidatusokkal (1. 5. art. és annak megokolása 9. §-át).

Egy harmadik sajátossága az, hogy a benlakást éppen-séggel nem ismeri s a seminarium tagjait külső polgári és jogi viszonyaiban a rendes bíróságnak és a rendőri hivatalnak rendeli alá (8. art.).

Egy negyedik sajátossága az, hogy egyik tagjának sincs ugyan anyagi kötelezettsége az intézettel szemben: de mégis csak egyesek és pedig csak a vagyontalanok és az erre méltó belföldi candidatusok részesülnek pénzbeli ösztöndíjokban (7. §. art.).

Végre egy ötödik sajátossága az, hogy a seminarium tanárai maguk is mintegy megszemélyesítik az átmeneti intézményt, a mennyiben mind a hárman az egyetemi theol. tanárok rangfokozatával bírnak, de egyszersmind mind a három gyülekezet prédikátora, sőt eltekintve az igazgatótól, a másik két tanár a friedbergi gyülekezetnek valóságos lelkipásztora is (9. §. art.).

Ezen vonások a friedbergi intézetnek egészen sajátos helyet biztosítanak a hasonló intézetek sorában. A friedbergi intézet az egész jövő papságnak átmeneti intézete, mely átvezet az evang. lelkesz társadalmi szabad életébe, hivatásának az iskolával való összeforrottsága tudatát érleli benne, s tanárai állásában is épp ezt az átmeneti jelleget szemlélteti. Mind-

ezek alapján előre is kijelentjük, hogy ezen intézet szervezete felel meg leginkább a protestáns lelkészi állásba való átmenet követelményének.

A kérdés már most az, hogy miképp érvényesül ezen átmeneti hivatás a felügyelet és életmód tekintetében az elmélet és a gyakorlat terén.

A *felügyelet* dolgában a *legfőbb hatóságot* a bel- és igazságügyi ministerium képezi, mely hatóság azonban a tényleges vezetést a főconsistoriumra bízta (11. art.) és pedig a felelősség kötelezettségével. Az évi igazgatói jelentést a főconsistorium haladéktalanul felterjeszti a ministeriumhoz (1. az 1841-iki május 4-én kelt rendelet 9. §.). Máskülönben azonban önállóan intézkedik a főconsistorium, egyenesen levelez a seminarium igazgatójával s szükség esetén kiküldött biztosok útján szerez magának tudomást a dolgok folyásáról (1. a megokoló utasítás 21. §.).

A *közvetlen* felügyeletet és vezetést az *igazgató* gyakorolja és pedig a legfőbb hatóság rendeletei, az intézet szabályzatai és tanterve értelmében. Az administratio külsőkre vonatkozó gondja is az igazgatót terheli. A néki alárendelt számoló-tisztval igazgatói felelősség mellett végzi az anyagiakra vonatkozókat; a könyvtár szabályzatát az igazgató állapítja meg s gyakorolja a könyvtárt kezelő tanárral szemben az ellenőrzést; ő veszi fel s bocsátja el a candidatusokat; ő vezeti az anyakönyvet s állítja ki a bizonyítványokat. A candidatusnak négy heti, a tanárnak egy heti szabadságot adhat, utóbbiaknak azonban csakis az esperessel egyetértve. Fegyelmi tekintetben önállóan intézkedik,¹ súlyosabb esetekben a főconsistorium

¹ Az 1841 május 4-én kelt rendelet a tanári értekezletet is bevonja a fegyelem gyakorlásába, a mennyiben annak 4. §-a a fegyelmi büntetések legalsóbb fokozatánál, az igazgató általi egyszerű megintésnél már is a tanári értekezlet hozzájárulását kívánja (5. §.). A fokozatok: 1. egyszerű megintés az igazgató által; 2. szigorított megintés az igazgató által a tanári testület

elé terjeszt. Munkásságáról, valamint az intézet működéséről semesterenként terjedelmes jelentésben számol be, egyenként jellemezve e jelentésében az intézet minden egyes tagját tudományos és valláserkölcsei tekintetben (megokoló utasítás 18. §.).

Az igazgatót *tanácsával* támogatja a *tanárok értekezlete*, a melyet az igazgató havonta legalább egyszer hív egybe (szükség esetén az ő belátása szerint többször is). Ez értekezletnek közelebbi feladata: a seminarium ügyeinek fejlesztése kölcsönös megértés és közös felterjesztések útján, illetőleg a történt megállapodásnak az igazgatói beszámolóban való felterjesztése útján. Ugyan e cél érdekében megállapítja a konferenzia félvényként a tantervet a használandó tankönyvekkel (?); kiválasztja a könyvtár számára meghozatandó könyveket. E konferenciákon közlik a tanárok egymással a candidatusok tanulmányozási és erkölcsi magaviseletükre vonatkozó tapasztalataikat; állapítják meg a fegyelmi eljárásnak, illetőleg ily ügy felterjesztésének szükséges voltát. Hatósági felszólításra az értekezlet véleményes jelentéseket is terjeszt fel (1. a megokoló utasítás 19. §-át).

A felügyelet és vezetés ezen gyakorlása az egyetemi élet szabadsága és másrészt a jövőd lelkészi élet hivatalos exponáltsága között közvetít. Az egyetemi élet az individuális kialakulást a szabadság terén a studensre bízza s az ifjú kedv túlcsapongásait s a szilajabb nyilvánulatait is nyugodtan nézi, sőt elnézi; ellenben a lelkész életét minden nyilvánulataiban kiki megfigyeli, megítéli, kiki lelkészével szemben feljogosítva érzi magát arra, hogy azt még a családi élet szentélyébe is bíráló tekintetével kísérje. A paplak falai üvegből valók. A lelkészi seminarium tanári testülete minden egyes

színe előtt; 3. az elbocsátó bizonyítvány megtagadásával adott meghosszabbítása a seminariumi tartózkodásnak; 4. ideiglenes kiutasítás; 5. végleges kiutasítás.

candidatus életével, annak a tudomány, valamint az erkölcsi élet terén való egyéni nyilvánulataival törődik, de nem a megszólás és gáncsoskodás, hanem az atyai szeretet és baráti vonzalom által irányított megfigyelés, megítélés, illetőleg figyelemztetés szempontjából.

S e megítélés kritériuma nem egy törvénykönyv paragrafusaiban, hanem a lelkész eszményében, élőképében rejlik.

Oly papi jellem álljon előttük, a melynek „legfőbb alapja és leglényegesebb feltétele a jellemnek keresztyén tartalma”. Ezért is „a tanárok feladata, hogy a lelkészképzés ezen végső célját folytonosan szemük előtt tartsák minden gyakorlatnál és előadásnál, s hogy saját maguktartását is ehhez szabják, hogy az evang. keresztyén egyház alap- és tantételeit az intézet életében gyakorlatilag is terjeszszék elő s rendelkezésükre álló minden eszköz által hassanak a leendő lelkészek kedélyeiben a kegyes érzületre s egyáltalában a derék, erkölcsileg tiszteletreméltó és ezért is a tisztelésre és becsülésre indító *személyiségnek* alakulására” (1. a megokoló utasítás 7. §-át). Ezen vallás erkölcsi személyiséget szem előtt tartva, a melynek megvalósítására minden keresztyén, de különösen a lelkész, mint amazok példányképe hivatva van: a candidatusok viselkedése hivatalban álló lelkészhez illő lésszen, a ki előljáróinak, valamint alárendeltjeinek tiszteletét, bizalmát és szeretetét kívánja megszerezni. A lelkészi hivatásra készülve, bizonyára hálásan kihasználják a tökéletesbülésükre szánt emez intézetben való tartózkodásukat s nevezetesen azt nemcsak szükséges ismereteik és ügyességük megszerzésére, hanem valás erkölcsi jellemük folytonos és gondos kialakítására fogják fordítani (1. a megokoló utasítás 14. §-át).

A *személyi tényezőn*, ennek vallás erkölcsi szellemben való kialakulásán fekszik a fősúly!

Ezért is egész következetesen jár el a friedbergi seminarium, midőn az internátust teljesen mellőzi. Az internátus az önálló életre még meg nem érett, az élettől önmagát elszí-

getelőknek többnyire a fölé helyezkedőknek együttélése, a mely minél szigorúbban kezeltetik, annál inkább alkalmas az álnokság, tettetés és hazugság férfiatlan bűneinek fejlesztésére. Az egyetem előtti évben a történeti éniség álláspontján van e törvényszerű s ezért is policealis életnek értelme, de az egyetemi és egyetem utáni élet és pedig a theologusnál is ellenkezik az internatusi intézménnyel is; mivel a protestáns theologus is a gyülekezetben a gyülekezetért él s annak oly élete, mely a polgári társasélet keretéből kiesik – a theologusnak protestáns jellegét is veszélyezteti. A friedbergi candidatusok a városban elszórtan laknak a polgároknál; nincs nekik semmiféle kiváltságuk, a mint ilyennel még az egyetemen bírtak: külső polgári és jogi viszonyaikat illetőleg ők a rendes bírói és rendőri hatóságoknak vannak alárendelve. (Utasítás 14. §.)

S a mint a felügyelet és a magaviselet dolgában: úgy a tanulmányozás terén is közvetít a friedbergi intézet az egyetemi és a gyakorlati lelkészi élet közt.

Maguk a tanárok is, mint egyetemi tanári minőségűek és másrészt, mint egy létező gyülekezet lelkészei, személyiségükben is képviselik ezen átmenetet. De ugyancsak így vagyunk a candidatusokkal és a tantárgyakkal.

A candidatusnál most már nem a *theologus-képzésen* – mint az egyetemen – hanem a *lelkész-képzésen* fekszik a súly.

A tiszta, valamint az alkalmazott theologia egész körébe kívánt az egyetemi theologiai képzést bevezetni, s mindennek *önmagába* mélyedő tanulmányozására indítani; míg ellenben a lelkészképzés immár feltételezi azt, hogy a candidatus a theol. tudományt főbb irányzatai szerint okszerűleg és összefüggően ismerje s ez alapon kívánja, hogy a lelkészjelölt most már az összes theologiai disciplinákat az életben életteljesen alkalmazza (1. Utasítás 2. és 7. §§-ait).

Ezen, az életre átvezető irány magának a *stúdiumnak* is ily átmeneti jelleget kölcsönöz.

A friedbergi lelkészképző szervezetének és szervezőjének egyik kiváló érdemét abban látom, hogy a tanulmányozás, „a további elméleti képzés” (szabályzat 1. art. Utasítás 1. §.) terén nem elégszik meg a tudománynak és az életnek elvtelen megalkuvásával, a tudomány körének gépi megosztásával (az összes theol. tudományok ugyanis az egyetemen, valamint itt a lelkészképzőn előadatnak, illetőleg tárgyalatnak); nem elégszik meg továbbá azon kijelentéssel sem, hogy e tudományok tárgyalásánál a gyakorlati, az alkalmazó szempontot hangsúlyozza; hanem egészen tudatosan megjelöli „azon *elvet*, azon képzőeszközt” is, a melynek érvényesülése és alkalmazása által a theologiai tudományt átvezeti magára az életre. Ezen elv és képzőeszköz: a *Szentírás*. A Szentírás a vallásos életnek forrása és forrásszerű normája: de épp úgy a protestáns theológiának is irányt adó anyaga s a Szentírásban rejlő életteljes és ezért mi bennünk is *élő ige* a theologiai gondolkodásúak *elvé*. Nincs protestáns élet bibliászerű szellem nélkül, nincs protestáns theologia bibliászerű megalapítás nélkül. Ezért is a Szentírás a maga természete szerint a protestáns élet és tudomány közt az igazi közvetítő s ezért is az egyetem és a lelkész gyakorlati élete közt az átmenetel a tudományra nézve, a tanulmányozásra nézve az oly tanulmányozás képezi, a melynek nemcsak alapja, hanem folytonos vezérlő nézőpontja a *biblia*.

Az egyetemi tanulmányozás az által lesz egyetemivé, hogy csak a tudományra, mint ilyenre tekint; s a theologia is csak az által nyerhet helyet az egyetemen, hogy a tudománynak ezen önczélú jellegét elismeri s így azon tudományos módszereket, a melyek a tudományos élet haladásával fejlődnek ki, a theologiai tárgyára is feltétlenül alkalmazza. A protestáns theológiának legszentebb tárgya: a Szentírás sem kivan semmiféle előjogot más történeti okmányokkal szemben

a megítélésénél, sőt éppen subjectiv nagy értékénél fogva is követeli az objectiv kritikának annál élesebb érvényesülését. A philologiai és a történeti akribia, valamint az általános vallástörténet tanulmányozásán alapuló összehasonlító módszer minden subjectiv kívánatra, kegyeletre való tekintet nélkül hivatott az egyes szent iratok szerzősége, kora, szerkezete, sajátos értéke kérdéseit s így összehasonlítva a többi vallások hasonló szent irataival, ezen őskeresztyénség sajátos jellemét meghatározni és kifejtetni. A keresztyén vallás története az emberi fejlődés keretébe tartozik s a vallás, bár az emberi szellemnek központi, de mégis csak *egy* tényezője, mely a többiek nyilvánulatai útján nyer még csak kellő világitást. Az *elméleti theologia* pedig, mint minden elmélet, a *kor* és az *egyén* értékkepzeteinek vallási viszonyulásában való tudományos feldolgozása, a mely dogmákhoz nincs kötve. A cultus-tan a vallás előterjesztő lényegének az aesthetikai szemponttal való megalkuvásából alakul; a katechetika a tudományos nevelés és oktatástan szempontjából nézi a vallás lényegét, míg a pastoralis theologia ugyanezt az individuális és socialis ethika szempontja alá helyezi, feltüntetve a lelkész személyi ténykedését egyesekkel és erkölcsi személyekkel szemben.

A symbolikus könyvek történeti okmányok, melyek csak bizonyos korra lehetnek tipikusak, esetleg a hívőkre nézve kötelezők, de a tudományra nézve nélkülözik e jelleget; s végre az *egyház* is, a mely, mint üdvintézet, kivételes állást igényel s uralkodni kíván legalább hívei hitmeggyőződésén, az egyetemen létező theológiával szemben tehetetlen, sem annak tanáira, sem azok tudománya alakulására nézve, mint ilyen nem lehet határozó befolyással, sőt ellenkezőleg, az egyház, mint történeti és társadalmi tényező is jelenleg az objectiv kutatás és értékelés *tárgyát* képezi.

Ezen, ha úgy tetszik, elvont tudományos, egyetemi álláspontot közvetíti az étellel a friedbergi lelkészseminariumnak álláspontja, midőn a theologiai tudományt a Szentírás és az

abban nyilvánuló tipikus keresztyén vallásos élet szempontjából nézi. Ezen állásponton a Szentírás nem a kortörténeti, sőt nem is a történeti, vagy tán természettudományi szempont alá esik, hanem a vallásnak örök szempontja alá, vagyis azon szempont alá, mely azon isteni tényeket keresi, a melyek mindig újak maradnak, melyek mindenkiben ismétlődnek és éppen ezért mindig építőleg, emelőleg hatnak s így tényleg a hívőben is új életet keltenek. E tények éltető fénye alatt sajátos meleg színezésben tűnik fel a tudomány útján nyert világnézet, mint bibliai keresztyén egyetemes tan (biblisch-christliche Gesamtlehre). A keresztyén vallásnak története nem esik az általános emberinek és az objectiv kutatásnak szempontja alá; a történettel szemben a kérdés az, hogy a keletkezésében és azért a legtisztábban megnyilatkozó keresztyén szellem mikép és mennyiben érvényesült a történetben; mennyiben nyert a symbolicus könyvekben alakot a bibliának igazszerű *szelleme*, ezért is örökérvényű szelleme; mennyiben hű öre az *egyház* ezen szellemnek s a cultus cselekvényeiben mikép érvényesítendő és érvényesíthető a Szentírás szelleme s mikép léphet a lelkész egész személyiségével eme szellemnek szolgálatába, szemben egyesekkel s erkölcsi személyiségekkel.

A theológiának összes disciplinai s azoknak egész anyaga a Szentírás ezen központi jelentősége következtében új *megvilágításba* kerülnek. Nincs a tisztán tudományos és bibliaszerű felfogás közt *semmitféle ellenkezés*. A tisztán tudományos szempont az anyagot történeti és természeti feltételezett voltában kívánja felfogni és feldolgozni s nevezetesen a keresztyén vallást, vagyis a megváltás és üdvözülésnek keresztyéni sajátosságát vallási érzékével átélni és a többi vallásokkal, azok megváltási és üdvözülési útjával egybehasonlítva – értékelni. Csak tapasztaltat, átéltet értékelhetünk. Vallási érzék nélkül épp oly kevésbé lehet vallási *tényeket* konstatálni, mint aesthetikai, ethikai érzék nélkül aesthetikaiakat, ethikaiakat. A

theologiai anyagnak bibliaszerű vagy helyesebben igeszerű felfogása és feldolgozása *immár* nem törődik a történeti és természeti feltételezettséggel magában véve, sem pedig azzal, hogy más vallásokban miképp folyik le a megváltás és az üdvözülés, hanem áthatva a keresztyén vallás megváltó és üdvözítő feltétlen értékétől és ezért feltétlen éltető erejétől, az egész történetet, az egész világot ezen érték, ezen erő szempontja alá helyezi; mindenben, még az öntudatlan természetben is keresi a megváltás, az üdvözítés, az evangélium, a Jogosnak nyomait (1. az oly mélységes logosi evangéliumot, a héberekhez írt levelet archetypusaival és Pál apostolnak üdvoeconomiáját egészen a természet *αποκαταδοκ ία*-ig) a haladás és kultúra összes tényezőit és tényeit e szempontból világosítja meg és mindenkinben, mindenben, mindenképen ezen értéknek tapasztalatát és átélését kívánja létesíteni és ez által mindenkit üdvözíteni. A theológiának ezen bibliaszerű feldolgozása, a tényeknek igeszerű megvilágítása csak azon esetben volna általában kultúrelles, ha a ker. vallásnak egyetemes elvéről feledkezne meg. Megtörténik ez is s ezért érthető, hogy ezen bibliaszerű theológusok nem egyszer kicsinyléssel szoknak magáról a tudományról és így a tudományos theológiáról is.

A szeretet megnyitja a szemeket, míg a szeretetlenség vakít, úgy hogy ezen szűklátókörű szeretetlenek tényleg még azt sem látják be, hogy az evangélium igeszerű felfogásának, a történet és természet ezen sub specie aeternitatis-szerű értékelésének, a keresztyén vallás sajátossága tudatra való emelésének tényét – lényegileg épp az objective kutató tudomány önzetlen munkájának köszönik. A hegytetőre más által felemelt, midőn a kép szépségét élvezzi, vajmi könnyen megfeledkezik azon munkáról és fáradozásról, a mely őt e magaslatra felsegíté. Az egyén háladatlansága nem szünteti meg az egyén hálakötelezettségét. Nincs ellenkezés tehát a theológiának tudományos és bibliaszerű szempontja alá való

helyezésnél, a mint a növénynek physiologiai, tisztán tudományos szempont alá való helyezése nem ellenzi azt, hogy ugyan-ezen növényt aesthetikai szempontból ne értékeljünk.

A friedbergi seminariumnak nagy érdeme, hogy a tudományos theologia jogosultsága teljes elismerése mellett, sőt – és pedig igen helyesen – ennek feltételezése mellett a seminariumon a theologia *egész* körü tárgyát a bibliaszerűség elve alapján kívánja megvilágosítani. A seminarium e szerint a theologiai stúdiumot nem akarja mintegy foltozgatni, esetleg kiegészíteni, hanem az egészet oly basisra állítani, a mely a tudományt magával az élettel közvetíti, a midőn a keresztyén vallást, mint mindenütt hatásos, éltető és üdvözítő elvet kívánja feltüntetni s ez elv erejében keresztyén életet létesíteni is. (Lásd Utasítás 7. §.)

De nemcsak a theológiával való foglalkozás szempontja és iránya, hanem annak *módja* is közvetítő az életre nézve, a mennyiben megvan ugyan itt is, mint Wittenbergben az előadások, a gyakorlatok és a társalgás útján való foglalkozás a theologia tárgyaival, de itt is a súly a *gyakorlatokon* fekszik (Utasítás 8. §.). E gyakorlatok szóbeliek és írásbeliek s nemcsak a tantermekben, hanem a népiskolában és a templomban is folynak, utóbbiban a privát, de a közistentiszteletekben is. (Utasítás 8. §.)

Ez utóbbi gyakorlatok átvezetnek a *gyakorlati* theológiának kezelésére. A hesseni theol. fakultásokon – a mint már említettem is – a gyakorlati theologia is csakis elvi megalapítása szerint adatik elő. A lelkészi seminarium ezt feltételezi s itt sem kívánja ezt ez alapon kiegészíteni, hanem e tudományt is igyekszik a gyakorlati élethez közel hozni és pedig az által, hogy magát a lelkészi ténykedést a múltban és a jelenben bemutatja, megbeszéli és mint művészetet gyakoroltatja. Ezért is adja „a katechumenatusnak, szent beszédnek, a cultus és egyházi fegyelemnek történetét; mindebből példákat és mintákat mutat be, ezeket analysáltatja. Maguk a

tanárok is lehetőleg mintaszerű lelkészekként működnek; a candidatusok ' ezeknek hivatalos ténykedésénél, a mennyire csak lehet, tanuként, hallgatókként résztvesznek s e ténykedés fölött eszmecesterét váltanak, Végül igen természetesen épp úgy a katechesisben, mint a liturgiában és a prédikációban is gyakorolják magukat, mindenben arra fektetvén súlyt, hogy ténykedésük művészi s minden részletében alaposan megokolható is legyen.¹ (L. Utasítás 7. és 8.) E gyakorlatok mindkét semesterben szakadatlanul folynak (1. u. o. 10. §.), sőt ily irányú szorgalom fokozása végett különösen homiletikai munkákra évente pályadíjakat is tűz ki a seminarium. (L. u. o. 8. §.) Azért azonban mégis távol áll a friedbergi lelkész-képző attól, hogy e vallásos gyakorlatokat gépiessé tegye. A lelkész személyiségére és éppen ezért vallási ténykedésének közvetlenségére s így benső szabadságára fekteti a főszúlyt; ezzel pfdig ellenkezik minden kényszer az asketikus gyakorlatokra nézve. Vannak istentiszteleti gyakorlatok és különös vallásos-tudományos elmélkedések, de ezek sem időre, sem helyre, sem belső egymásutánjukra nézve nincsenek bizonyos szabályokhoz avagy rendeletekhez kötve (lásd Utasítás 8. §. 4. pontját).

A friedbergi lelkész-képző a gyakorlati képzés terén sem szolgálja azon szerencsétlen routinet, a mely a berlini intézmény által szükségszerűleg kifejlődik. A gyakorlati képzés terén is a tudatos, lelkiismeretesen megfontolt és előre is minden részleteiben átgondolt ténykedésre fekteti a súlyt. A vallásos tudatos személyiségnek képzése s nem a vallásos funkciók végzésének tudása a fődolog; miért is a vallásos asketikai gyakorlatokban való részvétel nem az előírt külső renden, hanem a személyiség szabad megnyilatkozásán és az alkalom-

¹ A művészet szempontját hangsúlyozza a gyakorlati theologia egyes részeinek megnevezése is: 1. die katechetische *Lehr-Kunst*; 2. die Predigt-*Kunst*; 8. die liturgische *Kunst*; 4. die Pfarramtsverwaltungs *kunst*.

szerűsége alapul. Vajmi nehéz épp a lelkészképzés terén Krisztus Urunk e szavának megértése, hogy nem az ember van a sabbathért, hanem a sabbath az emberért. A friedbergi lelkészképző e szavakat megértette.

A lelkészi ténykedés azonban nem szorítkozik a felnőttek építő működésére. Az egyháznak régi s különösen a reformáció által hangsúlyozott elve, hogy az iskola az egyháznak veteményes-kertje. A kié az iskola, azé a jövő. Az egyházi érdek tényleg azt parancsolja, hogy lelkészeinek és tanítóinak működése összhangzó legyen. A múltban, a midőn hazánkban az iskola tisztán egyházi ügy volt, s midőn a legtöbb tanító teológiailag képzett is volt, ezen összhangzóság magától megvolt. Most azonban, midőn az iskolaügy lényegileg az interconfessionalis államnak ügyévé vált s a tanítók majd kivétel nélkül nem teológiailag képzettek s a félműveltség átkaként nagyrészt a magasabbfokú műveltek iránt irigységgel és gyűlölködéssel vannak eltelve: igen természetes, hogy a tanítói és lelkészi ténykedés egymástól elválnak s a gyakori didaktikai tudatlansággal szövetkező papi arrogancia következtében egymással egyenes ellenkezésbe jut.

Az összhangzás érdekében tehát szükséges, hogy a tanító, valamint a lelkész, mielőtt a gyakorlati élet terére lépnének, egymás működési terét a lehetőség szerint ismerjék és így kölcsönösen egymás ténykedését kellőleg méltányolják is.

A friedbergi lelkészképző már 1837 s nevezetesen 1841-ben kivánt ily irányban a normális életre előkészíteni.

Friedbergen tanítóképző és pedig evang. tanítóképző intézet van. A lelkészképzőt e tanítóképzővel a kormány kölcsönös összeköttetésbe hozta.

Szászországban, a weimari nagyhercegségben, nemkülönben Poroszországban is már régi idő óta dívik az, hogy a lelkészjelöltek néhány hétre kötelesek tanítóképzőben hospitálni. Ez fél, sőt félszeg rendszabály. A tanítóknak e hat heti hospitálás éppenséggel nem imponál, sőt a lelkészjelöltek

részéről ez időben tanúsított tudatlanság avagy ügyetlenség oly dolgokban, a melyekben ők, a harmadéves tanítók igen természetesen jártasak, a tanítóknak csakis önhittségét táplálja, szemben a lelkészekkel. Hat heti hospitálás magábanvéve pedig tényleg kevés is arra, hogy a lelkészjelölt még nagy igyekezet mellett is a népiskola életébe, nevelés- és tanításmódjába beleélje magát. A hesseni kormány ezen fél, illetőleg félszeg rendszabálylyal szemben a két intézet: a lelkész- és tanítóképző közt belső összefüggést létesít és pedig az által, hogy a lelkészképzőnek tanárai a tanítóképzőn s a tanítóképző tanárai a lelkészképzőn tanítanak. A lelkészképző tanárai ugyanis a keresztyén egyházi vallástant rendszeres összefüggésében, a káté magyarázatát és annak a tanításban való felhasználási módját bemutatják s így a tanítókat a vallás tanításába bevezetik; nemkülönben feltárják előttük azon kötelességek körét, a mely őket, mint az egyháznak szolgálóit, mint a vallás tanítóit várja. A leendő tanítók képezésükben meggyőződhetnek arról, hogy a módszerei kérdésekhez is értenek a theologia tanárai, s hogy nem csekély értékű dolog az egyház szolgálatában való ténykedés.

De a tanítóképezde tanárai is közreműködnek a lelkészképzésben. Előadásokat tartanak, conversatoriumokat vezetnek, elvezetik a lelkészjelölteket az elemi iskolákba, relatiókat készíttetnek ez iskolalátogatásokról s a semináriumi iskolában a jelöltekkel tartatnak órákat és pedig a végett, hogy a lelkészjelöltek a népiskola feladatára, szervezetére nézve, a lelkésznek a népiskolához való viszonyára nézve, nemkülönben a tantárgyak módszerére, az iskolaszervezet és iskolafegyelemre nézve kellő tájékoztatást nyerjenek. Mindezt pedig nem hallgatják s nem végzik a semináristákkal együtt, hanem tekintettel magasabbfokú előképzettségükre – külön. Fontosnak tartom ezen intézkedést nemcsak a föntebb említett, a lelkészjelölteket szemben a semináristákkal mindenestre feszélyező körülmény miatt, hanem a különböző célhoz is alkalmazkodó didaktikai

szempontból is. Meg van engedve továbbá a lelkészjelölteknek, hogy hangjuk képzése és az énekügynek ismerése érdekében az énekképzésben is részt vegyenek, sőt a süketnéma-intézetbe is eljárjanak e szerencsétlenek tanításának módszere megismerése céljából (1. Utasítás 9. §.).

Ezen elvek alapján, mint igazán az egyetemtől a gyakorlati élet terére tudatosan átvezető intézmény, szervezkedett a friedbergi lelkész-seminarium. Elvi alapon nyugvó intézménynek nagy előnye, hogy az idő emez intézmény lényegén nem változtat, s hogy minden változás nem egyéb, mint a kor szükségleteire reagáló elvnek érvényesülése, hogy egy szóval a változás igazán fejlődés.

Áll ez teljes mértékben a friedbergi lelkészképzőről. Korunkat a szociális kérdés jellemzi s Németországban az életnek aesthetikai szempont alatti rendezése. Az egyház a belmissió útján küzd a szociális baj ellen és az istentiszteletben kívánja az aesthetikai szempontot érvényre emelni. Ezen kettős irányban tárgult a friedbergi lelkészképzőnek munkaköre, a melyet a tanerőkre való tekintettel, a helyszínén az igazgató szavai után tett feljegyzéseim alapján közlök befejezésül.

A lelkészképzőn öt tanerő működik. Ezek közül három theologiai tanár és kettő a tanítóképző tanára.

A theologiai tanári tanszékek nem különülnek el ridegen egymástól. A képzőnek gyakorlati irányzata érteti meg velünk e sajátját, melyet különben a bölcs utasítás 17. §-a is contemplait, a mennyiben meghagyja, hogy az igazgató a tanerők egyéni tulajdonai és hajlamai szerint osztsa fel a tantárgyakat. Jelenleg a theol. tanszékeket rendszeres theologiai, katechetikai és homiletikai tanszékeként minősíthetjük.

I. *A rendszeres theologiai* tanszék birtokosa az igazgató. Heti óraszama 5.

A *nyári félévben* heti 2 órában az *ethikával* foglalkoznak. A candidatus e szakbavágó thesiseket állít fel és ezeket írásban behatóan megokolja. A thesisek alapján folyik a vitat-

kozás. 9 év óta minderről a candidatusok, egymást felváltva részletező jegyzőkönyvet visznek. Egyre-egyre négyszer kerül a sor.

A *téli félévben* szintén heti 2 órában ugyanily tárgyalási módon foglalkoznak a *dogmatikával*.

A *téli félévben* az igazgató heti 2 órában felolvasást tart az *egyházalkotmány történetéről*, a melyben lényegileg az egyház és az állam közti viszony történetét ismerteti. A *nyári félévben* pedig heti 2 órában a *hesseni egyházjogot* adja elő.

A téli semesterben ugyancsak az igazgató a *káté történetét* heti 1 órában tárgyalja.

Az *egész éven* át pedig heti egy órában ó-testamentomi *gyakorlati magyarázatokban* foglalkozik a történeti, prophetiai könyvekkel és a zoltárokkal és pedig a bibliai órákhoz hasonló célzattal.

II. *A homiletika tanára* heti 8 órában kizárólag e szakmával foglalkozik; és pedig részben előadások, részben gyakorlatok útján. Tantárgyai egész évesek.

Előadja: 1. a prédikáció történetét heti 1 órában;

2. tárgyalja a perikopákat heti 2 órában;

3. vezeti a homiletikai gyakorlatokat heti egy órában, a mely órában minta-predikációkat olvasnak, gyakorolva magukat az előadásban, melyet szigorú bírálat követ;

4. külön tartja heti 1 órában a prédikáció kritikáját. E kritikát, mely a gyülekezet előtt vasárnap a templomban egy candidatus által tartott prédikációra vonatkozik – írásban szövegezve felovassa egy candidatus, mire azután megindul a vitatkozás, melynek eredményét – természetesen kiegészített megjegyzésekkel – összefoglalja a homiletika tanára;

5. kényesebb elméleti kérdéseknek homiletikai szempontból való megbeszélését eszközli heti egy órában;

6. beszél az alkalmi beszédeknél követendő elvekről heti 1 órában;

7. gyakorlati célzattól (biblia-órák) és az írásba való mélyebb bevezetése céljából az Új-Testamentomot cursoricus módon olvassa és magyarázza.

HÍ. A *katechetikai* tanszéknek tantárgyai szintén egész évesek. A tanár heti óraszám 9. Tantárgyak:

1. *katechetikai megbeszélések*, melyeknek tárgyát főleg a Lutheri káté képezi. A Kristocentrikus szempont a határozó a tárgyalásnál, mely lényegileg elvi elméleti jelentőségű. Heti 1 óra.

2. *Katechetikai gyakorlatok*, a melyeket heti 2 órában az iskolában tartanak.

3. *Katechetikai kritika* heti 1 órában, mely a katechetikai gyakorlatokra vonatkozik. Az alakiakra, a külsőkre vonatkozó kritikát a candidatus magatartása, fegyelmetartása és eredménye tekintetében elvégzik közvetlen a próbaleccke utáni 10 percznyi órákban; ellenben a tartalmi beható kritikát szintén írásban készíti el egy megbízott candidatus. A kritika felolvasását követi a tagok, illetőleg végre a vezetőnek szóbeli megítélése.

4. Liturgikai megbeszélések heti 1 órában.

5. A cultusnak története heti 1 órában.

6. Hymnologia heti 1 órában.

7. Pastoralis heti 1 órában.

8. Referátumok alapján a pastoralisra vonatkozó eszmecsere heti 1 órában.

A candidatusok vasárnaponként d. u. 2 órákor a templomban a gyülekezet előtt prédikálnak. Tisztán a gyakorlás szempontja alá esik a seminariumi istentisztelet, melyet az orgonával is ellátott seminariumi díszteremben tartanak hetenként szerdán 8-9-ig. Ez liturgiával kezdődik, azután 1-2-ig prédikál, néha-néha a szószékről egyházi, theologiai, illetőleg lelkipásztori kérdésekről is értekezik egy-egy candidatus gyakorlati célzattal.

A *belmissió* ügyét különórákban nem ismertetik ugyan

(a mi különben mindenesetre baj), de azért az ügyyel gyakorlatilag foglalkoznak. így nevezetesen ily belmissiói intézmények megismerése végett kirándulnak gyakrabban a közelfekvő Frankfurtba, a hol nevezetesen a fegyházat, a munkás-kolóniát nézik meg. Otthon vasárnaponként el szoktak menni „az Otthon”-hoz címzett fogadóba, a hol nevezetesen mesterlegények, átutazók szoktak megfordulni, a kiknek itt a candidatusok épületes irányú előadást tartanak. Az iparos-inasoknak is tartanak szabad estéken erkölcsi irányú beszédeket. A kórházban is segédkeznek a lelkésznek.

A rendes tanárokon kívül még 2 *rendkívüli tanerő* is osztozkodik a lelkészképzés munkájában és pedig a népiskolai ügy ismertetése és a zenei aesthetikai képzés céljából.

A népiskolaügyet a *tanítóképző igazgatója* ismerteti és pedig heti négy órában. Ezek közül heti 2 óra esik az elméleti előadásra, a melynek tárgya a népiskola-isme; s ugyancsak heti 2 óra az oktatásban való gyakorlásra. E gyakorlatokat a tanítóképzővel kapcsolatos gyakorló iskolában végzik és pedig két elkülönült cursusban.

A zenével elméletileg és gyakorlatilag a tanítóképzőnek *zenetanára* vezetése alatt foglalkoznak. Orgona-isme (Orgelkunde), egyházi ének-isme zenetörténet szolgálja az elméleti képzést, a gyakorlati képzést pedig ének és orgonajáték, mely utóbbi azonban nem kötelező. Az erre vállalkozók naponta 1 órában gyakorolhatják magukat és heti 2 órában nyernektanítást.

Az év végével a templomban tartott ünnepélyen bocsátja el az igazgató a candidatusokat. A mindegyiknek kézbesített elbocsátó-levél bizonyítja az illetők szorgalmát és valláserkölcsi magaviseletét. E bizonyítvány szolgál alapul az úgynevezett „defmitorial examen” letevésére, a melynek megálltával a lelkészjelölt azonnal lelkészi állásba juthat. Évente 18-20 (a létszám 12-27 közt ingadozik) ily lelkészjelöltet bocsát ki az intézet. Nagy ritkaság, hogy az igazgató ez elbocsátó-levél

kiadását megtagadná. Hanyagság és kétes erkölcsi magaviselet az igazgatót erre feljogosítják, a minek következtében a lelkészjelölt kénytelen semináriumi tartózkodását meghosszabbítani (1. az 1841-iki szabályrendelet 4. §-át).

Meleg kézzorítással búcsúztam a vasúton a lelkészképző derék igazgatójától, hálás köszönetet s szívélyes üdvözetet küldve általa Kattenbusch barátomnak, ki Friedbergre figyelmettetett, a hol tényleg megtaláltam azt, 'a mit eddig hiába kerestem.

IV. Heidelbergi lelkészképző.

„Heidelberg” és a „lelkészképző” két nehezen egyeztethető képzet. Hisz Heidelberg oly szép fekvésű város, oly víg és kedves, élénk és kedélyes benyomást gyakorol a nézőre, hogy el sem képzelhetjük azt, hogy itt önmagukkal és a világgal meghasonlott lelkek is laknak, hogy a bűn érzete a lelkeket is meglepné a bűnsúly megsemmisítő fájdalomával s az üdvnek sóvárgó vágyával. Idegenek a világ minden részéről keresik fel e szép várost; az angoloknak és amerikaiaknak van itt egész városrésze, még a franczia is megfélekedzik itt a nemzeti ellentétéről. A harcias múlt a festői várromban mosolyogva tekint le a Neckar-szelte városra; s nem az ellenség vad pillantásaival, hanem a művészetért rajongónak bámuló szemével nézzük még a romokban is az építészet különböző stílusú remekeit. A komoly philosophus Kuno Fischer, a nemcsak excellens, hanem excellenciás tanár, barna könnyű rövid kabátban s divatos kivágott cipőben, tarka harisnyában fogadott; s majd előadásában Spinozával foglalkozva, s annak hatását Goethére feltüntetve, a Faust és egyéb költeményeiben rejlő Spinozát a 74 éves agg oly ifjúi hévvel és oly művészi módon szavalta el, hogy a művészi tökély és élvezet mellett a hallgató egészen megfélekedett arról, hogy a hallottak fölött gondolkodnia is kellene. Hisz a renaissance és a huma-

nismus is itt élte németországi első diadalait, s elképzelhetetlen, hogy Melanchton, ha itt maradt volna, reformátorként ismernék. Sőt még a theologia is elveszti itt komor arcát. Bassermann, a gyakorlati theologia tanára, a lelkész-képzőnek igazgatója, műízléssel épült és berendezett villájában sárga, könnyű öltözetben, modern művészre valló elegáns mozdulattal lépett elém s a jelen heidelbergi viszonyokkal teljesen megelégedetten társalgott velem! Irigylendő egy theologus, ki a viszonyokkal annyira meg van elégedve. A vidék, a város, a lakás assimiláló hatással van az emberre. A természeti és művészi szép és ennek mindenben érvényesülő derült kultusza nem igen egyezik amaz életpályával, a mely ugyan felemel az Istenben kész boldogságra, de csak miután elmélyített a büntudat kétségbeejtő mélységébe s mely hivatás épp akkor bizonyul be igaz erejében, midőn e földi szép elhomályosuló szemünk előtt el-eltűnik.

S tényleg nagy is volt a küzdelem az ellen, hogy Heidelbergben létesüljön a lelkészi seminarium.

Az ily seminarium szükséges felállítását már 1831-ben sürgette a badeni országgyűlésen Hüffel, a ki a gyakorlati theologia körül érdemes irodalmi munkásságot fejtett ki. Voltak ugyanakkor, a kik a theologiai tudományt és az érzületet hangsúlyozva, egyáltalában mindennemű közelebbi lelkészképző intézmény létesítését ellenezték; voltak, kik a vicarius rendezése által kívántak az elismert bajon segíteni, nevezetesen úgy, hogy a theologus két évi egyetemi tanulmányozás után ellátási díj és honorarium mellett egy derék pap mellé jusson gyakorlati kiképzés végett. A heidelbergi theologiai fakultás 1832-ben 2½ évi cursus után egy semester alatt kötelező hallgatás és gyakorlás mellett ígérte meg a lelkészi pályára való átmenet eszközlését. Az egyházi hatóság, az egyetemes zsinat, erről mit sem akart tudni; hanem a theologiai tanárok tervével szemben a félre fekvő Brettenben, Melanchton falusias szülő városcájában, kívánta tanítóképzővel kapcsolatosan a lel-

készképzőnek felállítását; a mi ellen viszont a heidelbergi theologiai tanárok 1834-ben indignálódva protestáltak. Az ev. prot. egyháznak külső és belső megaláztatása volna az ily lelkészképző ily városkában. Megrövidítené ez az egyetemi tanulmányozás idejét, lelkész-kikészítő intézetté válna a brettei; a gyakorlat az elmélettől el nem választható, ha nem akarunk csakis külmázos papokat, avagy betűrágókat; honnan venné különben is e kis városka a nemcsak parancsszóval, hanem szellemökkel is imponálni képes tanerőket?! A tekintélyszerűség, az egyoldalú papos irány veszélye fenyegetné az egyházat! Ezen óvás-tételt az egyetem hozzájárulásával alapszabályok mellékletével felküldi a heidelbergi theologiai fakultás a kormányhoz. A theologiai fakultás és az egyházhatóság közt létező ellentétet nagyon is jellemzi az alapszabálytervezetnek a felügyeletre vonatkozó azon kívánsága, amely szerint a gyakorlati pályára átvezető lelkészképző az egyházi hatóságtól egészen független legyen, sőt még az állami hatóságtól való függése is a theologiai fakultás és az egyetemi senatus közvetítő közege útján is gyöngüljön. Az egyházi hatóság küzdött ugyan e felfogás ellen, s sikerült is neki némi engedmények kieszközlése, de Heidelberg győzött. 1838 május havában hosszas tárgyalások után végre is az egyetemmel összefüggésben felállított lelkész-seminarium Heidelbergben megnyílt. Az egyházi hatóság nem nyugodott meg e tényben; még a lelkészképző igazgatójának, Rothenak, személyisége sem békíté ki a brettei pártot. 1840-ben bizottságot küldött ki az egyházi főhatóság, mely öt napon át hospitálva a lelkészképzőben, panaszszal fordult az állam kormányához, amelyben nevezetesen azt fájlalja, hogy a lelkészképző nem áll egyházi hatósági felügyelet alatt, hogy túlsók az előadás, túlkevés a gyakorlat, hogy szükség van még egy lelkész-tanárra, hogy egy convictus felállítása ez intézmény életfeltétele, s hogy a theologiai államvizsga előzze meg a képzőbe való felvételt.

1844-ben bepanaszolja az egyházi hatóság e bajokat a minisztériumnál, mely azonban az egyházi hatóságot vádjaiival és panaszával visszautasítja. 1853-ban már csak optatum alakjában tesz előterjesztést az egyházi hatóság. A képző élén álló Schenkel a kívánságok javarészához hozzájárul s egy vegyes bizottság, a melyben a ministeriumot és az egyházi tanácsot 2-2 tag, a képzőt annak igazgatója képviselte, Fröhlich titkos tanácsos elnöklete alatt oly megállapodásokra jutott, a melyekben végre mind a két fél, a fakultás épp úgy, mint az egyházi hatóság megnyugodott.

1855-ben a zsinat lelkészi tagja a zsinat nevében mond élénk köszönetet azon gazdag áldásért, a mely a heidelbergi seminariumból jelenlegi szervezete mellett és nevezetesen előbbi igazgatósága útján az ifjú theologusokra áramlott.¹ Schenkel pedig 1863-ban visszatekintve a lelkészképző 25 éves múltjára, erős önérzettel állítja, hogy az intézmény a próbát jól megállotta.²

A lelkészképző az ő megítélésében beállott kedvező fordulatot lényegileg Rothe áldásos tevékenységének, megható, vonzó személyiségének, Istenben megnyugvó kegyes, vallásos lelkének és theologiaiilag szabad szellemének köszöni, a mint erre az említett zsinati köszönet is czéloz.

Kiegyenlítést igényelt az egyetemi tudomány szabadsága és az egyházas szellem követelménye Heidelbergben annál is inkább, mivel az egyetem theologiai tanárainak, a kik a lelkészképzőnek is tanárai, szabadságát theologiai tanárságuk átvételkor semmiféle megszorító szabályzat sem korlátolta. Ezt tartotta szemé előtt Rothe kezdettől fogva. 1838-ban a lelkészképző megnyitására kiadott emlékiratban fejté ki Rothe programmszerűleg a lelkészképzőnek feladatát. „A keresztyén kegyesség, az alapos theologiai meggyőződés és az egyházi

¹ L. Schenkel: Die Bildung der evang. Theologen. 129. 1.

² L. u. o. 128. 1.

szellem iskolája a lelkészképző.” „A ker. új életre való ébresztés folyamata e kegyes szövetkezet kebelében úgy irányítható, hogy Üdvözítőnk iránti egészséges és erkölcsileg hatásos hit meg is szülemlik. A hitéletnek ifjú plántája korán megtisztítható a kétszínűség hajtásaitól, melyek azt oly könnyen elrontják. A támasz nélküli és homályos érzelm hatalma alá jutott szív szerinti kegyesség itt vezethető be az önmegtagadásban és a szeretetben és megelégedésben hatásos megszentelés iskolájába s itt emelkedhetik fel határozott és hatásos érzületté.”

„Az egyháznak azonban nemcsak ker. kegyes, hanem theologiai képzett és nevezetesen *megbízható és önálló theologiai meggyőződéssel* bíró lelkészekre is van szüksége; olyanokra, kik nemcsak őszintén és odaadólag hisznek Krisztusban, hanem tudják azt is, hogy mily alapon mit hisznek róla s kik épp azért képesek is számot adni hitükről épp úgy azoknak, kik még csak keresik a hitet és hit dolgában felvilágosításra szorulnak, mint azoknak, kik kételkednek és a hittel ellenkeznek.” Szükség van erre különösen a skepsisei megtelt jelenkorban. Végre kell, hogy az egyház leendő lelkészeit az *egyház szelleme hassa* át. Ez egyházi szellem nem azonos a hierarchiával, mely külső hatalommal és a gyülekezet lelkiismerete fölött külsőleg megszentelt tekintélyvel kivan uralkodni.

Az evang. lelkészek együttes összhangzó, egyházépítő ténykedését nem biztosítja a symbolikus iratok uralkodása az egyéni meggyőződés fölött. „Az ily evangélium-ellenes, a lelkiismeret ellen irányult merényletnek még gondolatát is visszautasítjuk, a melynek következménye csakis a benső igazságnak megtörése lenne a lelkészek és így a közösségek lelke és élete mélyében és ezáltal a ker. kegyesség és magának az egyháznak teljes veszte.” „Lehetetlen, hogy a ki a ker. elv által mozgatott szellemi élet jelen fejlődésének körmozgásában elfogulatlanul és el nem fásultan él, hogy teljes subjectiv igazsággal maradandóan elsajátítsa ismét ama dog-

matikai rendszert, a melyben a XVI. és XVII. század evang. hite az egyházi élet akkori álláspontjának teljesen megfelelő és mindenkorra nézve valóban bámulatos fogalmi kifejezést nyert. Ha maga az egyház ily követelménnyel fellépne s ha akadna is elég gyöngye lélek és színlelő szív, mely e követelménynek hódolna: úgy e törekvés mégis hajótörést szenvedne a tudományon, a mely e közben önállóan foglalt állást e követelménnyel szemben s mely a világban oly hatalommá vált, a melyet maga az egyház is kénytelen elismerni. Minden ilyenemű nagyszabású reactio történeti lehetetlenséggé vált.¹

Rothe később is, midőn az egyházi hatóság a lelkész képzőt 1844-ben megtámadja a gyakorlatiatlan, egyoldalú tudományos irányzatért, egész határozottan bevallja, hogy a lelkész-képzőnek tényleg a hit-meggyőződés tudományos megalapítása és így a theologiai személyiségnek alakítása a fő feladata. „E nélkül hivatásában gyakorlatiatlan” ember, bármennyire is begyakorolta hivatala „gyakorlati” teendőit.” „A prédikálás és katechizálás művészete megtanulható, ha t. i. az illető arravaló ember; de ilyenné soha senki az által nem válik, ha ezt a művészetet csak tanulja.” Az egyetemmel, tehát egy szabad tudományos intézettel való szervi összefüggés megkívánja azt, hogy a lelkész-képző mindenekelőtt arra fektessen súlyt, hogy a candidatus legbensőbb személyi meggyőződése alapján legyen lelkész.²

Ily szellemben indítá meg Rothe a heidelbergi lelkész-seminarium működését s e szellemmel megbarátkozott az egyházi közvélemény is annál is inkább, mivel maga Rothe sem gondolt arra, hogy ezzel a lelkészi képzés befejezett. Ő is és pedig már 1844-ben utalt a leghatározottabban a lelkész-kép-

¹ L. Rothe: Denkschrift bei Eröffnung der ev. prot. Predigerseminars 36. l. és Schenkel i. m. 106. stb. 1.

² L. Rothe e szavait Schenkel i. m. 115., 116. l.

kozó nyilatkozásra, illetőleg javaslattételre; az egyházi főhatóság jogában áll végre biztos útján bármikor is tudomást szerezni az egész intézet állapotáról.¹

Az együttlakást már az alapszabályok tervezték, az egyházi hatóság gyakrabban sürgette; de Heidelberg talaja az ily étellel járó törvényszerűségnek nem kedvez. Schenkel még azt is határozottan ellenezte, hogy a lelkészképzőben közös épületes óra, közös úrvacsora tartassék.

A mi a semináriumi munkásságot illeti: úgy a *gyakorlatok* prédikálásra, katechizálásra, szabad előadások, bibliamagyarázatok tartására vonatkoznak; a *megbeszélések* tárgyát fontos dogmatikai és etikai kérdések; a *bevezető előadások* tárgyát pedig az egyházjog, nevezetesen a badeni prot egyházjog, az istentisztelet rendje, a pastorális, a népiskolai tanügy, nevezetesen Badenben és végre az egyházi zene képezi. Megemlítem, hogy a homiletikai gyakorlatok sorában különösen a prédikáció történetével is foglalkoznak és pedig úgy, hogy a különböző korszakokat jellemző prédikációkat felolvassák és analýsálva megítélik.

A két semináriumi félév végeztével a rendes tagok (a badeni születésűek) – ha kötelességeiknek megfelelték – ösztöndíjban részesülnek; a második semester végén csakis a rendes tagok kapnak semináriumi bizonyítványt, a mely az államvizsga letételénél felmutatandó. Rendkívüli tagokul nem badeniek is beiratkozhatnak, akár csak egyes órákra: de ösztöndíjban nem részesülnek s nem is kapnak semináriumi bizonyítványt.

Bassermann, a lelkészképzőnek jelenlegi igazgatója, a lelkészképzés heidelbergi alakjával teljesen megvan elégedve; sokkal jobb az, mint a porosz, akár a berlini, a magdeburgi, akár a friedbergi, wittenbergi stb. és pedig azért, mivel az

¹ L. az alapszabály 13. p.

² L. Schenkel i. m. 121., 122. 1.

ifjak mégis egyetemi levegőt szívnak! irigylendő megalégedés, mely azonban nézetem szerint épenséggel sem igazolható.

A heidelbergi az egyetlen kísérlet Németországban, a mely a szorosabb értelemben vett lelkészképzést az egyetemre utalja. Már ebben a tényben, nevezetesen a theologiai tanár állásának heidelbergi felfogását tekintve, tárgyi ellenmondás rejlik. Az egyetem a tudományt szolgálja s minél inkább emelkedik az egyetem és ennek fentartója a hivatásnak tudatára, annál inkább emelkedik érvényre a theol. fakultásnak is interconfessionalis jellege. A tudomány, mint ilyen, sohasem confessionalis jellegű; a theologia, mint tudomány, e jelleget szintén nélkülözi. A heidelbergi theologiai tanárok büszkék arra, hogy őket semmiféle közelebbi kötelezettség nem korlátozza egyetemi tanári tanítási szabadságukban; s íme, ők maguk azok, kik az egyetemi tanulmányozást egy létező és confessiókhoz kötött concret egyházi intézmény közvetlen szolgálata szempontja alá kívánják helyezni!! De hisz épp ezt nem akarják: mondhatná valaki, hisz ép azért, hogy az egyháznak ne lehessen beleszólása: épp azért helyezték az egyetemre a lelkészképzést! E szavaknak nincs értelme. A szoros értelemben vett lelkészképzés mindig confessionalis jellegű és épp ez ügyet az egyház főhatósága alól kivenni akarni: annyit jelent, mint az egyházat létfentartási természetes jogában megtámadni. Innen érthető az egyházi főhatóság érzékenykedése kezdettől fogva az egyetemi tanárok ténykedésével szemben s innen érthető és pedig igen természetesen a felügyelet dolgában az egyházi hatóságnak térfoglalási törekvése. A heidelbergi tanárok tehát akkor, midőn a szoros értelemben vett lelkészképzést az egyetemre forcírozták s az egyházi hatóság hatásköre alól emez ügyet egészen kivonni akarták, saját egyházuk természetes joga ellen vétettek. S e véték következménye nem maradt el. Itt is bekövetkezett az, hogy a miben kiki vét, abban lakol is. Az egyházi hatóság felügyelete alól kívánták a lelkészképzés ügyét kivonni az által, hogy az egyetemen

adtak ennek asyllumot s íme, most az egyházi hatóság betette a lelkészképző útján oda a lábát, a hová az egyetem természete szerint az egyházi hatóságnak lépnie nem szabadna. Egy egyetemi intézményt látogathat meg bármikor egy egyházi hatóság; s egyházi hatóság véleménye stb. kérendő ki egy egyetemi intézmény igazgatója, tanárai kinevezésénél, tanterve megállapításánál! Az egyetemi kizárólagos jellegükre büszke heidelbergi theologiai tanárok bizony büszkék lehetnek arra, hogy az ő kezdeményezésükre történt meg az állami egyetemen az egyházi invasio. E dolgoknak nemcsak localis, hanem egyenesen elvi jelentősége van. Az uralkodási vágy, az önzés mindég a legrosszabb tanácsadó.¹

De eltekintve az ügy szervezeti és elvi jelentőségétől, azt tisztán tanügyi és gyakorlati szempont alá helyezve: ez intézmény az egyetemre, a komoly tudományos jellem alakulására s így a protestantismusra nézve egyenesen káros hatású.

A németországi egyetemeken a legtöbb theologus négy évet tölt; még csak ekkor készül el államvizsgájával s még csak ennek letevése után keresi fel a lelkészképzőt.

A theologiai meggyőződés alakulása és ennek organikus kiépülése egy egységes világnézetbe s ez egyéni, jellemszerűvé váló világnézetnek beépülése az egyházi köztudatba s ez úton egy létező egyháznak hivatásszerű, szabad örömteljes szolgálási készsége: ez csakis nagy munka és lelki harcz és beható tanulmányozás végső, késő eredménye. Az egyéni, a személyiséget teljesen átható hit-meggyőződéssel egyháza hitét szolgáló készség a protestáns leendő lelkészre nézve az interna vocatio, a külső vocatio elfogadásának alapfeltétele. Ezért is a tudományos képzésnek a protestáns lelkész jellem-szerű alakulásának érdekében szükséges hosszabb tanulmányozási időt, a hivatalra való komoly előkészülés idejét nem szabad megrövidíteni.

¹ L. Schenkel i. m. 10. lapon.

E fontos követelménnyel nem számol a heidelbergi gyakorlat, a midőn bárki számára lehetővé teszi azt, hogy négy év alatt ne csak az egyetemmel, hanem még a lelkész-képzővel is végezzen. Csak három év az egyetemi év; a hatodik semester után és egy alárendeltebb jelentőségű vizsgának, az úgynevezett elővizsgának (Vorprüfung – szemben a „Hauptprüfung”-gal) letevése után azonnal beléphet a candidatus a lelkész-képzőbe így megrövidül az egyetemi tanulmányozás, a koncentrálás idejének tartama De a lelkész-képzésre szánt időben s ennek munkájában sem lehet igaz köszönet. A gyakorlat egyoldalúan előtérbe, lép s megakasztja már a negyedik évben a tudományos folyamatot; de még inkább előtérbe lép a negyedik év végén leteendő fővizsga, a mely, mint minden vizsga, a szabad kutatásnak, az önálló tanulmányozásnak ellensége. A vizsga réme, a gyakorlati élet ingere egyaránt küzdenek a szükséges koncentrálás ellen s nincs mit csodálkozni a fölött, hogy e különféle érdekek küzdelme nem engedi meg azt sem, hogy a gyakorlati munkássághoz szükséges kedv és komolyság is kellőképp érvényesüljön. De előttem áll Bassermann elegáns alakja megnyugtató szavával, hogy eme hiányokat mind ellensúlyozza az egyetemi levegő, a melyet az ifjak a lelkész-képzőben szívnak. Sovány vigasz, midőn a kenyér hiányát a jó levegő akarja pótolni. De különben is nagyon kétséges az, hogy épp ezen egyetemi jó levegő a lelkész-képzőre nézve is jó levegő. Az ellenkezőről vagyok meggyőződve. Az egyetemi jó levegő oly életet tételez fel, a mely csak magának, a szabad tanulmányozásnak él, mely túlteszi magát külső viselkedésében, fesztelenségében a philisteri megítélésen. A lelkészi hivatás jó levegője pedig oly életet tételez fel, mely első sorban *másnak* él; mely tanulmányozás ugyan, de csak a mennyiben és mikor hivatalos teendői megengedik, mely külső viselkedése és életmódja által még a gyöngéket is kímélni, mindeneket mindenképen építeni kívánja. Az egyetemi levegő és az egyetemi élet nemcsak, hogy

előnyére nincs, hanem egyenesen kárára van a lelkészképzőnek.

De különben is a dolgok fejlődése maga mondott ítéletet a heidelbergi lelkészképzőről. Az egyházi főhatóság, a mely 1840-ben kiküldöttje útján megvizsgáltatta a lelkészképzőt, elpanaszolja az államkormányának, hogy emez intézmény csakis az egyetemnek, illetőleg a theol. fakultásnak gyakorlati irányban való tágulása s nem lelkészképző. Az államkormány akkoriban e vádat visszautasította: de ugyancsak az államkormány rendelete 1895-ben az egyházi hatóságnak adott igazat, midőn a lelkészképző nemcsak tényleg, hanem névleg is elvesztette eredetileg *contemplait* jellegét. Ma az nem *Prediger seminar*, hanem *theol. Seminar* és pedig szemben a többi, az elméleti szaktudományokat osztályokban és pedig külön öt igazgató vezetése alatt szolgáló „*wissenschaftliches*” Seminarral – „*practisches*” ev. prot. theol. Seminar. Nevezetes különben az is, hogy a lelkész-seminarium első szervező igazgatója, maga Rothe is világosan belátta, a negyvenes években, hogy az egyetemen szervezett lelkész-seminarium gyakorlati hivatásának magában nem felel meg, ha t. i. azt nem egészíti ki a szintén szervezett vicariatus. Ezen két évi vicariatusra utalt, midőn intézetét, a gyakorlati irányt sürgetők, megtámadták. A vicariatus intézménye, mint ily lelkészképző intézmény, ma is tényleg fennáll Badenben. A „*Kirchenrath*”, az egyház legfőbb kormányzó hatósága küldi a Heidelbergben végzett lelkész-jelölteket a nékik megfelelő parochiákba jelesebb lelkészek mellé, a kiknek kötelessége az, hogy a lelkészjelölteket a hivataloskodásba bevezessék, s viselkedésük, működésük eredményéről beszámoljanak a legtöbb egyházi hatóságnál. Most csak két évi ily segédlelkészkedés után választható meg a vicarius lelkésznek.

Ezzel bemutattam a lelkészképzés intézményeit és pedig azon négy egymástól különböző typus szerint, a melylyel németországi utam közben találkoztam.

A tanulást pedig röviden a következőkben vonom le:

I. A bevezetésben mondottak alapján átmeneti, a gyakorlati életbe átvezető intézményre, úgymint a többi szakpályán (joggyakornok, kórházi praxis és újabb időben gymn. seminarium) a theologiai szakpályán is szükség van.

II. Az átmeneti intézmény nem kombinálandó az egyetemi, a főiskolai tanulmánnyal. A két intézmény egymástól határozottan elkülönítendő. A *főiskolai* a theol. tudományt szolgálja, a theologusnak jellemszerű képzését célozza; ezért is közelebbi feladata a theológiának történeti és elvi megalapítása és az ezen nyugvó, a többi tudományok haladásával lépést tartó és a fejlődő kultúrával kölcsönható viszonyban álló elméletnek szabad kifejtése. Ezen elméletnek egyik részét a vallási funkciók elmélete, a szűkebb, de tágabb értelemben vett kultusz eszményi képének bemutatása képezi. A minden egyes szakkal egybekapcsolt seminariumi munkásság ezen feltüntetett eszménynek megfelelő gyakorlatok végzését is kívánja. Az *átmeneti* intézmény ellenben a gyakorlati egyházi életbe kíván bevezetni s a *lelkésznek* jellemszerű képzését célozza. Sem a gyakorlati élet természetes törvényszerű formáival s mégis egyéni alakulása nagy gazdagságával, sem pedig a tudományos munkásság módszerei szükségszerűségével s a tárgyi feldolgozásban érvényesülő egyéni szabadságával nem idegen-szerű az ily átmeneti intézmény vezetője előtt. Az életet épp úgy, mint a tudományt, a Szentírásban foglalt ige, az Isten országát szeretettel építő szent szellem alapján méltányolni tudja, mindenben ugyancsak eme szeretet nyomait, csiráit keresi s mindent a maga sajátossága szerint Isten országa szempontjából értékesíteni kívánja. A tudós önmegtágadó s tárgya természetébe az igazság érdekében elmélyedő munkájában az örök szeretet szelleme érvényesül, munkássága is Istentisztelet, a mint minden önmegtágadó kötelességét örömmel teljesítő, a közt sajátossággal szolgáló munkásság Istentisztelet számba megyen. Nem az életkör, a társadalmi fokozatok és ezzel adót

munka különbözősége, valamint nem a theol. irányok különbözősége, hanem az itt és ott érvényesülő érzület, a szeretetnek a sajátos charismával szolgáló szelleme: ez az, a mire kell, hogy a lelkészképzőnek figyelme irányuljon. Az élet, valamint a tudomány sub specie aeternitatis, az evangéliumnak szempontja alá jut s az élet és iskola rideg *ellentétei* elsimulnak úgy, hogy ezek az *egy* igazságnak a földi közeg által megtörtött számtalan individuális kisugárzásait képezik, a melyek, a mennyiben azokban önmegtagadó, másért örömmel munkás szellem érvényesül, akaratlanul is Isten országát szolgálják. Az egész kultúrmunkában rejlő szeretet kincsét tudatra és egyszersmind személyi erőre emelni, s magát a kultúrmunkát az emberbaráti, egymást a közösségben építő szeretet szolgálatába helyezni s így értékelve a kultúrát, azt egyszersmind megszentelni s másrészt a szeretet szellemét a megnyíló gyakorlati életben mindenképen érvényesíteni, a szeretet szellemével a bűn és baj ellen küzdeni s e küzdelemre, nevezetesen a népnevelés szent ügyével bensőleg szövetkezve előkészülni: íme, ezen evangéliumszerű felfogás és ezen alapuló érzületnek meggyökeresedése és e szellemben folytatandó életmunka megkezdése: a lelkészképzőnek feladata.

Ez alapon:

1. tévesnek tartjuk a heidelbergi kísérletet, mint a mely eredményében és fejlődésében önmagát megczáfolja;
2. hazai viszonyainkra nézve *feleslegesnek* a wittenbergit, a mennyiben ezt lényegileg pótolja a külföldi év, a mely éppen jelesebb theologusaink quadrienniumát követi;
3. tévesnek és *egyoldalúnak* tartjuk a berlini munkásságot; tévesnek, amennyiben nem az evangéliumszerűség, hanem a theol. irány a törvényszerűségnek szellemével képezi a munkásság alapját; s *egyoldalúnak*, a mennyiben a gyakorlati munkásság olyannyira igénybe veszi a lelkészjelöltek idejét, hogy sem theol. jellem érlelődésére, sem pedig a kultúrának főnti értelemben vett értékelésére nem marad idő;

4. *megfelelőnek* tartjuk ellenben hazai viszonyainkra nézve is a *friedbergi lelkészkepzőt*.

Ily intézet létesítése nem is járna nagy nehézséggel. A létező theol. intézetek egyike, a melynek helyén tanítóképző van, nagyobb áldozatok hozatala nélkül átalakulhatna ily lelkészkepzővé. Az ág. hitv. evangélikusok soproni theológiája a dunántúli hagyományos gyakorlati egyházi szellem alapján természetesen válhatna ily intézetté.¹ Budapesten pedig a vallásügyi intézmény egységes szervezése alapján, s ez erők felhasználásával kevés költséggel létesülhetne nev. a belmisióval behatóan foglalkozó lelkészkepző.²

Ha pedig ily lelkészkepző felállítását az egyházi főhatóság nem találná letesíthetőnek: úgy a gyakorlati életbe való átmenet hiányával járó nagy és mélyreható bajok eltávolítása végett okvetlen szükséges a vicariatus, a segédlelkészi állás rendezése. Elaggott vagy munkaképtelen lelkészek nyugdíjazandók. A theológiát végzetek pedig ne álljanak úgy, mint eddig, Istennek közvetlen gondviselése alatt, mivel más velük nem törődik;³ hanem az egyetemes egyháznak gondviselése alatt is. Az egyetemes egyház gondoskodjék nevezetesen arról, hogy ezek, mint segédlelkészek, elméletileg képzett és a gyakorlati egyházi téren kiváló lelkészekhez kerüljenek, a kik is személyiségük, élő példájuk által vezessék be a főiskoláról lekerülteket az egyházi teendőkhöz, a lelkésznek hivatásszerű munkájába. Az egyetemes egyház igen természetesen gondoskodna ez esetben arról is, hogy e kiváló lelkészeknek a közegyház érdekében kifejtett munkássága tiszteletdíjjal honoráltassék s hogy a segédlelkészek is, kik többnyire nagynehe-

¹ Igen tanulságos e tekintetben Payr Sándor nagyértékű dolgozata »Magyar pietisták a XVIII. században«. Magyar prot. egyháztörténeti raonographiák I. kötet 97-174. 1.

² Erre részletezve utaltam „A lelkészkepzés”-ről szóló cikkemben.

⁴ Beszédék stb. 170. 1.

³ Trshtyénszky kedves barátomnak Székács utáni kedvelt idézete.

zen végezheték eddigi tanulmányaikat, évi fizetésben is részesüljenek.

Ha az egyház akár lelkészképző felállításával, akár a vicariatus szervezésével áthidalná ama természetes űrt, amely a főiskola és a gyakorlati élet közt tátong: úgy bizonyára nemcsak a bevezetésben érintett baj szűnne meg, hanem elnémulna azon mindinkább felhangzó panasz is, hogy a theol. intézetek csakis a tudománnyal foglalkoznak s nem törődnek az étellel.

MÁSODIK RÉSZ.

A gyakorlati tanárképzés Ausztriában és Németországban.

A)

A gyakorlati tanárképzés Ausztriában.¹

Mielőtt tapasztalataimat közölném, bemutatom az ausztriai gyakorlati tanárképzés állapotának törvényes és hivatalos alapját.

A tanárok gyakorlati képzése céljából életbe léptette már az Cfrganisationsentwurf a próbaév intézményét, a melyet az 1884-ben február 7-én kiadott vizsgálati szabályzat XXV. cikkében még ma is kötelező alakban a következő pontokban szabályoz:

„1. A tanárjelölt a kiállott vizsgálat után egy évig gymnasiumon vagy reáliskolán tanítási képességének gyakorlati kifejllesztése végett foglalkozást nyer.

2. A próbaév csakis oly nyilvános tanintézetben végezhető, a mely egynemű azzal, a melyre a tanítójelölt tudományos tanítási képesítését megszerezte.

A jelölt a koronartományt maga választhatja, a tanintézetet azonban a koronartomány országos iskolai bizottsága jelöli ki. Ez mindenekelőtt a próbaév paedagogiai célzatát: a jelöltnek gyakorlati előkészítését tartja szem előtt; s csakis mellé-

¹ Az „Előszó” 11. lapján bemutatóul ígért történeti bevezetést, még mint töredéket is kénytelen vagyok elhagyni, – a leíró rész nagy terjedelme miatt.

kesén jöhet tekintetbe az egyes tanintézetnek szüksége és a jelöltnek méltányos kívánalma.

3. A próbajelölt főleg egy tanárnak szakszerű vezetésére bíztatik. Egy és ugyanazon tanárhoz egy időben két jelöltnél több nem utalható.

4. A próbaév első felében *hospitálva* részt vesz a jelölt kezdetben az őt vezető tanárnak s lehetőség szerint és az igazgató belátása szerint más tanárnak tanításán is; erre azután maga is az őt vezető tanár egyes tanóráiban a tanár jelenlétében és felügyelete alatt tanít és pedig lehetőleg sok osztályban. A tanár utasításait köteles követni, de másrészt a tanár is mindent elkerül a tanórákban, ami a jelölt tekintélyét a tanítványok előtt csorbíthatná.

5. A tanítás idején kívül mind a két fél év alatt részben *alkalmi*, részben *rendszeres* – esetleg hetenkénti – megbeszélés, a körülmények szerint írásbeli kidolgozás tárgyai: az iskolai élet kínálkozó esetei, a tantárgy már tárgyalt, valamint az azután közvetlenül tárgyalandó egyes szakaszainak metodikai feldolgozása, tekintettel a tanfokozatra, az összes tananyagnak tantervszerű és a rendelkezésre álló időnek megfelelő felosztása, taneszközök gyűjteményének felszerelése és kezelése, az iskola fegyelme, a tantárgy iskolai irodalma, figyelemreméltó paedagogiai-didaktikai értekezések, különösen a gymnasiumok (és reáliskolák) szervezeti tervezete és a dologhoz tartozó hasonló tárgyak.

Az igazgató feladata, hogy időről-időre maga is személyesen győződjék meg a jelöltnek sajátos bevezető tanításáról és rendszeres haladásáról.

6. Az intézet igazgatója fel van jogosítva arra, hogy az intézet érdekeinek gondos szemmel tartása mellett, a próbaév második felében egy osztályban az önálló oktatást a jelöltre bizza, úgy azonban, hogy a jelölt nem szabadul fel egészen vezető tanárának vezetéséről és felügyelete alól, és pedig különösen a félévi osztályzásnál vezetőjének ellenőrzése alatt áll,

a végett, hogy a tanítvány munkája mindkét félévben egyenlő elbírálásban részesülhessen. Ha azonban az intézeten létező sajátos nehézségek megakadályozzák azt, hogy a tanítás a tanítók normális számánál több egyén közt osztassék fel, úgy különösen azon esetben, ha egynél több a próbajelöltek száma, a második semesterben is csak arra szorítkozik a jelölt közreműködése, a mire terjedt az az első semester vége felé (L. 4. p.)

Ha ellenben a szükséges helyettesítések a tantestület erejét felülmúlják: ez esetben minden egyes jelölt, kinek alkalmas volta kétségen felüli – még több osztály számára is igénybe vehető. Ez esetben is azonban feladata a jelöltet vezető tanárnak, hogy őt tanácsával és utasításaival kíséresse. Általában pedig iskolája és kartársai iránti kötelességének tartja a tantestület, hogy a jelölttel szemben tanúsított kartársi viselkedésével annak helyzetét az intézetben megkönnyítse és megerősítse.

7. A próbajelölt különben az általános iskolatörvény, valamint intézete sajátos rendjének határozataival szemben, nemkülönb az igazgató intézkedéseivel szemben épp úgy, mint minden egyes alkalmazott tanár, egyenlően engedelmes-ségre kötelezett; nevezetesen kötelessége a tanári értekezletek rendes látogatása s azon esetben, ha önállóan tanít, épp úgy köteles, mint jogosult, ott *szavazatát* beadni tanítványainak az ő tantárgyában és tanóráiban bemutatott tanulási eredményére és viselkedésére nézve és pedig épp úgy évközben, mint az áthelyezés és osztályozás alkalmával. Minden egyéb esetben csak tanácskozó szava van a jelöltnek az értekezletben.

8. Ha a próbajelölt didaktikai vagy paedagogiai hibái vagy egyébként magaviselete azon tanintézetre nézve, a melyen működik, káros hatásúnak ígérkezik: úgy az igazgató joga, a jelölt működésének sürgős esetben azonnal véget vetni. A tantestület nézetét az ügyre nézve meghallgatja, azután pedig saját meggyőződése szerint dönt s a jelöltnek megtörtént

elbocsátását, a tantestület jegyzőkönyvbe vett nézetének melléklétével, azonnal felterjeszti a fölöttes országos iskolai hatóságnak. Emez, a jelöltnek elmozdítását indokoló okok nemei szerint, a jelöltet vagy alkalmas utasításokkal elküldi más tanintézetbe próbaévének folytatására vagy pedig szükség esetén a tanári hivataltól való eltiltatását indítványozza a ministeriumnak.

9. Az igazgató – a próbaév eltelte után a tényállásnak megfelelő, a vezető tanárral vagy amaz osztályok osztálytanáraival, a melyekben a próbajelölt esetleg el volt foglalva - folytatott tanácskozmányokon alapuló bizonyítványt állít ki, melyet ő maga és ama tanár vagy emez osztálytanárok írnak alá, s a melyben megjelöli a jelölt munkásságát, illetőleg ama tantárgyakat és osztályokat, a melyekben a jelölt ideiglenesen vagy önállóan tanított és a mely bizonyítványban nyíltan véleményt mond a tanításban beigazolt ügyességéről és a fegyelemtartás fokáról is. Ezen bizonyítvány egyik másolata melléklendő a tanintézet évi jelentéséhez. Csak ezen bizonyítvány alapján nyeri el a jelölt rendes tanáruul való alkalmazására a teljes értékű képesítést.

10. A jelölt a próbaév munkássága alapján csak azon esetben tarthat igényt jutalmazásra, ha heti tanítási óráinak száma hatnál több. Ez esetben a jutalmaztatást ajánlhatja az igazgató az országos iskolai hatóságnál.”

A hivatalos alakban bemutatott ezen próbaéves intézmény, mely a tanárok gyakorlati előkészítését a létező középiskola talajára helyezte, szükségszerű következménye volt azon egyetemi reformnak, melynek alapját Ausztriában az Organisations-Entwurf vetette meg, mely a tudományt, szemben az életnek a hasznosságra vonatkozó követelményeivel, önállósította s nevezetesen a philosophiai facultást is a többi facultásokkal szemben elfoglalt szolgai állása alól felszabadította.

Egyes gyakorlatiaskodó egyetemi tanárok azonban nem tudtak belenyugodni abba, hogy az egyetem szellemében a tanárképzés munkáját megoszszák a középiskolákkal, olyformán,

hogy megelégedjenek a tanárképzés elméleti, alapvető munkájával s a középiskolákra bízzák az elmélet gyakorlati értékesítésének bevezető munkáját; másrészt pedig a próbaév sem vált be, a mennyiben az igen gyakran csak a létező praxisba való bevezetés volt az örökölt szokás alapján, nem pedig a gyakorlatnak elméleti igazolása is, tehát nem volt valódi átvezetés az elmélet magaslatáról a gyakorlat, az életszükséglet terére.

Így értjük azt az élénk controversiát, a mely a tanárképzés kérdésére nézve első sorban Németországban, de azután Ausztriában is megindult. Azok, kik paedagogiai elméletük egyedül üdvözítő voltáról voltak meggyőződve, igen természetesen nem törődve az egyetem sajátos feladatával, maguk kívánták lefoglalni maguk számára a tanárképzés egész munkáját (mintha bizony azt be lehetne fejezni?); másra, az ignoransra mit sem bízva. Ellenben azok, kik a tudományt az ő tudományuknál sokkal nagyobbra becsülték s ezért meg voltak győződve arról, hogy a leglelkiismeretesebb tudós munkája is magának a tudományos igazságnak csakis egy-egy sajátos megvilágítása, s hogy e sajátos végtelen törekvések összmunkája is csak megközelíti magának a végtelen igazságnak megfelelő megismerését – ezek tanárképzői munkájukban mások közreműködését még az elméleti, alapvető részben sem tekintették kizárandónak, hanem inkább kívánatosnak; a gyakorlati képzést ellenben egyenesen szükségszerűen másra kívánták bízni, mivel a tudományos elméleti munka magában véve nagyon is elégséges egy ember hivatásszerű munkaerejének teljes lefoglalására, s mivel magán az egyetemen, a tanszabadság elvén alapuló tanári működés a gyakorlati seminariumot gyakorló iskolájával másnak sem tekintheti, mint sajátos elmélete beigazolására való kísérleti intézménynek, mely nem lehet a létező iskolák pozitív természetű, a törvény útján dogmatice megállapított szervezetébe való bevezetés. Mind a két fél azonban meg volt arról győződve, hogy a gyakorlati és az elme-

leti képzés közt létező űrt egy oly intézménnyel kell áthidalni, a mely az elmélettel épp úgy számol, mint az iskolák adott történeti állapotával, mely hivatva van a történeti continuityt az elmélet üdítő forrásával megtermékenyíteni, valamint a tanítás szokásszerűségét a paedagogiai és didaktikai jogosultság szempontjából *elvi* magaslatra emelni, s így a mechanizmust, a tanítási „Schlendrian”-t tudatos művészeti eljárássá nemesíteni.

Ez a közös kívánság és törekvés szülte Németországban a próbaév elé helyezett gymnasiumi seminarium intézményét; Ausztriában pedig különösen dr. Loos József kezdeményezésével a *kibővített próbaév* intézményének életbeléptetését. Dr. Loos Willman iskolájában nevelkedett önálló paedagogussá. Paedagogiai s didaktikai gondolkozását e tárgyra vonatkozó, Ausztria és Németország tanügyére kiterjedő tanulmánya, a melyet a Zeitschrift für die Oesterreichischen Gymnasien XLII. évfolyamában (1891) közölt; s különösen a paedagogiai tanulmányútja, a melyet a ministerium támogatásával végezhetett, s melynek eredményéről a most idézett szaklap XLIV. évfolyamában (1893) számolt be. Az ő előterjesztései bírták rá a ministeriumot, különösen Huemer osztálytanácsos közreműködésével, a ki Loos személyiségét és törekvéseit teljesen méltányolta, hogy próbaképen (versuchsweise) a kibővített próbaév intézményét a Maximilian-Gymnasiumon Bécsben életbeléptesse.

A ministerium célzatát a következő rendelet világosítja meg. (L. Zeitschrift für Oesterr. Gymnasien XLIV. évf. (1893) 830. stb. lapjain.)

„A vallás- és közoktatásügyi minister úr elrendelte, hogy a teljesen levizsgázott tanárjelölteknek mélyebb paedagogiai didaktikai kiképzése céljából, középiskolai gyakorlati tanítási hivatásukra való tekintettel, az 1893/4. tanévre – egyelőre Bécsben, a IX. kerületben létező állami gymnasiumon *kísérletképen* a meglévő próbaév kibővítése létesíttessék. Ez új intézmény lényeges vonásai a következők: A próbaév végzésére

jelentkező jelöltek úgy, mint eddig, minősítésük szerint szaktanárokhoz utasíttatnak ugyan, de dr. Loos Józsefnek, az említett gymnasium igazgatójának vezetésére bíztatnak. Az igazgatónak, mint vezetőnek és a szaktanároknak feladata a jelölt bevezetése a tanítás gyakorlatába.

Ezt szolgálják: 1. a tanórák látogatása (Lehrbesuche); 2. tanítási kísérletek és próbaelőadások (Lehrversuche und Lehrauftritte); 3. önálló oktatás (selbständiger Unterricht); 4. értekezletek és megbeszélések (Conferenzen, und Besprechungen).

1. *Tanórák látogatása.* Az első hetekben figyelőleg résztvesznek a jelöltek szaktanáraik (vezetőjük utasítására, esetleg még más tanárok) tanóráiban. Tapasztalataikat, észrevételeiket „óráképek”-ben (Stundenbilder) foglalják egybe.

2. Erre hetenként egyszer-kétszer *tanítási kísérletet* végeznek a szaktanár jelenlétében előre elkészített vázlat alapján. Ha a szaktanár mellett két próbajelölt működik: ez esetben mindegyik kötelezve van arra, hogy a másik tanítási kísérleténél jelen legyen. Később kiszélesednek és átalakulnak eme gyakorlatok olyformán, hogy hetenként legalább kétszer végzendők, továbbá úgy, hogy egyes ily tanítási kísérleteknél tán minden harmadik héten az intézethez utalt összes jelöltek is megjelennek (próbaelőadások).

4. *Önálló oktatás.* A második félév kezdetén a megbízható jelölt a vezető belátása szerint a tanítást önállóan átveszi egy-egy osztályban az egész félévre vagy csak annak egy részére. Havonta legalább egyszer tanítási fellépések is rendezendők (Lehrauftritte).

4. A jelöltek a tantestület összes *értekezletein* résztvesznek, s a mint önállóan tanítanak, fel vannak jogositva arra, hogy tanítványaik tanulási haladására és erkölcsi magaviseletére nézve szavazatukat beadják. Máskülönben csakis tanácskozó, de nem szavazó joguk van.

Hetenként egyszer gyűlnek egybe a vezető elnökle

alatt az összes jelöltek és szaktanáraik *értekezletre*, a melyben a megbeszélés tárgyai általános tanítási és iskolai kérdések, az Organisationsentwurf, az instrukciók (tantárgyi utasítások) a tanári hivatal betöltésére vonatkozó utasítások, az iskolai és fegyelmi rend, az iskolai egészségügy, a paedagogiai irodalom nevezetesebb jelenségei. Ez az értekezlet tűzi ki a tanítási fellépések határidejét; itt mondanak ítéletet e fellépésekről s vonják le ebből a tanulságot, esetleg itt beszélnek meg a jelöltek részéről beadott írásbeli dolgozatokat. Ezen értekezletekről rövid jegyzőkönyvet vezetnek.

Ez általános értekezletek mellett folynak le a jelöltek és szaktanáraik közt hetenként tartott megbeszélések, a melyeknek tárgya: a szak külön módszere, az óráképek, a tanítási kísérletek, taneszközök berendezése és használási módja stb. A jelöltek kötelessége, hogy vezetőjük tanácsát és utasításait kövessék.

Az országos iskolafelügyelők úgy, mint eddig, jogosultak a jelöltek kiképzésére befolyjni.

Az igazgató, mint vezető tanár, a többi szaktanárokkal egyetemben beható évi jelentést terjeszt az országos iskolai tanács útján a ministeriumhoz.

A próbaév eltelte után a jelölt az eltöltött próbaévről egészen az 1884. év febr. hó 7-iki ministeri rendelet XXV. cikkének 9-ik pontja értelmében kiállított bizonyítványt kap; a vezető tanár ezenfelül még egy külön elismervényt ad, a melyben a jelöltnek a megjelölt gyakorlatokban való részvételét és tevékenységét bizonyítja, s mely elismervény a jelöltnek pályázati folyamodványához melléklendő.

Az országos iskolai tanácsnak és szerveinek e kísérletképen felállított intézmény fölött gyakorlandó felügyelői jogát nem érintve, a minister úr dr. Huemer Jánost, a vallás- és közoktatásügyi ministeriumba szolgálattételre berendelt iskola-felügyelőt azzal bízta meg, hogy eme rendeletek keresztül-

vitelét figyelje meg és erről közvetlenül a ministeriumnak teygen jelentést.

Az intézet igazgatója, mint vezetőtanár, a különösen administratív jellegű teendők egy részétől felmentetik; a bevezető szaktanárok megfelelő díjazásban részesülnek. Még a próbajelöltek segélydíjazása is tervbe vétetik”.

Ez az intézmény figyelmemet felkeltette és pedig annál is inkább, mivel ennek vezetője épen Loos igazgató volt, kinek irodalmi munkásságát,¹ paedagogiai józan ítéletét, a tanárképzés történeti és jelen helyzetének éles megfigyelését s ez alapon alkotott önálló gyakorlati alkotásait beszámolói útján is (Unser erstes, zweites, drittes Seminarjahr) nagyra becsültem.

Mielőtt tanulmányutamra indultam volna, levelet váltottam Loossal, ki is nemcsak a legnagyobb előzékenységgel késznek nyilatkozott intézményének bemutatására, hanem közelebb meg is hívott a június hó 3-án pénteken d. u. tartandó conferentiára.

1898 május 25-én este indultam el Kolozsvárról. 26-át az utazásra vonatkozó elintézésével töltöttem Budapesten, nevezetesen a ministeriumban. A következő napokban évek múltán (először a megindítás éveiben) ismét hospitáltam a budapesti gyakorló iskolában. Mivel utam célja a külföld volt s mivel felmerült az az óhaj is, hogy ez intézmény bíráló tárgyalását egészen mellőzzem, erről az intézetről nem szólok. A történetek után talán egészen felesleges óhaj. A pünkösdi napokat régi otthonomban, Pozsonyban, barátaim és rokonaim körében töltöttem.

¹ A fõnt idézett cikkeken kívül: „der oesterreichische Lehrplan im Lichte der Concentration. Wien Holder 1892.” Etwas aus unserer Verkehrssprache mit der Jugend. Vortrag gehalten am 9. Nov. 1895 im Vereine „Mittelschule”; továbbá a Gymnasialverein-nek 1897 szept. havában Dresdenben tartott VI. gyűlésén előadott jelentése: Lieber die Vorbildung für das höhere Lehramt durch Probejahr und Seminar, mely a Humanist. Gymn. VIII. évfolyamban jelent meg.

Bécs (június 1-3.)

Loos várt Bécsben s lekötelező szívésséggel fogadott. Megnyitotta előttem az intézetet, az irodát, valamint a hivatalos jellegű különböző könyveit.

I. A cs. k. Maximilian-gymnasium a IX. kerület Wasutczájában a 10. sz. alatt van; nem messze a tőzsdétől. Ez megmagyarázza, hogy a tanulók nagyobb száma zsidó (300 zsidó, 200 róm. katolikus és 17 protestáns). Az egész épületben a legnagyobb rend van. Az ifjúság magaviselete mutatja, hogy az intézet vezetését nemcsak didaktának, hanem kiváló paedagogusnak kezére bízta a kormány. Mag a az „iskolai rend” (Schulordnung), a melyet az alsó-ausztriai tartományi iskola-tanács 1897 jún. 16-iki kelettel helybenhagyott, a vezetését átható nevelői szellemről tesz bizonyosságot.¹

¹ Címe: Schulordnung für das k. k. Maximilian-Gymnasium. Wien. Selbstverlag der Anstalt. 1897. A mondottak jellemzésére közlöm ezen iskola-törvény néhány paragrafusát.

1. §. A gymnasium nemcsak oktató– hanem nevelő-intézet is kivan lenni; növendékeit nemcsak, hogy ismeretek és a szellem iskolázása útján felsegéli magasabb műveltségre való jutásra, hanem ugyanezen cél felé törekszik a szülői házzal szövetkezve, az érzület és a jellem kiképzése által. Ezért is, a mint egyrészt az oktatási cél érdekében kötelezve van a tanítvány figyelemre, szorgalomra és kitartásra, úgy másrészt az iskolában, valamint azon kívüli jó magaviselet érdekében fegyelemre és rendre, illemre és szerénységre, nyíltságra és őszinteségre. Csak az, ki ez irányban is törekszik az iskolai követelményeknek megfelelni – csak az tarthat igényt az intézet növendékének nevére.

Hogy mit ért a Schulordnung ezen érzület és jellem alatt, nevezetesen jó magaviselet, illem alatt, erre megfelelnek a következő paragrafusok:

2. §. A tanítványok az intézet összes tanárainak épp úgy, mint szüleiknek engedelmességgel és tisztelettel tartoznak; viselkedésüket velük szemben a szerénység és az udvariasság jellemezze. A velük való értekezésben avagy a köszönetnél mutatkozó lanyha magatartás, szerénytelen, sőt szemtelen felelés, vagy mi több, kért felvilágosítás megtagadása vagy az igazságnak célzatos elferdítése büntetéssel jár, nyílt hazugság pedig a legkeményebbel.

Az iskola termeinek, valamint az igazgató szobájának berendezése igen czélszerű, de egészen egyszerű. A tanári szobában feltűnt egy spanyolfal által elkülönített hely, mely büffettül szolgál, mindenestre helyesebb intézmény, mint az,

3. §. A tanítványok egymással szemben béketűrők és előzékenyek legyenek; szó vagy lettben megnyilatkozó durvaság, az illemnek vagy az erkölcsiségnek megsértése a legszigorúbb megtorlásban részesül. A felnőttbb tanulók még a társalgás nemében és hangjában is az ifjabbaknak jó példát adjanak. Elszenvedett igazságtalanság fölötti panaszok rendszerint az osztálytanár elé terjesztendők.

A szülők előzetes tudta nélkül a tanuló nem ajándékozhat vagy kölcsönözhet másnak pénzt vagy pénzértékűt, sem el nem adhatja avagy ki ríem cserélheti holmiját, különösen könyveit.

Tanulótársa tulajdonának akár szándékos vagy nem szándékos károsítása esetén a károsító a kár megtérítésére kötelezett.

4. §. A tanítvány önmagán is mutassa, hogy a tisztaságra, a csinosságra ad valamit; ruházata illedelmes legyen, épp oly távol a pongyolaságtól, mint a divatosságtól.

Könyveit, füzetait és taneszközeit tisztán és rendesen tartsa a tanuló. Nincs megengedve, hogy tankönyveit és térképeit rajzzal vagy bármikép is éktelenítse; sem pedig, hogy az olvasmányok szövegéhez bejegyzéseket tegyen, kivéve, ha ezt a tanár egyenesen elrendeli. Füzetait azonban, valamint könyveit és térképét nevének és osztályának alkalmas helyre való beírásával megismerhetőkké tegye.

A megvédés és jobb karban való tartás érdekében a tanítványok nyomósán felszólítatnak, hogy füzetek számára mappát és összes iskolai sereik számára bőrposztót vagy ilyféle fedőeszközt használjanak.

Az 5. §. az iskola-épületet minden részleteiben ajánlja a tanítványok gondozásába tisztaság és épség érdekében. Kártérítésére a károsító, esetleg az egész osztály kötelezett.

A 6. §. a tanuló viselkedését a tanítás előtti és utáni időben szabályozza. A tantermek a tanítás megkezdése előtt $\frac{1}{4}$ órával nyílnak meg. Az iskola épülete előtti gyülekezés meg van tiltva. A ki mégis előbb jönne, az előcsarnokba léphet, itt azonban a legnagyobb csendben várja be a csöngetést. Az iskola termeibe fődetlen *fővel lép*, helyén a következő óra feladatával foglalkozik. A későnjövetel, különösen, ha szokásos rendetlenség kifolyása, az erkölcsi osztályzatra befolyhat. A második és harmadik óra közben (respirium) az osztálytermek szellőztetése czéljából mind elhagyják

a mely a tanári tanácstermet egészében egyes órák között étkezővé alakítja át.

Az iskola adminisztrációjához tartozó és didaktikai, pedagógiai tekintetben is jelentősebb kivaltaló könyvek:

a tantermet. Az iskola után ki-ki azonnal – másnak bevárása nélkül – hazamegy.

A 7. §. a tanítás ideje között szabályozza a tanítványok magaviseletét. Tisztelgés felállással a tanár, az igazgató vagy vendégek jövele és menetele alkalmából. Az ülésnek megfigyelése különösen az írásnál. Csend-figyelen. A nem-készülés előbb bejelentendő. Egyidőben több tanuló semmiesetre sem mehet ki. Az sincs megengedve, hogy tanuló akár hozzátartozói, akár bárki más órák között kihívja. Csak különösen sürgős esetben lehetséges ez az igazgató vagy az osztályfőnök közvetítésével. A felső emeletre idegen ember nem mehet.

A 8. §. az iskolalátogatásra ad ismert szabályokat. Feltűnő gyakorlat: a ki 8 napon át jelentés nélkül mulaszt, a tanulók névsorából kitöröltenek s csak atyjának közbejárására, a cs. k. tartományi iskolai tanács külön rendeletére vehető fel. Nem igazolt gyakori iskolamulasztások a nehezebb vétségek közé soroltnak s az erkölcsi osztályzatra is kihathatnak.

A 9. és 10. §. a vallási gyakorlatokról szól, közelebb a római katolikusokról.

A 11. §. a ragályos betegségekről. Azon esetre, ha a tanulóhoz tartozók vagy vele együtt lakók között valaki ragályos betegségbe esik (typhus, diphteritis, croup, kanyaró, skarlát, himlő, számarhurut, egyiptomi szem-betegség, influenza) a tanuló azonnal elmarad az iskolából s erről az igazgatót értesíti. Még csak akkor vehet ismét részt a tanításban, ha a városi orvos részéről kiállított bizonyítvány szerint megjelenése nincs veszélyes tanulóársaira nézve. Ugyanez áll a tanulóval, ha ő maga megbetegszik.

A 12. §. az iskolai okmányok (értesítő, felmentések stb.) hű megőrzését rendeli el. Költséges legalább is az újra megszerzés.

A 13. §. csak azon esetben enged meg a pénzügytést, ha esetenként engedélyezi azt a cs. k. tartományi iskolai tanács.

A 14. §. szerint csak az igazgató beleegyezésével kedveskedhetnek a tanítványok egyes tanároknak.

A 15. §. szerint csak az igazgató beleegyezésével léphetnek a gimnasisták saját szellemi termékeikkel a nyilvánosság elé.

A 16. §. A tanulók az ő műveltségüknek és az intézet jó hírnevének megfelelően viselkedjenek az utcán.

A tanulók az iskolán kívül szüleik vagy felelős felügyelőik felügyelete

1. az *osztálykönyv*, a mely magában az osztályban őriztetik, s melynek a) egyik rovata az órában végzett anyagot megjelöli;

b) másik rovata, a távollevők, továbbá a később jövők névsorát a mulasztás okaival tartalmazza;

és vezetése alatt állanak. Ők ellenőrzik a tanulók társaságát és olvasmányát „Ha alapos észlelés alapján a gondozók befolyása akár a tanulók tanulására vagy erkölcsre károsnak tűnne fel: a tanári kar fel van jogosítva, hogy a szülőktől a gyermekek élelmezésének és lakásának megváltoztatását kérje, sőt arra is, hogy a fiút kizárja, ha ismételt kívánalmát a szülő nem teljesítené. (L. 17. és 18. §.).

A 19. §. szerint a tanuló egyesületekben nem vehet részt, sőt mint vendég sem. Politikai jellegű nyilvános gyűlések látogatása feltétlenül tilos. Zenei előadásokon résztvehet, de csak az igazgatónak a tanártestülettel egyező engedélye alapján.

Nyilvános színházi előadásokban való részvételt feltétlenül tilos; háziakban való részvételt a szülők dolga. 20. §.

Törvényszéki tárgyalásokat semmiesetre sem hallgathat meg a tanuló. 21. §.

Irodalmi művelést célzó gyülekezésekben a tanuló az igazgatónak beleegyezésével résztvehet, ha egy tanár is résztvesz azokban, illetőleg vezeti azokat. 22. §.

A testi edzést és képzést művelő gyakorlatokat maga az iskola ajánlja, a mennyiben nincs annak művelése az iskolába felvéve. 23. §.

A dohányzástól ellenben, mint visszataszító és kártékony hatású szokástól, eltiltja a serdülő fiatalságot, az érettebbet mérsékletre inti, az iskolába járás alkalmával való dohányzást pedig, mint megbotránkoztatót, elítéli. 24. §.

A szabályzatnak *nevelő jellege* különösen a 25. és 28. §§.-ban érvényesül:

25. §. A főttebbi rendeletek és tilalmak (kül. a 19. §.-ban) a tanulóknak a szünnapok idején való viselkedésére is értelmesen alkalmazva vonatkoznak. Ne felejtkezzék meg soha, hogy az üdülés idejében is gymnasista, s hogy mint ilyenek, oly kötelességei vannak, a melyek kivételt nem tűrnek. Ezek megsértéséért épp oly felelős, mint az iskola idején. Legszigorúbb megtorlással járna különösen az, ha valaki a szünidei utazáson bárminő alakban a magán- vagy közjótékonyt igénybe venné.

38. §. Az intézet minden egyes tanulója ezen kinyomatott „iskola-rend”-nek egy-egy példányát bírja, azt szüleinek avagy azok helyetteseinek

c) végre egy harmadik rovat azok neveit foglalja magában, a kik fegyvelmezés czéljából ily fokú büntetésre ítéltettek el.

2. Az osztályozó könyv (Classen- oder Notenkatalog), a mely minden egyes tanulónak külön lapot nyit, a melyre az illetőnek osztályzata és pedig minden egyes tantárgyból havonként beiratik. A tantárgyi rovatokon kívül van még egy tágabb rovat jegyzetekre, a melyek a növendéknek egyéniségével,

bemutassa és minden tanév elején ezek aláírásával ellátva, bemutassa azt az osztályfőnöknek.

Midőn az iskola ezen rendelkezésével arról kíván megbizonyosodni, hogy a szülői ház minden tekintetben ismeri a tanítványokkal szemben támasztott követelményeket, azon reményének ad kifejezést, hogy az ifjak erkölcsi és szellemi fejlesztésére irányuló fáradozásokat a szülői ház is a maga részéről megfelelően támogatja. Az iskola meg van arról győződve, hogy a szülői háznak erélyes és tettekben érvényesülő közreműködése nélkül czéljait el nem érheti, s nem is múlik majd az iskolán, hogy különböző intézményekkel, a melyek a családdal való érintkezést ápolják, eme egyértelmű közreműködést lehetővé tegye, (az igazgató és az összes tanárok rendes megbeszélő órái, értekezleti jelentések, másnemű írásbeli közlemények fontosabb esetekben, különösen keményebb büntetés kiszabásakor). Az iskola ennek fejében igen természetesen megkívánja azt, hogy a szülők avagy azok hivatott helyettesei a leghatásosabb eszközt, az egyes szaktanárokkal való szóbeli érintkezést – a melyre a heti megbeszélési órák fel is hívnak – jökor és annál is inkább felhasználják, minél kívánatosabb a tanítványok erkölcsi magaviselete és a tanulásban való haladása tekintetében a családdal való szóbeli érintkezés. Az iskola távolról sem lát az ily megbeszélésekben alkalmatlan terhet; ellenkezőleg, örömmel üdvözli a szülők megjelenését, mint érdeklődésüknek és készségüknek bizonyítékát, a mely szerint az iskola elé tűzött feladatok megoldásánál a maguk részéről is közreműködnek.”

A 26-37. §§. egyrészt a kilépésről, másrészt a büntetésekről szólnak. A *kilépésnél* feltűnő, hogy azon esetre, ha a kilépést nem a szülő vagy helyettese jelenti be az igazgatónál: az intézet a fíú írásbeli elhatározásával beéri. 26. §. A *büntetések enyhék* (figyelmeztetés, négy szem közti feddés, nyilvános dorgálás az osztály előtt a szaktanár vagy osztályfőnök által, a mely fokozható, ha e dorgálás az osztálykönyvbe is jut és a szülőkkel is közöltetik. A négy alsó osztályban a tanuló hanyagság és lustaság esetében a tanítás után visszatartható s arra kényszerítendő, hogy az elmulasztottat itt az iskolában pótolja [Arrest].) 27. és 28. §§. vagy *szigorúbbak* (az igazgatói feddés

erkölcsi fejlődésével foglalkoznak. Éppen paedagogiai szempontból igen kívánatosnak tartanám e rovat lelkiismeretes vezetését. A tanárjelöltek figyelmét ez alapon a tanítványok jellemével (didaktikai és paedagogiai szempontból) foglalkozó, Kehr által „Individuenbuch”-nak nevezett „jellemkönyv” szerkesztésére lehetne irányítani, a melyben az iskolában vett tapasztalatokat a gyermekek otthonából, társaságából nyert tapasztalatokkal

vagy a tanulótlársak vagy a tanári értekezlet színe előtt; carcer-büntetés és végre kizárás). 29. §. Ez utóbbi büntetésekről a szülők is nyernek értesülést. (A *carceri* büntetés kétszer 8 óráig tarthat s ez kétszer alkalmazható egy növendékkel szemben egy év alatt. Ezen idő is felügyelet alatt munkával töltendő.) 30. §.

A *kizárás* okai: rendetlen iskolalátogatás, meg nem törhető lustaság az iskola rendszabályai átlépésének hiábavaló büntetése, feltűnőbb törvénysértés, macacsság vagy sértő és veszélyeztető erkölcstelenség, a 14., 18. §§. elleni vétségnek hiába való büntetése. 31. §.

A *kizárás fokozatai*: helyi vagy általános kizárás (minden tanintézetből); ez utóbbi csak azon esetben, ha a tanuló szokássá vált *erkölcstelen* érzületet tanúsít, mely másutt is mételezőleg hathatna. 32. §.

A *szigorúbb büntetések*: csakis a tanári értekezlet határozatából alkalmazhatók; a helyi kizárás érvényességéhez a es. kir. tartományi iskola tanácsának megerősítése szükséges; az általános kizáráshoz a es. kir. vallás- és közoktatásügyi ministeriumé. Ha a tanulónak az iskolában való maradása az erkölcsiségre nézve veszélylyel járna, úgy az iskolalátogatás azonnali beszüntetését az igazgató elrendelheti. 33. §.

A helyi kizárás – eltekintve a büntetéképenit – még alkalmazható, 1. ha a fiú nem önszántából történt osztályismétlés után is a tanulásból lertiát kap s 2. ha mind a két semesterben kap valaki tertiás osztályzatot. A kizárás ezen oka is, vonatkozással e §-ra, bejegyeztetik a bizonyítványba. 34. §.

Elbocsátó bizonyítványhoz a jogosultságot elvesztette, ki valamely büntetés kikerülése végett hagyja el az intézetet. 35. §.

„Valamely büntetés kiállása nem szünteti meg a vétségnek hatályát a félévi bizonyítvány erkölcsi fokozatára; lehetséges azonban, hogy a tanuló komoly javulás és feddhetetlen magaviselet alapján ezen hatályt gyöngíti, sőt bizonyos körülmények közt meg is szünteti.” 36. §.

„Kiszabott büntetések ellenében a szülők vagy azok helyettese felebezhet 14 nap lefolyása alatt az igazgatonál vagy a es. kir. tartományi iskolatanácsnál.”

(a szülők, azok jelleme, élete, foglalkozása, gyermekükkel való foglalkozása stb.) lehetne kiegészíteni.¹ Az osztályozó könyv hosszmetzete szerint sorolja fel a hónapokat; keresztmetzete szerinti adja a tantárgyakból nyert havi jegyeket és a megjegyzéseket.

3. Paedagogiai és didaktikai jelentőséggel bírnak a „Schulordnung „-ban is kiemelt s az év minden harmadában tartott *osztályozó* conferentiák, a melyeknek eredményéről az osztályfőnök a következő alakú „Értekezleti bizonyítvány” útján értesíti a szülőket.

A bécsi IX. kerületi cs. k. állami gymnasium.

Félév _____

Értekezlet _____

Nyilatkozat azon munkásságról (Leistung), melyet _____

----- osztályú tanuló bemutatott

erkölcsi szerint _____

szorgalma szerint _____

Megrovásban részesült meg nem felelő haladása miatt

Figyelmeztetett kevésbé megfelelő haladása miatt _____

¹ Örömmel és büszkeséggel lapozgattam Pinkafőn és Kőszegen a confirmandusok matriculáit, a melyekben nagyatyám, később annak utódja Kőszegen, édesatyáin, a XIX. század elejétől kezdve minden egyes gyermeket szellemi tehetségei, hajlamai, erkölcsi irányzata szerint jellemezett is. Az ily gyakorlat kötelezi a tanítót tanítványával való közelebbi foglalkozásra - már ez is igen nagy jelentőségűvé teszi a jellemkönyvet; de culturtörténetileg is fontos okmány az ily bejegyzés, a mennyiben az illető lelkésznek vagy tanárnak didaktikai-paedagogiai képzettségét, munkásságának szellemét jellemzi; de másrészt - ha növendékei közül egyik vagy másik életrajz megírására méltó munkásságot fejt ki - e férfiú életének egyik szakát eme jegyzetek megvilágosíthatják.

Felkérjük az illetékeseket, hogy megfelelő javító eszközöket alkalmazzanak, ezen értesítőt *aláírják* s az alulírottéhoz visszaküldjék

Bécs, 189 _____

A tanári testület nevében

osztályfőnök.

Láttam _____

Ezen értesítőkön kívül még minden félév végén bizonyítvány útján is nyernek tudomást a szülők gyermekeik haladásáról. Az iskola és a szülők, illetve helyetteseik közti érintkezést minden „szülői esték „-nél vagy „szülői értekezlete-éknél^x sokkal intenzívebb módon ápolja az az intézmény, melyet Loos is meghonosított a „Schulordnung” nyomán gymnasiumán: a *fogadóórákkal*. Nemcsak az igazgató áll mindennap és a tanítás egész ideje alatt a szülők vagy helyetteseik rendelkezésére, hanem minden egyes tanárnak is vannak hetenként kétszer fogadóórái, a melyekre a szülők, illetőleg helyetteseik a Schulordnungban általában s az értesítők útján szükség esetén különösen is meghívatnak s melyeket – a mi nagyon öröndetes jelenség – a szülők igen gyakran fel is használnak.

¹ Mulatságos dolog volt nézni a néhány évvel ezelőtt életbeléptetett szülői értekezletek alkalmával azt a viselkedést, mintha ezzel egy egészen új, nagyfontosságú intézmény honosítatnék meg, holott ezt az intézményt már az Organisationsentwurf léptette életbe. Nem volt hosszú életű; az új életre keltett is elalszik. Igen természetesen, mivel az igaz anya, a mily örömmel és odaadással beszél négy szemkört bizalmasan gyermekéről: épp úgy elnémul nagyobb társaságban – azonfelül elvont – általános kérdésekkel szemben. Helyén vannak szülők számára tartott paedagogiai előadások, de ezek themáinak nyilvános megvitatásánál rendszerint csak szerepelni vágyó nők, tehát nem igazi anyák vesznek részt. Az igaz anya előtt sokkal szentebbek a gyermeke körül tett tapasztalatai, semhogy azokat a nyilvánosság elé tárva profanálhatná.

Ezt az intézményt – különösen nagyobb városokban – meg kell honosítani, mint olyant, a mely az annyira elhanyagolt nevelési erőt is beviszi – kölcsönösen fokozólag – az iskolába és a családba. A szülőkkel való contactust fokozza még az intézeten évente tartott zeneakadémiai estély.

Csak ennyit a gymnasiumról.

Ezen a gymnasiumon létesítette a közoktatási kormány a föntidézett és lefordított, 1893 jún. 21. kelt rendeletével kísérletképen

II. a *gymnasiumi seminariumot*,
vagy a mint azt a rendelet
célzatosan nevezi
a kibővített próbaév intézményét.

Ez a cím nagyon is indokolt, a mennyiben ugyanis nem kívánja a kormány célbavett intézményével a próbaév intézményét megszüntetni, sem pedig azt még egy évvel hátrább tolni, úgy hogy az még csak a gymnasiumi seminariumi év után venné kezdetét: megtartja a törvényben követelt próbaévet, de ezt az azóta szerzett tapasztalatok alapján tágítja, kibővíti közelebbi tudományos alapvetéssel és az egyéniséggel is számoló vezetéssel.

A németországi „Gymnasial-Seminarium” intézményétől eme Loos-féle „Institut des erweiterten Probejahres” lényegileg abban különbözik, hogy az osztrák inkább számol a tanárjelölt egyéniségével, egyéni hajlamaival, szakszerű képzésének követelményével, a mennyiben ugyanis a ministerium nem az igazgatónak, hanem az igazgató ajánlására (auf Vorschlag) a *szaktanárnak* különös gondozására és vezetésére bízta a tanárjelöltet. A szaktanár *nemcsak segédkezik*, hanem *vezet is*. Az igazgatónak feladata általános: ő vezeti be a tanárjelöltet a paedagogika és didaktika általános elveibe, illetőleg igyekszik azokat emez elvekben megerősíteni, megszilárdítani; holott a

szaktanáré különösen a szaktudomány methodikájába való bevezetés.

Az eddigi osztrák gyakorlattal szemben a haladás, az előny abban áll, hogy a szaktanár nincs mintegy magára hagyatva, hanem munkásságáról folytonosan beszámol az értekezleteken. A munka közösségének tudata és a közös felelősség tudata fokozza magát a tanári tevékenységet.

Az osztrák, valamint a németországi előnyöket egyesíti ezért is eme Loos-féle intézmény magában. A szaktanár és az igazgató személyisége is egyaránt érvényesül, csak hogy mindegyiké a maga helyén. Az igazgató az általános pedagógiai és didaktikai elvek és problémák megoldójának, illetőleg ezek megoldására vezetőnek a képviselője; míg a szaktanár szaktárgya szerint egyéniesíti az általános elveket és problémákat. Mind a kettő pedig a konferenciákon érvényesíti álláspontját. Midőn pedig ezt okokkal, érvekkel, de másrészt a tudomány képviselőinek nézeteivel is támogatni igyekszik, beleveteti a tanárjelöltet az élet és az élő tudomány folyamatába s így nemcsak ismeret, ügyesség elsajátítására, hanem – ami mégis mindig csak a legfőbb cél – az élet megfigyelésére, a tudomány megszeretésére indítja s az abban való haladásra irányuló őszinte törekvést kelti fel benne. Ez az együttműködés és ezen az alapon megnyilatkozó eszmecsere azonban nemcsak a tanárjelöltekre nézve fontos és nagy jelentőségű, hanem áldásos az illető gymnasiumra nézve is. A hospitáláshoz hozzá szokik épp úgy a rendes tanár, mint növendéke, úgy hogy a tanító és a tanítvány közti viszony közvetlen személyi jellegét a hospes nem zavarja meg. A lelkiismeretes, odaadással működő tanár minden viszonyok közt – egyképen teljesíti hivatását. De nem minden tanár áll hivatása erkölcsi felfogásának ezen a magaslatán. S az ily tanárra a hospitánsok megjelenésének az a hatása, hogy a tanár kevésbé hagyja el magát, kevésbé engedi át magát hangulatának, tőle telhetőleg a legjobbat akarja nyújtani, midőn az figyelme meg, ki

tőle tanulni akar. A gymnasiumi seminariumi intézmény az egész tanintézet színvonalát különösen a conferentiák útján emeli. A tanárjelöltek még csak most hagyták el az egyetemet, új eszmékkel, a szaktudomány új vívmányaival, a tudományos paedagogika és didaktika új problémáival szállják meg a gymnasiumot, – nem azért, hogy minderről megfélemedjenek s a régi „schablon”-szerű oktatást folytassák, hanem, hogy kettős vezetés mellett ez elvek, ismeretek, problémák alkalmazhatóságáról gondolkozzanak és az alkalmazás módjain vitatkozzanak. Az ily szellemben vezetett értekezletek a szaktanárok továbbképzésének válnak természetes indítói s valódi módszertani értekezletekké alakulnak át, melyeket minden új évnek új tanárjelöltjei megóvnak a módszertani megjegecsesedéstől. A folytonos haladás, a paedagogiai és didaktikai gondolkodás élő folyamatát viszik be a gymnasiumi seminariumok középiskoláinkba s ezáltal nemcsak a tanárjelöltek nagyfontosságú bevezető intézményeivé, hanem egyszersmind a középiskolák tudományos és paedagogiai-didaktikai színvonalának áldásos hatású emelőivé lesznek.

A gyakorlati tanárképzés egyes fokozatait és intézményeit a közölt ministeri rendelet jelöli meg.

Feladatom jelenleg csakis arra szorítkozik, hogy a tapasztalat útján világosítsam meg a rendeletben adott követelményeket; illetőleg felemlítsem azokat a correctiókat, a melyekre éppen a tapasztalat útmutatása alapján jutottak.

ad 1 A *tanórák látogatását* maga az igazgató rendezi s ő állapítja meg azok sorrendjét az egyes tanárjelöltek számára. Október havától márcziusig ez évben egy candidatus hospitált 3 vallási, 16 latin, 6 német, 7 görög, 7 földrajzi és történeti, 3 matematikai, 1 természetrizsi, 2 propaedeutikai és 1 tornaórában. A tanórák látogatása jelenleg csupán csak az első 3-4 héten foglalja le a tanárjelölteket. A merő hospitálás hosszabb ideig unalmassá válik. Nem látva, hanem cselekedve teszünk szert ügyességre. A ministeri szabályzattól

annyiban is eltért Loos, hogy a „Stundenbilder”-ek helyébe „Wochenbilder”-eket, heti képeket készített. A tanórák látogatói, tehát a kezdők készítették ezeket az „óráképeket”. Az eredmény nem volt megfelelő. Az anyagot elaprózták, ismétlésekben sinlődtek e rajzok; és pedig igen természetesen, mivel nem nyújtottak a tájékozatlan kezdőknek szempontokat, a melyek szerint nézzék és tárgyalják tapasztalataikat s mivel tapasztalatlanságukban mások után indultak s így szokássá vált ismétlődésekbe estek; a kiben pedig „önállóság volt, könnyen belejutott egy oly kritizáló színezetű rajzba, a mely megbénította a szaktanárt és pedig oly egyén részéről, a kinek első feladata a megfigyelés, a befogadás s még csak később a kritika. Loos ezért is e meddőnek bizonyult „Stundenbilder”-ek készítését megszüntette. E helyett nagyobb anyagnak, egy heti hospitálás anyagának felkarolását rendelte el (Wochenbilder) s ez anyag feldolgozásánál különösen *Matthias Adolf*: „Praktische Paedagogik für höhere Lehranstalten” című jeles munkája útmutatásának felhasználásával egyes szempontokat jelölt ki, a melyek szerint a tanárjelöltek heti tapasztalati anyagukat csoportosítsák (a fegyelem, a magatartás stb.); elejét vette a kritizáló megjegyzéseknek, kívánva az egyszerű referálás, az ismertetés szempontjának érvényesülését, magát a kritikát lényegileg a közös értekezletre bízva.

ad 2. A *tanítási kísérletek a próbaelőadásoktól* megkülönböztetendők. Az elsők (Lehrversuche) tapogatódzó jellegűek, a melyeket a tanárjelölt a szaktanárral való megbeszélés alapján, nem egyszer egyenes utasítása szerint készít el és pedig írásban. Ezeket a praeparatiókat a szaktanárnak bemutatja a tanárjelölt. Az ily praeparatiók alkalmasak arra, hogy a leendő tanárban az órákra való készülésnek fontosságát tudatra emelje és így a hivatása lelkiismeretes, átgondolt gyakorlását nevelje. De veszélylyel is járnak a praeparatiók, azzal t. i., hogy a tanár folytonosan e kidolgozott praeparatiókat lássa maga előtt s megfélekedezék az előttük ülő gyermekek arczárói, érdeklő-

déséről, lelkivilágáról. A tanító és a tanítvány közé papiros lép, mely a tanítás közvetlenségét megszünteti s így azt a személyi kölcsönhatást, mely egyesegyedül ad életet, termő és maradandó erőt a tananyagának. Loos tudja ezt s látta az ily módszerei túlzások káros következményeit tanulmányútján éppen a leghíresebb methodikusoknál. Elkerülni kívánja ezért is azt a schematizáló praeparálást, a mely az igaz praeparatio feladatáról megfélekedzik, midőn az életet a maga egészében előlegezi, helyettesíti s nem szorítkozik arra, hogy azt a szabadon alakuló, csakis közvetlen megnyilatkozásában erős életet szabályozza, irányítsa, tekintettel a szem elől nem tévesztett célra. Ne aprólékos, hanem vázlatyszerű legyen ezért is a praeparatio!

Ennek érdekében egyszerűsíti, háromra redukálja a híres, hogy ne mondjam – hírhedt formális fokozatokat s Willmann szerint (Didaktik II. 70. §) az intentiót ezen találóan kifejező szavakkal jelzi. Az első fokozatot *empirikainak*, a másodikat *logikainak*, a harmadikat *praktikainak* nevezi.¹ Loos azonban nem magára az egyszerűsítésre fekteti a fősúlyt, hisz az egyszerű nevek alatt is bevonulhatnak a komplikált formák; hanem

¹ Az elnevezés az intentiót helyesen fejezi ki, a mennyiben minden oktatásnak feladata először az élet által adott adatnak megfelelő szemléleti formába való behelyezése; azután pedig a szemléletnek fogalmi állandósítása s végre az így értékelt ismeretnek érvényesítése, alkalmazása; tehát az ismeret anyagának empirikái (szemléleti), logikai (fogalmi) és praktikus (érvényesítő, alkalmazó) feldolgozása. Nem hallgatom el azonban, hogy ennek az ismereti folyamatnak közelebbi pszichológiai elemzése ugyancsak a régi formális fokozatokra, sőt tán ezek sokszorosítására is vezet. Ha ugyanis a tanulóban empirice létező és az új ismeretre vonatkozó képzetanyagot tisztázzuk, illetőleg erősítjük: úgy végeztük azt, a mit Herbart analysisnek, mások Vorbereitung-nak neveznek; ha ellenben a tanító részéről empirikailag adott új anyagot nézzük: úgy nyerjük a synthésist vagy a mint azt mások nevezik a „Darbietung”-ot. Ha már most a *logikai-na.k* nevezett fokozatot elemezzük: úgy annak feladata ismét kettős. Fogalomná a szemlélet csakis másokkal való sokszoros összehasonlítás és még csak ezután a közös vonások

arra, hogy ezek a formális fokozatok ne zsarnokoskodjanak a tananyag, a tanuló és a tanító fölött; hogy el ne nyomják a kölcsönhatáson nyugvó élet közvetlenségét. Ezért is épp úgy a tanítási kísérleteknél, mint a próbaleczkéknél csak rövid, 1-2 lapra terjedő praeparatiókat kíván.

A tanítási kísérletet, mely kezdetben a tanórának csak egy részét (néha a tananyag ismétlését, máskor az újnak nyújtását) foglalja le, követi, gyakran azonnal az óraközi szünetben a szakértekezlet, a melyet a szaktanár tart a szakjelöltekkel, s melyben a szaktanár előadja a kísérletre megjegyzéseit. A szakértekezletről maga a szaktanár vezeti a jegyzőkönyvet, a melynek alapján beszámol a f0205 *értekezleten*. Ez évben volt 2 classikai philologus és egy történész az év kezdetén; a II. félévben jött 1 tanárjelölt germanistikai szakkal és még egy latin szakos

E tanítási kísérletektől megkülönböztetendők a *probatanítások*. („Lehraufritte” szemben a „Lehrversuche”-vel.) Ilyen próbatanítást csakis az tarthat, ki tanítási kísérleteit sikerrel bemutatta, s kit a szaktanár alkalmasnak tart, hogy egy teljes rendes órát kitarson. A próbatanításon jelen vannak az

összefoglalása útján válik; így tehát benne van a logikai fokozatban az a nyugtalan, hasonlóságot, egyezést kereső *associáló* fokozat és másrészt az egyezésben, a fogalomban, a törvényben, az egységben megnyugvó fokozat, a melyet Herbart *systemá*-nak nevezett. A praktikai fokozat az ismeret erejében azt az ismeretet alkalmazni akarja, annak elemeit különböző irányban könnyen forgatja, s combinatioival új ismeretre jut. *Methodus*-nak nevezi ezt Herbart. Ez emeli a „Kennen”-t a „Können” fokozatára. Ezzel csak azt akartam kimutatni, hogy az ily egyszerűsített „*nevekre*” való reducalás még nem foglalja magába a formáknak *tényleges* reductióját. Az ily irányú törekvés még magában véve nem kezeskedik arról, hogy tényleg is egyszerűsítettünk a formák kezelésében. Loos sem becsülte túl az egyszerűsítést, mivel egy más alkalommal a „Praeparationsskizze”-k készítésénél a következő fokozatokat alkalmaztatta . 1. Vorbereitung, 2. Darbietung, 3. Vertiefung, 4. Anwendung. Loosnál fontos az egyszerűsítési szándék, az óvatos kezelés követelménye e formák uralkodó túltengésével szemben.

összes tanárjelöltek s mindazok a tanárok, kik a tanárjelöltek gyakorlati bevezetésével meg vannak bízva, így tehát nevezetesen az igazgató és a tanárjelöltek szakmájának tanárai.

Ily próbatanítást egy-egy candidatus évenként négyet-ötöt tart, minden esetben saját szakmájából, de nemcsak vezető szaktanárának osztályában, hanem különböző fokú osztályokban is.

A próbatanítás egészen behelyezkedik a tanítás folyamatába; miért is oly esetben, ha a tanárjelölt nem a saját szakvezető tanárának osztályában tanít: az illető tanártól nyer beható tájékoztatást végzendő tananyagáról és annak feldolgozási módjáról. A próbatanításon jelenlevő tanároknak helyettesítéséről – saját osztályaikban – jókor gondoskodik az igazgató.

A próbatanítás megbeszélése a közös értekezlet egyik fő tárgya.

A lényeges különbség tehát a tanítási kísérlet és a próbatanítás közt abban áll, hogy az első inkább intim jellegű, a szaktanárnak és a tanárjelöltnek mintegy magánügye, míg a próbatanítás a gyakorlati tanárképzéssel megbízottak előtt mintegy hivatalos jelleggel végbemenő és hivatalosan elbírált munkásság.

ad 3. *Önálló oktatás.* A próbatanítás sikeres végzésével kezdődik meg – mindig csak a II. félévben – az önálló oktatás. Az igazgató megbízza ilyennel a tanárjelöltet, többnyire csak heti 6 órában (Loos egyszer 8 órával is megbízott egy kiválóbb tanárjelöltet) és pedig oly formán, hogy az illető hosszabb ideig tanítja szaktárgyát egy-egy osztályban, kezdve a legalsóbb osztálylyal s fokozatosan felsőbb osztályba haladva. Az önálló oktatás nem azt jelenti, hogy az illető szaktanár már most nem törődik a tanárjelölttel. Az önállóság inkább csak kifelé, a tanítványokkal szemben érvényesül. A tantárgy vezetése a szaktanár kezében van.

ad 4. *Az értekezletek:* szakértekezletek és közös értekezletek. Az elsők'– a mint azt láttuk – a vezető szaktanár és

a reábízott tanárjelöltek jelenlétében folynak le, többnyire alkalmilag meghatározott időben. A *közös értekezletek* hetenként egyszer többnyire 2 órai tartammal tartatnak meg. Ily közös értekezletek száma 27-28. Én a június hó 3-án tartott 25-ik értekezleten vettem részt.

Az értekezleten az igazgató elnököl; a jegyzőkönyvet sorban vezetik a tanárjelöltek, a tárgyalásról bővebben referálva.

Jelen voltak az igazgató elnöklete alatt a tanárképzéssel megbízott összes tanárok, az összes tanárjelöltek. Mint vendégek megjelentek még: dr. Höfler, bécsi egyetemi tanár és dr. Martinak, gymnasiumi tanár és a gráci egyetemen a philosophiának magántanára.

Az értekezlet lefolyása a következő:

a) a múlt értekezlet jegyzőkönyvét felolvasták és hitelesítették;

b) a hallott próbatanítást megbírálták és pedig olyformán, hogy a) maga a próbatanítást tartó mondott magáról kritikát, a melyben a tárgy kezelésének módját indokolta meg, s melyben kiterjeszkedett előadásának tartalmára, valamint formájára; azután a tanulók magatartására, viselkedésére s végre a tanítás eredményes voltára. Az önbírálat szigorú és ügyes, értelmes volt. A bírálat főpontjait írásba foglalta a bíráló, de ezen alapon szabadon beszélt. A próbatanítás tárgya: Der Glockenguss von Breslau; a tárgy kifejtésénél épen ő követte a formális fokozatokat nem Loos formulája szerint, hanem az ismert: „Vorbereitung, Darbietung, Vertiefung, Anwendung”-ot tartva szem előtt. Az önkritikát igen üdvös intézménynek tartom. Elejét veszi nem egyszer éles, heves, személyeskedő kritikának, s lefegyverzi nem egyszer az ilyenre animositással készülő ellenfelet – vagy versenytársat.

β) Az önkritika elhangzása után felhívta az igazgató bírálaik elmondására a többi tanárjelölteket, úgy, a mint sorban

ültek. Nincs tehát hivatalos bíráló! Ez is helyes intézkedés, a mennyiben az ily hivatalos bíráló mellett a többi tanárjelöltek érdeklődése és figyelme könnyebben ellankadna. Így azonban minden egyes alkalomkor minden egyes tanárjelölt hivatalos bíráló.

γ) A tanárjelöltek bírálata után a jelenlevő két szaktanár bírálta meg alaposan, különösen az osztály szellemi fokozatára való tekintettel a próbatanítást; s végre

ő) az igazgató szólt önállóan – különösen a formális fokozatok alkalmazásánál óvatosságra intve s összefoglalva a mondottakat.

Ez igen tanulságos, nemcsak szakismeretről, hanem paedagogiai és didaktikai kiváló képzettségről tanúskodó bírálatok után rátért az értekezlet tárgyának 3-ik pontjára:

c) a *referátumra*. Az ismertetésre kiadott munkáról (Lehmann: „Über den deutschen Unterricht”) referált a II. félévben belépett germanista tanárjelölt. Előtte volt ugyan füzete, de előadása szabad volt. Szembesítette Lehmann nézetét egyrészt Laasnak, másrészt Raumernek ugyan e tárgyra vonatkozó nézeteivel. Maga is határozott állást foglalt, A referátumhoz többen is hozzászólottak; különösen érdekes volt ama themának tárgyalása: vajjon „szabadon választott themákról szóló szabad előadások tartása a gymnasiumon megengedhető-e?” Lehmann ellenzi ezeket az előadásokat, ellenben a jelenvolt vendégek is azok mellett foglaltak állást. Elvi alapon nehéz ily kérdésben dönteni, a mely annyira az érdeklődéstől és tanulóktól függ. Mindkettő változó. Tanulságos volt az analitikai és synthetikai tárgyalás közt megindult vita. Természetes, hogy csakis a synthetis (lehet *ez tudaton kívül létrejött) alapján szólhatunk igaz analysisről.

d) Az élénk vita befejeztével kiosztotta az igazgató a jövő értekezleten való referálásra a következő themákat:

1. Preller képeit – mint szemléltető eszközöket!
2. Az ifjúsági játékok értékéről és szervezéséről Ziegler,

Purkerstein, Netolicska és Lechnernek e tárgyra vonatkozó iratai alapján.¹

c) Ugyancsak az igazgató kijelölte a jövő alkalomra a próbatanítások tartóit.

f) Erre referáltak egymásután a tanárjelöltek hospitálásuk tapasztalatairól (Wochenbilder).

g) Azután maga az igazgató bemutatott egyes, újabban megjelent számottevő munkákat, nevezetesen bemutatta a Schiller és Ziehen által kiadott füzeteket, kiterjeszkedve részletesebben az érzéletek mérésére. Loos maga is Exnerrel kezelt fogva tett ily irányú kísérleteket. Eddig az eredményeket meddőknak mondta. Az ily kísérletek, épp úgy, mint a statisztikai adatok, nagyon jók a figyelemkeltés, a figyelmeztetés

¹ Az eddig ezen évben az igazgató által tárgyalásra kiadott referátumok a következők:

1. Entstehung des Organisationsentwurfs.
2. Das Verhältniss des Organisationsentwurfs zum Mittelschulgesetz vom Jahre 1884.
3. Die didaktischen Weisungen des Mittelschulgesetzes vom Jahre 1884.
4. Pädagogischer Tact.
5. Didaktische Formgebung.
6. Die psychologischen Momente der Aneignung.
7. Die Formalstufen.
8. Die Psychologie in ihrer Bedeutung für die Technik des Unterrichts.
9. Der darstellende, erklärende und entwickelnde Unterricht
10. Der Unterricht und die eigene Erfahrung des Zöglings.
11. Der anschauliche und der analytische Unterricht.
12. Die Bedeutung und Verwerthung des Fremdwortes im Unterricht.
13. Die Autoren-Lecture.
14. Verhältniss des Vortrages zum Texte des Lehrbuches im darstellenden Unterricht.
15. Formen der Wiederholung (Collectaneen?)
16. Exegetischer Unterricht.
17. Statarische und cursorische Lecture.
18. Vorpraeparation.
19. Der ministerielle Erlass vom Jahre 1891 über den Unterricht in den class. Sprachen.

szempontjából. Paedagogiai elmélet *alapjául* azonban ezek a physiologiai kísérletek nem szolgálhatnak. *A* kísérlet adatait a paedagogus csakis *felhasználja*.

h) Végül a szaktanárok jelentést tettek szakértekezleteik jegyzőkönyve alapján szakszerű vezető munkásságukról, nevezetesen a tanárjelöltjükkel történt megbeszéléseikről; s közölték a jövő hét munkatervét.

Van itt élet, volt itt okulás.

Az igazgató, valamint a tanárok – ez utóbbiak abban az esetben, ha egész éven át közreműködnek¹ – egyenként

20. Der formale und materielle Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsgegenstände.

21. Die von der Zeitschrift «Wage» veranstaltete Mittelschulenquett in Wien.

22. Der Philanthropismus und Humanismus.

23. Synphronistische und synchronistische Geschichtsunterricht.

24. Anschauungsmittel für den Geschichtsunterricht.

25. 25. Die Bilderbögen für Schule und Haus nach ihrer aesthetischen und didaktischen Seite.

26. Die deutsche Lecture und Grammatikstunde im Untergymnasium.

27. Anlage der deutschen Lehrbücher.

28. Die induct. Methods in der Grammatik.

29. Die gruppierende Unterrichtsmethode.

30. Der deutsche Unterricht nach Rieke, Laas und Lehman.

31. Die ministeriellen Erlässe vom 30. Sept. 1893, 24. März 1892 über das Ineinandergreifen der Unterrichtsgegenstände.

32. 32. Das Zusammenwirken der Fachlehrer.

83. Der Ordinarius.

33. Classenbuch.

34. Die Lichtseiten des Lehrerberufes.

35. Die Überbildung.

36. Turnen und die Jugendspiele.

37. Die Schulgesundheitspflege.

¹ Lehetséges ugyanis, hogy a tanárjelöltek egyike vagy másika ott hagyja a gymnasiumot; ez esetben természetesen megszűnt vezető szaktanárának megbízatása, s így az egész tiszteletdíjra való igénye.

300 forint tiszteletdíjat kapnak ezen nagy munkáért; a tanárjelöltek pedig, ha rászorulnak, havi 25 forintot.

Az év végéig gyakormokoskodó tanárjelölt még egy záró munkát (Schlussarbeit) is készít, a melynek themáját az igazgatóval való megbeszélés alapján ő maga választja. A körülbelül 30 lapra terjedő bekötött munkát behatóan megbírálja a szaktanár s bírálatát a munkának üresen hagyott első levélére írja.¹

E gymnasiumi semináriumi vagy kibővített próbaév végzetével az ezalatt kifejtett munkásságról két bizonyítványt kap a tanárjelölt. Az egyiket, az *alkalmazási bizonyítványt* (Verwendungs-zeugniss) a szaktanár állítja ki s az igazgató írja alá; a másikat, az *értéstit* (Bescheinigung) pedig csak az igazgató állítja ki.²

¹ Ez évben a következő tanárjelöltek a következő themák fölött dolgoznak: Dr. P. Altmann Altinger: Die logischen Elemente des formalen Bildungsgehaltes im Geschichtsunterricht. Florian Weigel: Anschaulicher Unterricht bei Caesar: de bello gallico. Dr. Felix Podhorsky: Tacitus Germania c 1 -27 im Lichte der Concentration. Gustav Leipold: Die Ars poetica des Horaz vom Standpuncte der Concentration. P. Josef Kunért: Die vitae des Cornelius Nepos in der III. Classe des Gymnasiums innerhalb der Concentration.

² E bizonyítványok jellemzik a bevezető munkát. Az igazgató szíves beleegyezésével leírtam bemutatás czéljából a következő szövegűeket:

Verwendungs-Zeugniss. ,

Herrn phil. Dr. C. E. Rechnungsofhcier im k. k. Handelsministerium, geboren am 12. Oct. 1361. zu Oberklee bei Podersem in Böhmen, laut Zeugnisses der k. k. Prüfungscommiss, für das Lehramt am Gymn. u. Realschule zu Wien vom 7. März 1893. für class. Philologie als Haupt-, u. für deutsche Sprache als Nebenfach approbirt, wurde durch Erlass des hohen k. k. Ministeriums für Cultus u Unterricht vom 20. Sept. 1893. Z. 19,472 der hiesigen Anstalt zur Ableistung des Probejahres zugewiesen u. zufolge des Erlasses des Hochlöbl. k. k. n. ö. Landesschulrathes v. 9. Nov. 1893, Z. 10,572 durch den Unterzeichneten in das pract. Lehramt eingeführt. Während des Probejahres wurde Cand. laut Zeugnisses der obigen Prüfungscommission vom 26. Oct. 1893 für philosophische Propaedeutik approbirt.

Am 2. Oct. 1893. trat Dr. E. seine Probepraxis an. Zunächst wohnte

A tanárjelölt a tanári pályázati folyamodványához csatolja mind a két bizonyítványt, melyeket kineveztetésénél különösen figyelemre méltatnak.

Emelkedett érzéssel távoztam Bécsből. Szívesen fogadtak s megvalósítva bemutatták eszményemet, azt az elméletről, az

er regelmässig allen Lehrstunden des einführenden Lehrers bei, der im abgelaufenen Schuljahre mit Latein in I b u. VIII. u. mit Deutsch in I b beschäftigt war. Hierbei bekundete der Cand. stets die regste Theilnahme und verrieth bei den mitunter an den Unterricht sich unmittelbar anschlies. senden Besprechung über didakt. u. paedag. Einzelheiten warmes Interesse und eindringendes Verständniss. Die nothw. Ergänzung fanden die Beobachtungen des Candidaten während beider Semester durch planmässiges Hospitieren bei anderen Lehrern u. in allen andern Lehrgegenständen. Überdies betheiligte sich Candidat mit Fleiss u. Hingebung an allen Veranstaltungen, die im abgelaufenen Schuljahr an unserer Anstalt mit der *versuchsweisen Einführung eines erweiterten, seminarartig* organisierten Probejahres verknüpft waren. Diese besondere Betheiligung wird dem Candidaten auch durch ein besonderes Zeugniss bescheinigt.

Nachdem Candidat schon im I. Sem. häufig Gelegenheit gehabt hatte, sich im Beisein des einführenden Lehrers im Unterrichten zu versuchen, wurde ihm mit Beginn des II. Sem. der selbstständige Unterricht in Deutsch I b (3. St. wöchentl.) übertragen, eine Thätigk., die auf je 14 Tage durch die Uebernahme des Lateinunterrichts in I b u. II a unterbrochen wurde. Hierbei kamen, wie sich gleich anfangs zeigte, demselben neben seiner fachwissensch. Tüchtigkeit seine gründlichen Studien im Bereiche der theor. Paedagogik sehr zu statten, nicht minder gefördert wurde der Erfolg durch die Fähigkeit des Cand., die Beobachtung fremden Beispiels für sich selbst nutzbar zu machen u. den Winken und Rathschlägen des Practikers mit Verständniss u. Geschick nachzukommen. Was methodische Gliederung des Unterrichtsanges, ferner die Mitbeschäftigung u. disciplinäre Beherrschung der Schüler anbelangt, verdient der Cand. alle Anerkennung. Insbes. zeigte er sich in der induct.-genet. Entwicklung der Lehrstoffe, sowie in der Einprägung derselben durch alle Mittel logischer Analyse sehr gewandt u. wird darin voraussichtlich unter dem befruchtendem und corrigierendem Einflüsse der pract. Erfahrung immer Besseres u. Besseres leisten. Unterstützt wird Cand. in seinem Streben durch schätzbare Charaktereigenschaften: er zeigte sich stets gewissenhaft, pünktlich, ordnungsliebend, gegenüber den Schülern von wohlwollendem Ernst durchdrungen; gegebenenfalls liess er es auch an der nöthigen Energie nicht fehlen. In der Abschätzung der Schülerleistungen

egyetemről a gyakorlatba, az életbe átvezető intézményt, a melyet sohasem kerestem az egyetemen, sem pedig egy mesterségesen külön e célra felállított minta-középiskolában, hanem mindég magában a *létező*, a történeti alapokon nyugvó középiskolákban, az archigymnasiumokon.

Hálám mellett sajnálatomat fejeztem ki az igazgató előtt a miatt, hogy nem utazásom végén kerestem fel intézetét. Eszmét cserélhettem volna saját tapasztalataim alapján az e

zeigte Cand. ein recht treffendes Urtheil u. jene Besonnenheit, die sich von jedem Extrem fernzuhalten weiss. Die Correctur der schriftlichen Arbeiten wurde pünktlich, recht geschickt und taktvoll durchgeführt.

Im Verkehr mit dem Leiter der Anstalt u. allen übrigen Mitgliedern des Lehrkörpers zeigte Cand. ein durch Bescheidenheit und Zuverlässigkeit gewinnendes Benehmen.

In Zusammenfassung der obigen Ausführungen, wird dem Herrn Dr. C. E. hiemit das Zeugniß ausgestellt, dass er seine Probepaxis mit sehr gutem Erfolg abgelegt hat, und für seine künftige Lehrerthätigkeit zu schönen Hoffnungen berechtigt.

Wien d.....

Dr. A. v. L.

Als ein führender Lehrer

einführender Lehrer.

Dr. J. Z.

k. k. Dir.



Bescheinigung.

Herr Dr. C. B., approbiert für den Unterricht in Mathematik und Physik im Obergymnasium wurde der Anstalt mit dem hohen Erlasse des k. k. n. ö. Landesschulrathes vom 26. Sept. 1893. Z. 8880. als Probecandidat zur Einführung ins practischè Lehramt zugewiesen. Er erhielt über den Erfolg seiner Ausbildung ein nach der Vorschrift des Art. XXV. P. 9 der M. V. vom 7. Febr. 1884. Z. 2117 ausgefertigtes Zeugniß. Da derselbe jedoch von der bisherigen Probejahrordnung fast völlig abweichender Art, wie sie durch den hohen M. E. vom 21. Juni 1893 Z. 13,839 der Anstalt vorgezeichnet worden ist, ins Lehramt eingeführt wurde, so wird ihm hiemit seitens der Direction auf Grund desselben hohen Erlasses noch eine besondere Bescheinigung über seine Theilnahme und Bcthätigung an den seminaristisch gestalteten Übungen, die der Unterzeichnete während des heurigen Jahres leitete, ausgestellt.

téren oly gazdag tapasztalattal rendelkező igazgatóval s hagyhattam volna utazásom végére – a legjobbat.

E kifejezett előérzésem igaznak bizonyult. Ez a körülmény is indokolja, hogy épen Loos alkotásával terjedelmesebben foglalkoztam.

Három napi időzés után az éjjeli vonattal elhagytam Bécset. Június hó 4-én reggel Prágában szálltam ki.

Herr Dr. C. B. hat an allen 29 zweistündigen Sitzungen, in welchen namentlich Gegenstände allgemein methodischer Art behandelt wurden und an den 32 von seinem Fachprofessor Dr. Th. R. geleiteten einstündigen Besprechungen über specielle Fachmethodik mit bemerkenswerthen Eifer theilgenommen. Er brachte für die theoretischen Erwägungen auf dem Gebiete der Paedagogik und Didaktik, wie sie besonders in den allgemeinen Sitzungen angestellt wurden, ein gutes Stück philosophischen, theilweise auch paedagogischen Wissens von der Universität mit und konnte daher mit sehr guten Erfolg an den Discussionen und an den Beurtheilungen der Probeauftritte theilnehmen. Auch alle seine Referate zeigten von sehr grosser Bewandertheit in der Verwendung psychologischer Principien auf die Materie des Unterrichts. Der Probecandidat hat im Ganzen 3 Probeauftritte gehalten und in denselben vor dem Director, den Fachprofessoren und den übrigen Candidaten den Beweis erbracht, dass er im Stande ist, sich nicht blos den Stoff des Unterrichts in einer der betreffenden Lehrstufe entsprechenden Weise zurecht zu legen, sondern denselben auch den Schülern in planvoller und fasslichen Art zu vermitteln. Es zeigte sich dann auch das treffliche Lehrgeschick des Candidaten in seinem selbstständigem Unterricht während des II. Semesters, den er vom 1-ten April bereits in seiner neuen Eigenschaft als Supplent besorgte. Von der Anfertigung einer schriftlichen Schlussarbeit, sowie der Durchführung weiterer Probeauftritte während des II. Sem. war der Candidat in Folge seiner vollen Lehrverpflichtung als Supplent entbunden.

In völliger Übereinstimmung mit dem im Probejahrzeugniss zum Ausdruck gekommenen Urtheile des Fachprofessors kann somit dem Candidaten bescheinigt werden, dass er auch an den mehr seminaristisch gestalteten Arbeiten des Probejahres mit vorzüglichen Erfolge theilgenommen hat.

Wien, am 4. Juli 1894.

.....

Director.

Prága (június 4-7).

Emlékek özöne árasztja el az ember lelkét, ha Prágára gondol. Nem modern város, melyben a phalanster uralkodik, hanem olyan város, melynek megvan határozott egyénisége, melynek még kövei is nagy és mozgalmas történetről beszélnek.

A zsidó temető síremlékei a távoli múltba, vissza egész a VII. századig mutatnak, s symbolikus köveikkel a mystika mélységébe utalnak. A régi zsinagóga az egyszerű gót ívezetével sem megnyugtató hatású. A fal középmagasságáról felnyúló pilasterek izgatnak s izgalmas múltból beszél a templom közepére helyezett s szép vasrácsosattal körülkerített szószték, melyet az üldözött áhítat minden oldalról tolongva, hajlongva körülállott s mely felé a templomból kiszorult nők vízszintes lőrésen át vetették szenvedés és szenvedélyteljes pillantásaikat.

Nagy kornak dicsőségét hirdeti a hegyen emelt székes-egyház.

A francia műveltség és művészet hullámai emelték a város hírét oly magasra. Bámulatos egy alkotmány. Gazdagon tagozott apsisától eltekintve, oly egyszerű nagyszerűségben tör az ég felé s a pillérek fejezetei fölött mégis oly kedvesen szakítja meg az oszlopos folyosó a gót felfelé törő irányát; kinn pedig pajzán módon játszadozik a képzelet fel és lefelé kúszva az oly sajátságosan szép támíveken és támpilléreken azon csodás alkotású vízőkádókkal, melyek majd kutya, majd oroslán, majd béka, de nem egyszer csuhás barát alakját veszik fel. Ott, ugyancsak a Hradschin épületének tömkelegében hallatszott az ablakból röpülő jalkiáltása, a mire harmincz esztendőre vérbe borult Közép-Európa. Ott lent a városban annak palotája, ki győzelemre vitte a császári hadakat s nem messze onnan a városháza nagy tere közepén a Maria victrix, nevezetesen „a svédek victrix”-ének kőszobra. A catholicismussal szövetkező absolutismus győzött. A természet és ész jogát s minden egyenességet elcsavaró

jezsuitismus elégtelenítő Tycho de Brahe templomának szép gótikus pilastereit kanyargós szentjeivel. De a békésebb idők is, a melyek a felvilágosultság szellőjével beköszöntöttek, derült, változatokban, kialakításokban oly gazdag és nagyszabású palotákban nyertek maradandó emléket.

A felvilágosultság elvontságaival azonban megfeledkezett a természeti és történeti alapokról s az absolut hatalom nép üdvözítő gondolatait, népeinek a természeti és történeti alapon nyugvó különbözőségét erőszakkal kívánta egységesíteni. A germanizálás ezért is felkelté a cseh népben nemzeti nyelvét és nemzeti történeti öntudatát.

Harmincz évvel ezelőtt, midőn először jártam Prágában, az ostromállapot fékezte a csehek politikai aspiratióit s most a nemzeti cseh múzeum, az emelkedő körút magaslatára, a nemzeti dicsőségnek a talajjal egybeolvadóan legfinomabb aesthetikai érzékkel épült temploma hirdeti a cseh nép kulturális jövőjének jogosultságát. A nemzet ezen szentélyében láttam a XII. századba visszanyúló szebbnél-szebb missale-példányait, a XVI. század gyönyörű gradualeját; itt a könyvek közt Huss Jánosnak négy könyvét, latin nyelvű autographonját; itt a cseh és morva nemeseknek Huss elégetése ellen írt és pecsétjükkel megerősített protestáló iratának photogrammját (az eredetét Edinburg őrzi); itt láttam Zsigmond császár 1496-ból származó „reformatio”-iratát; itt Zizka levelét, Gusztáv Adolf és Tilly aláírásait; Comenius didaktikájának cseh nyelven írt kéziratát s hieroglyphikus aláírását Drabiknak, a pozsonyi fogolynak, kinek oly sajátos chiliaztikus szerepe volt Comenius életében. Itt, a kultúra e szentélyében szívja magába a cseh nép nemzeti kulturális jövőjébe vetett hitét. S nincs mit csodálkozni, hogy az a cseh nép, midőn múltjából, történetéből megtanulta azt, hogy az őt elnyomó absolutizmussal Huss óta mindig szövetekezett a nemzetével nem rokonszenvező római katolikus egyház, nemzeti önérzetének növekedésével mindinkább ellenszenvezik magával a római katolikus egyházzal.

Néhány nappal megérkezésem előtt mondta ki a városi tanács, hogy a főtéri Maria victrix helyébe emeli Huss nemzeti gyűjtésből épülő szobrát; s megérkezésem napján a nacionalisták megtámadták a katolikus érdekekért, a Maria victrixért küzdő „Narodni Listi” lap szerkesztőségét, ablakait bezúzták, az ingókat szétdobálták, összetörték; másnap pedig vasárnap az összes templomokból a papság vezetésével zarándokolt a kegyes nép a Maria victrixhez, hogy azt kiengesztelje, s hogy a színhelyre érkező egyik papnak kezdő szavai szerint: a világ hadd lássa, hogy mi is itt vagyunk. Történeti ponderabiliák, de imponderabiliák súrlódásától izzó levegőbe érkeztem Prágába.

S az egyetem is nagy történeti jelentős múltnak hirdetője! A közép-európai egyetemeknek alma materje a prágai egyetem. A különböző natiók, még a francia és az olasz is felkereste a híressé vált egyetemet. A mint a dorn, úgy az egyetem is a francia kultúrának, a párisi egyetemnek egyik hajtása. Nem alakul meg a prágai az egyetemnek eredeti, tiszta alakjában, a melyben az egyetem a tudományos törekvést czéhek módjára a magisterek és scholarok universitásává szervezte, s melyben önmagát, szemben a császári és a pápai hatalommal függetlennek is érezte; a prágai egyetem a történet által kialakult párisi egyetemet utánozta szervezetében; a császár, IV. Károly létesíté, de VI. Kelemen pápának 1347 jan. 26-án kelt „In suprema dignitatis apostolicae” bullája alapján kifejezetten egyházi jelleget nyert az egyetem. A prágai érsek volt annak cancellárja s egész 1873-ig mindazok, kik egyetemi kitüntetésre vágytak, a doctorjelöltek is kötelesek voltak előbb az érseknél tisztelegni s a rector is nem a maga és az egyetem nevében avatta fel a szigorlókat doctorokká, hanem pro cancellario. Az első egyetemi alapszabály szerint (1360 ápr. 10.) a rector nőtlen és clericus saecularis volt, s egész 1612-ig nőtlenek voltak s „vita communis”-t éltek a collegiumokban a professorok.

A renaissance egyéniség-szelleme itt is felkeltette a nemzeti érzést, mely az egyház túlkapásai ellen a szentírás alapján protestált. A küzdelemben végre Huss győzött cseh tanártársaival és a cseh ifjúsággal – sa német professorok 5000 német deákkal elhagyták a prágai egyetemet. Róma azonban mégis erősebbnek bizonyult; a reformatio egyházi forradalmát is a jezsuitákkal és a császári absolutizmussal legyőzte s a prágai egyetem ismét erős, még a pápánál is katolikusabb ielleget nyert, a mennyiben III. Ferdinánd (Hofrescript. 26. Jan. 1650) a tanárokat, a rectort, a dékánokat hivataluk elfoglalása előtt s a szigorlókat is a „juramentum de immaculata conceptione”-ra kötelezte, azon specificus jezsuita dogmára, a melyet még csak a XIX. század lovagias és harczias pápája tett hivatalos dogmává; s a mennyiben I. Lipót a „professio fidei Tridentinae”-nek letetését minden szigorlótól megkövetelte s így kizárta az egyetem testéből a nem katolikust. Katolikus ünnepeket, az egyes facultások szentjeinek ünnepeit az egyetem, mint ilyen ülte meg s testületileg résztvett az Urnapi körmenetben.

II. József szüntette meg (1782 jún. 3. és 1785 febr. 3.) udvari parancscsal éppúgy ama főntebb említett juramentumot, mint a professiót s nevezetesen a pápa iránti engedelmesség fogalmát. A türelmi rendelet (1781 okt. 13.) a nem katolikust is bocsátja a szigorlatokra; s az 1785 szept. 11-iki rendelet protestánst nevez ki tanárnak. Ezért azonban az egyetem katolikus jellege megmaradt. Megülte a katolikus ünnepeket (1783 aug. 29. udvari rendelet), s bár az 1848 márcz. 31-iki ministeri rendelet a prágai egyetemre nézve kimondta azt az elvet, hogy a vallás nem akadályozza az egyetemi tanszékre való jutásnak, a kormány 1863-ban még sem erősítette meg a philosophiai facultas részéről dékánná választott protestáns Stein tanárt a theol. facultas óvására, s ugyanezen évben helybenhagyta a jogi facultásnak azt a határozatát, a mely szerint zsidók kanonjogi doctorok nem lehetnek s zsidó egye-

terni tanárok sem működhetnek közre ily doctorátus letevésénél; sőt mindezzel meg nem elégedve – 1869-ben, tehát ama hírhedt, a modern műveltségnek harczot izenő pápai syllabus kiadása után – a prágai egyetem senatusa 1869 márczius 6-án *egyhangúlag* hozott határozatával ugyancsak e harczias pápát 50 éves papi jubileuma alkalmából üdvözölni kívánta és arra a nagyfontosságú zsinatra, a melyre a művelt s nemzeti érzésű katolikus világ aggodalommal nézett, egyetemi képviselőt óhajtott küldeni.

A facultások, nevezetesen a jogi, orvosi és a philosophiai facultas erre felezméltek, megemlékeztek az egyetemek sajátos feladatáról, mely azokat „kizárólag a tudomány ápolására és fejlesztésére” kötelezi; protestáltak a zsinati képviselő küldése ellen s nem hiába. A kormány 1869. máj. 4-iki rendeletével nekik adott igazat s az 1873 ápril. hó 27-én kelt törvény 11. §-a a *felekezeti kérdést* az egyetem köréből – a theologiai facultást kivéve – száműzte. E megoldás természetes is, mivel minél komolyabban vesszük a vallást, annál inkább húzódik az vissza az egyéniség szentélyébe.

De nem így áll az a *nemzetiség* kérdésével. A nemzetiiség, úgy, mint minden egyes egyén, saját léte és fejlesztése érdekében érvényesülni is kivan; s ha a nemzetiségnek valamikor volt nemzeti hivatása, a nemzetiségi érzés felkeltével ez a nemzeti missióját is vallási hittel és meggyőződéssel megragadja s ennek újra élni kivan. A nemzetiség nyelvében él, a nemzet csak mint egy sajátos kultúrának képviselője és fejlesztője állhat fenn. A nyelv kérdése tehát a nemzeti kultúrának s ezzel a tudománynak is kérdése. Husst és Jeromost elégették, a baseli zsinat hitegetéseivel megcsalták a cseh nemzetet, a fehérhegyi csatával a felébredt nemzeti érzést eltaposták, később elaltatták. A Prágából kivonult német tanároknak és hallgatóknak egészen más kiadása II. József rendelkezésére germanisálva lefoglalta az egyedül üdvözítő egységes osztrák állameszmény nevében az egyetemet.

A cseh nemzet felébredt: az 1848 márcz. 16-án tartott diákgyűlés kérvényét az egyetemi tanács is támogatja, a miniszterium pedig helybenhagyja, úgy, hogy kimondatott, hogy az előadások cseh nyelven is tarthatók.

A súrlódások a németek és csehek közt megújulnak; az 1882 február 28-án szentesített törvény a prágai német egyetem mellé cseh egyetemet hiába állít. A diákság egymás ellen tör; éppen érkezésem éve véres összeütközések éve. Az egyetem 500 éves fennállásának ünnepét 1848-ban a politikai zavarok miatt nem ülhette meg, s most ez évben, fennállásának 550-ik évfordulójának esztendejében a német vezető körök Csehországban komolyan tanácskoztak arról, hogy ne vonuljanak-e ki másodszer is a német egyetemi tanárok a hallgatóikkal e mozgalmas, nagy és jelentős múltú egyetemi városból. Az egyetem sem chablonszerű egyetem, erős individualitás, egymással küzdő hatalmas képzetkörökkel, a melyeket a történeti hatalmak, a történeti ének érleltek s hagytak fejlesztendő örökségül a jelennek.

Város és egyetem nagy és oly messze, a homályos múltba visszanyúló és abba mystikusan elsülyedő történetével, a történeti hatalmaknak a világra szóló küzdelmével s a küzdelemnek épp úgy a városban, mint egyetemében való megismerésével: – ez igazi háttér – a melyről jellemzeten emelkedik le *Willmann Ottónak*, az összes élő paedagogusok közül engem leginkább vonzó személyisége. Az ő személyisége vonzott Prágába s Prága városának és egyetemének individualitása azért érdekelt annyira, mivel Willmann személyiségének sajátos jellemvonását tükrözi vissza.

A történeti mozzanatot, a történeti hatalmak nagy jelentőségű mozzanatát s ezért is a socialis mozzanatot az ő a messze múltba, mystikus vonatkozásokba elmélyedő és a jelenkor kultúráját is felölelő s mégis a római katolikus egyház intézményében, a középkor theologiai philosophiájában megnyugodó lelke vitte be ismét a leghatározottabban a paedagogikába.

Herbarti talajon működött, 1863-1868-ig a Ziller-féle seminariumon és a Barth-féle nevelő-iskolában, később négy esztendeig Bécs városának tanító-praeparandiáján tanított; Herbart szellemében megírta: *die Odysse im erziehenden Unterricht*; a Herbartianusok büszkén mondják a magukénak: s Willmann még sem Herbartianus.

Willmann nagy elismeréssel szól Herbartról, érdemeit különösen behatóan méltatja Herbart kiadott paedagogiai munkáinak I. kötetében; elismeri, hogy ő, mint philosophus, egészen magában áll, a mennyiben senkinél sem taglalódik oly organikusan a paedagogika a philosophiai rendszer egészébe, mint éppen Herbartnál. Még svájci nevelői tartózkodásának idejében született meg egyszerre paedagogiai és philosophiai elmélete. A philosophia a paedagogikában leli próbáját és a paedagogika a psychológiában és ethikában alapját. Nagy érdeme, hogy a *gondolkör fogalmát* megteremte, a mely mint egységes, az erkölcsi érzület alakítására közreműködjön; nagy érdeme ennek kapcsán, hogy a *Hidast hatóvá* kívánta tenni az *érdeklődés* fogalmában és ezt az érdeklődést a sokoldalúság szempontja alá helyezte. Nagy érdeme, hogy a lélektan fontosságát épp úgy a paedagogiai elmélet, mint a növendékek egyéniségének jelleme felismerése érdekében (*Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Paedagogik*) alapvető jelentőségűnek tartotta; de az is érdeme, hogy még sem látta a psychológiában az egyedüli alapot, úgy, hogy a paedagogika csakis alkalmazott psychológiává válna; hanem e mellett elismerte a paedagogika tulajdonképpeni vezéréül, pharusául a czélt jelző *ethikát*. Érdemet lát Willmann abban is, hogy Herbart a Fichte autonomismusa és Spinoza monismusa és e kettős alapon állók ellen a philosophia terén küzdött.

Emez érdemek elismerése Willmant azonban nem tette vakká Herbart elméletének fogyatkozásaival szemben. Ő is elismerte a leghatározottabban, hogy épp azok az alapok, a melyekre Herbart elméletét fektet, úgy a mint azokat

Herbart meghatározó, meg nem állanak s másrészt nem is az egyedüliek.

Nem tagadja Willmann, hogy a paedagogikának egyik alapvető tudománya a pszichológia, de állítja azt, hogy Herbart pszichológiája alapján teljesen téves; téves, midőn Fichtével szemben az „Én”-t a *képzetek productumá*va leszállítja,¹ s így következetesen egészen *hetet-óno*mmá teszi s így egyrészt a fejlődésnek lehetőségét is megszünteti (ez ugyanis potentia nélkül tehetetlen), valamint az egyes embernek az egésze, az emberiség szellemi javaira való teremtettségét tagadja.

Az *ethikai alapot* is elismeri Willmann, de állítja, hogy Herbart etikája éppenséggel sem nyújt objectiv alapot, a mennyiben az erkölcsit egészen az individuumba helyezte és a társadalmat, mint levezetett eszmét állítja oda.³

A pszichológiának ezen „Én” ellenes *heteronom* irányzatánál, valamint az etikának *subjectiv* alapjánál fogva egészen természetesen nem méltányolta Herbart kellőképpen a történetet, a társadalmat, mint a melynek *hatása alatt*, mint a melylyel való kölcsönhatásban *fejlődik* az egyes ember. Herbart ezáltal „az etikát elzárta a történet termékenyítő hatásától, a mi miatt azután a *socialis és történeti vonatkozások* az ifjúság képzésére – bár alkalmilag rápillant erre is – hathatósan nem érvényesülnek”.³

Az objectiv tényező elhanyagolásával pedig adva van, hogy a történeten kívül még egy *alapvető* tényezőt nem méltányolt, nem érvényesített Herbart. Ez a tananyag feldolgozásában különösen érvényesülő *logikai* tényező; a minek

¹ A Herbarti pszichológiáról az Athenaeum 1899. évfolyamában írtam behatóbb tanulmányt.

² Herbart etikájának tarthatlanságát elvi szempontból a „Paedagogiai Dolgozatok” I. kötetének bevezetésében igyekeztem kimutatni.

³ L. itt, valamint az előbbiekre nézve is Willmann: „Über die Erhebung der Paedagogik zur Wissenschaft”. 24. 1.

következtében „Herbart methodikájában nem jutnak kellő viszonyba a psychologia és logika”.

S van Herbart paedagogikájában még egy *alapvetésre* vonatkozó hiány s ez a vallás fogalmában rejlik. Helyes volt Herbart protestatiója Schelling és Herder gnosticismusa ellen, a mely theogoniává alakítja a történeti fejlődést s így bevitte az Istent a levő világba: de *hatástalan* ismét Herbart Istenfogalma, holott Willmann szerint az ethikának és az egész világ felfogásának végső alapjai isteniek, Herbart csakis nacionalistikus vallási nézletre jut, mely nélküli az igaz kegyességet (Weihe) és mélységet.

„Mindezek alapján hiányoznak Herbart paedagogikájában nélkülözhetlen alapvető pontok (Fusspunkte) és nem lehet elfogadni azt az állítást, hogy ő azt tudományosan megalapította.”¹

Egy tudós férfiú, ki valamely elméletnek alapvetését nem fogadja el és pedig azért nem, mivel az alapvetés ezen alakja *téves* és mivel maga az alapvetés *túlságosan szűk*; a ki továbbá az erre az alapra fektetett épülettől megtagadja a tudományos jelleget, holott ő éppen azt keresi: az ily tudós férfiú csak nem helyezhető erre az általa tévesnek és szűknek elismert alapra; az ily tudós férfiúról csak nem állítható, hogy ő emez épületben otthonát, családi tagsága jogosultságát találja?! A külső dolgokon, az apparátuson csüggök és rágódok, kik a dolgok lelkével nem foglalkoznak, Willmann herbartianussá tehetik. Willmann lelke távol áll Herbart lelkétől.

Különben is alantós álláspont az iskolaszerűségnek az álláspontja, mely hívet emeli, dicsőíti s az attól eltérőt eretnekessíti s lerántja. Életünk legszebb feladata felkutatni azt a teremtő, isteni gondolatot, a mely az egyes ember életének az egész szempontjából értelmet ad, a mely őt sajátosságai-val beleállítja mintegy a világtervbe, az önmagát fentartó és fejlesztő erők oeconomiájába.

¹ U. o. 25. l.

Willmann gondolkozásának s így paedagogiai gondolkozásának is sajátossága abban áll, hogy a nevelést sem tárgyilag, sem személyileg nem izolálja, hanem a nevelést mindkét szempontból a tudás és a világ, az élet egészébe helyezi; s ezen az egészen belül keresi a nevelés egyes tényezőinek sajátosságát.

Nem elégséges a nevelés munkájához és e munka feldolgozásához psychológiát, ethikát tudni; tudni kell az *igaz* psychológiát, a mely nem áll meg a psychologiai alapon, a mely legfeljebb „muscular education”-ra vezethetne, nem egy oly lelkiélet mellett, mely csak az állati tevékenységet magyarázza s nem méltó arra, hogy a paedagogika tanácsadója legyen, de végre meg nem áll azon közönséges felfogás mellett sem, mely a lelket és a lelki tünetényeket csak a természettudományi szempont alá helyezi, midőn ezt a lelki tevékenységet leírja és e tevékenység törvényét keresi. Willmann a psychológiát is ethizálni, theologizálni kívánja, a lelki élet tünetényeit is nemcsak az élet, hanem a *helyes, az igaz* élet szempontja alá helyezi. Még csak így lesz a psychologia igazán az *ember* lelkének tudományává.

S nem elégséges tudni azt az *ethikát*, a mely, ha magasra viszi, eljut a kötelességnek a kategorikus imperativusszerű felfogására. Az *ember* életét szabályozza az ethikai eszmény s ennek alapja és célja a túlnani életre utal, onnan meríti erejét. Csak az ily ethika igazán az ember életét szabályozó^ eszményének tudománya.

De nem is elégséges a paedagogusra nézve tudni a lélektant, tudni az ethikát. Már az embernek, mint testinek ápolása megkívánja a Hygienának és ennek alapjául szolgáló Anatómiának és Physiologiának ismeretét. De továbbá „az egyes embernek élete ismétli bizonyos tekintetben az embernek életét”, Hegelnek ezt a gondolatát Willmann is elfogadja s így természetesen megköveteli, hogy a paedagogus az ember *fejlődését, történetét kultúrájával* is ismerje. Az emberi szellemnek

azonban nem a kultúra az első megnyilatkozása. Eredetibb a kultúrájánál az a *szokás*, a mely az ember önkénykedő természetét fékezi (Gesittung) s eme szokásnak is mélyebbre ható gyökere van a *vallásban*. S a mint az emberi történetnek gyümölcse, kultúrája végre is a vallásgyökér szálaiból táplálkozik: úgy maga a történet, mint a fejlődés is csak az embernek *végső rendeltetésével*, céljával nyer igaz értelmet, mely rendeltetés ismét nem az emberi, hanem isteni alapra viendő vissza. A vallás tehát a történetnek, a kultúrának végső és legfőbb tényezője. „Az innen jövő világosságba helyezendő az élet és a világ, ha azt akarjuk, hogy az teljes tartalma szerint érvényesüljön; életünk utáni élet és egy túlnani világ zárják le azt a látókört, a mely a nevelést meghatározza, s melyet a tudományos neveléstan körülír.¹ Ezért is a történet és ennek kultúrája mellett tudományosan kell foglalkozni a nevelőnek a vallás tényével is.²

¹ U. o. 15. 1.

² Willmann ezen gondolatát classicus módon megvilágosítja „Geschichte des Idealismus” I. kötete; de megvilágosította az az előadás is, a melyet június 6-án hétfőn d. u. 2-3 óráig hallgattam még 12 hallgató társaságában: „Geschichte der vorsocratischen Philosophie” címén. Willmann a görögphilosophálás háttérét kereste az előadásban és pedig nem úgy, a mint azt Röthtette (Geschichte der abendländischen Philosophie) az egyiptomi forrásokban, hanem az orphikus mondásokban, a mysteriumokban, az ősi tradíciókban. így jut el mythikai theológiára a görög költőknél és physikai, politikai theológiára a philosophusoknál. Gyönyörű volt Heraklitosnak, az Eleaiaknak, főleg Xenophanesnek és Parmenidesnek ily alapon való megvilágosítása, tételeiknek ily alapon való magyarázása; – nevezetesen pedig annak kimutatása, hogy Xenophanes, midőn az az anthropomorphismus ellen küzd s oly keményen megtámadja Homeroszt és Hesiodost – fegyvereit nem a rationalismus lapos szertárából veszi, hanem az orphikus, intuitív és életteljes gondolkozás mélységéből hozza napvilágra. Innen az az ethikai erő, a mely Xenophanes hatásában érvényesül. Reám nézve is Willmann ezen megvilágosító érvelése meggyőző volt. Sohasem tudtam Xenophanes ezen sarkastikus ironizálását megegyeztetni amaz ethikailag tisztító, átalakító hatásával, a melyről különösen syrakusi szereplése tanúskodik. (L. ennek leírását Röth-

Az innen merített eszmény erejével kell a nevelés munkájához fogni, a növendékhez viszonyba helyezkedni. S most már tudnia kell a nevelőnek, hogy a növendékkel szemben a kötelessége mindenekelőtt kiismerni annak egyéniségét, mint annak tulajdonképi életforrását és ezt fejleszteni (Lebensförderung), de egyszersmind azt is, hogy ő a növendéknek mintegy második atyja, s így kötelessége, hogy a növendékben új, magasabb életet keltsen fel (Lebenstiften). Teszi pedig ezt, ha nemcsak a növendék tehetségeinek képzéséről gondoskodik, hanem a növendéknek az erkölcsi közösségbe való képzéséről is. (Schleiermacheri gondolat.)

Hogy ezt tehesse, ismernie kell magát ezt az erkölcsi közösséget, ennek a természetét, működésének törvényeit - egy szóval a *sociológiát* is.

Ha pedig ezzel komolyan foglalkozott, rájut arra, hogy a nevelő tulajdonképen nem is végzi a nevelés főmunkáját, hanem azon történeti „én”-ek, azok a történeti hatalmak, a melyeket ismét életnek, világnak nevezünk, s melyek a növen-

nél.) Egészen máshangú zenét nyerünk, ha azt a híres xenophanesi éneket a rationalismus ironikus sarkasmusanak hangneméből mondjuk el vagy pedig az istenittas lélek erkölcsi felháborodásának hangneméből harsogjuk el. Ez utóbbi egyezik a Xenophanes jellemével, ki a mulatás közben lép fel, mint erkölcsi prédikátor!

A *politikai* theologia feltüntetésénél érdekes volt az a különbségtétel a melyre Aristoteles és Demosthenes alapján jutott a *θεσμοί* és *νομοί* közt. Az utóbbiaknak végre alapja is isteni, csak hogy azok fixirozásában az ember működik közre; míg ellenben a „*θεσμοί*”-ok isteni törvények, a melyek végre is a világnak alapjai.

A görög fejlődésben a baj az, hogy a traditio, még mielőtt határozott alakot nyert volna, megjegeczesedett a hős kor költeményeiben. Szerencsésebb volt az ind fejlődés. Deussen alapján közelebb rátért ezen normális iolyamat megmagyarázása érdekében az indokra, nevezetesen az oly classikus Vedanta philosophiára.

Az egységesen alkotó ily nagyszabású szellem ezen megnyilatkozása Németországban is elvétett jelenség. Willmann isolatióját értem. Magasabb szellemek tragicuma.

déket körülfogják, melyek levegője a növedéket élteti, melyeknek a vallásban, a szokásban, a kultúrában rejlő kincse a növedéket gazdagítja. Az egyik generatio neveli fel a másikat, (Schleiermacheri gondolat), úgy, hogy kincseit, az életnek fáklyáit (Platónnak képe) egyik nemzedék átadja a másiknak.

Az életnek ebben a *folytonosságában* gyökerező ismeret, mely az életből merít az élet számára, mely tehát az ismereti tényező mellett mindég ott látja az érületet és a munkásságra képesítőt, érvényesítőt (Gesinnung-Können) – Willmann szerint a *bölcsességszerű* (weisheitsmässig) ismeret.¹ Még csakis ez a bölcsességszerű teszi a nevelői munkát igazán nevelőivé és e bölcsesség a tudománynak s így leginkább a paedagogiai tudománynak is szívgyökere.² E „szakadatlan bölcsességszerű, ez a legősibb kijelentésektől kezdve a századokon végig húzódo egységes szellemi munka, – ez a „philosophia perennis” „kölcsonöz a neveléstudománynak organicus létet és fejlődést”. Mint-hogy pedig e történeti folyamatnak alapja a vallás, de célját és az ember rendeltetését is csak a vallás határozhatja meg: ezért nevezi Willmann ezt a bölcseséget *hitszerűnek* is.⁴

Így lépett fel ez a bölcsesség az ókorban s ugyanez van meg a kereszténységben; csak-hogy a kereszténység az ókori bölcsességnek alapját kiépítette és azt annak hiányaitól és tévedéseitől felszabadította. „Új bölcsesség, ezért is ellenmondás s nincs távol a balgaságtól”⁵ s „Istentől elfordult bölcsesség ép oly ellenmondásos önmagában, mint az új bölcsesség.”¹⁵ „A keresztény nevelői bölcsességnek az ismereti tőkében való bedolgozása feltétele ezért is a nevelési tudomány igazi tudományos jellegének. Csak a kereszténységnek megfelelő neveléstan emel-

¹ U. o. 30. 1.

³ U. o. 40. 1.

³ U. o. 38. 1.

⁴ U. o. 34. 1.

⁵ U. o. 32. 1.

⁶ U. o. 36. 1.

kedhetik fel a tudományosság színvonaláig; nem lehetne bölcseségszerű, ha nem lenne hitszerű; ezt pedig csak a kereszténység adhatja meg neki.”¹

Látjuk tehát, hogy Willmann neveléstudománya nem egy bizonyos iskolának schablonszerű műve, hanem oly épület, mely a történeti életnek nagy jelentőségű tartalmát, bölcseségszerű és hatásszerű értékét igyekszik a nevelés szempontjából egy egészbe foglalni, egy jobb jövő alakulása érdekében. Az ő emelkedett lelki szemei előtt tágult a tudásnak látóköre, mélyreható elméje előtt mélyebb tartalmat nyert az élet, a világnak fogalma. De látjuk azt is, hogy a tudós köre fölé emelkedik még az *érzület* világa sejtelmeivel, hitével, a bizonyosság jellemével bíró értékeivel, a mely világ felépülése nevelési szempontból még fontosabb a tudós világánál is. „A nevelőnek komoly oka van, hogy biztos tudása alapján számoljon be munkásságáról; ilyenre azonban tisztán értelmi munkásság útján nem jut el; a tudomány szívgyökere a bölcsesség, ez pedig a mélységében a hitből táplálkozik.”² A történeti, a socialis, az életre kiható jelleg jellemzi tehát, méltóan Prága városához, Prága egyeteméhez, Willmann elméletét. Egyben azonban hűtlen nemcsak a városnak és egyetemének fejlődéséhez, hanem saját elvéhez is. A philosophia perennist nem azonosítja az úgynevezett keresztény philosophiával, hanem ez utóbbiban csakis annak középrészét látja.³ Mi ezt még így sem fogadhatjuk el, mivel a központot, az elvet nem az úgynevezett keresztény philosophiában, hanem magában Jézus Krisztusnak vallásos tudatában, személyiségében látjuk;⁴ s emez elv nagy conceptiójú, de az egyház hierarchikus törekvései által erősen módosított megvalósításának egyik kísérlete.

¹ U. o. 36. 1.

² U. o. 40. 1.

³ U. o. 38. 1.

⁴ L. Schneller: Jézus Krisztus a nevelés-történetnek és elméletnek elve. Pozsony. Wigand. 100 old.

De mellőzve ezt s elfogadva, hogy a philosophia perennisnek középrészét (Mittelstück) alkotja tényleg a keresztény philosophia: úgy ebből épenséggel sem következik, hogy a bölcseségszerű gondolkozás ezzel már most megszakad, s hogy mind az, a mi ez után következik s mi az evangéliumi elvnek kifejezője – sa tudományos, kulturális életre ép úgy, mint az érületre s az életnek socialis alakulására nemesítőleg ki is hatott - egyszerűen hazugság, ámitás és csalás legyen. Az ember bámul és ámul, midőn ugyanez az egyén, ki oly mélyen gondolkodik, kinek egész személyisége a nemes előkelőségnek lekötelezőleg megnyerő benyomását teszi – mégis oly félszegen foghatja fel a reformatiót, s oly erkölcsi torzalkotmányokat láthat Spinozában, Kantban és ezek műveiben. Az egyetem a fejlődést követve, a tudományosság érdekében katholikus jellegét elhagyta s Willmann a fejlődés nagy kincsének birtokában s nagy mestere Trendelenburg s így Aristoteles útján a nagy egységben mindenütt keresve az entelechiákat, a sajátos munkásság alapjául szolgáló cél gondolatokat – megakad Aquinoi Tamásban és annak rendszerében s immár nem látja azokat az entelechiákat, a melyek a protestantismusban is tudományt, államot, társadalmat nemesítve, felvirágoztatva működnek s nem képes ezeket az entelechiákat a bölcseségszerű gondolkozásnak, egy egységes világnézet alakulásának tényezőivé tenni.¹ Minél inkább mélyedtem el Didaktikájának nagyszabású épületébe, minél inkább vonzott személyisége, annál inkább meglepett ez a kisszerű állásfoglalása s személyiségének ez a szeretetlen megnyilatkozása. Talány előtt állottam akkor, a midőn az épen akkor megjelent nagy művének III. kötetéből egyes részleteket Kantról felolvasott s talány előtt állok ma

¹ Paulsen élesen és keményen felelt a Deutsche Rundschau 1898 II. füzetében azon lealacsonyító jellemzésre, a melyben Willmann: Geschichte des Idealismus III. kötetében Spinozát, Kantot, a modern philosophiát feltünteti a következő czím alatt: „Das jüngste Ketzengericht über die moderne Philosophie”.

is. Lisszaban született, tehát Posenban, a hol a felekezeti ellentétek élesek. Neje spanyol származású, íróasztalán még a XVIII. századból származó spanyol családi ereklyeként áll egy szép kis szobor, mely Szent Józsefet, karján Jézust ábrázolja. Az udvari körökhöz közel álló Bylandt gróf palotájának lakója, az udvariakkal ő is érintkezik. Jó barátja, Frick hiába fáradozott, hogy Bonnba nevezzék ki Meyer utódául. A németországi protestantismust túlságosan határozatlan, üres jellegűnek (wag) tartja, a melyet chauvinistikus módon kihasználnak a német politikai izgatók, kiknek a külső szín ellenére mégis valószínűleg az irányadó körök nem komoly ellenzőik. így nem vonzza őt, a prágai német egyetemen előadó tanárt a nagy Németország! Itt Ausztriában pedig a helyzet kétségbeejtő. A csehek nemzeti politikát követnek, a cseh tanárok többnyire a mérsékelt Rieger-párthoz tartoznak, de a túlzó nemzetiségi ifjúságra elvesztették teljesen befolyásukat. A németek nem bánnák, ha Lengyelországot, Bukovinát, Horvátországot, Boszniát a császári címmel Magyarországhoz csatolnák; ők pedig kaczerkodva a protestantismussal, csatlakoznának a nagy Németországhoz. A csehek azonban lehetetlen nemzetiségükből kivetkőztetni. Kétségbeejtő a helyzet. A kétségbeesés nem forrása a lelkesedésnek. Willmannt Németország visszataszítja – Ausztria pedig politikai szempontból nem vonzhatja. Egy férfiú, kinek világnézete az aristotelesi „in re”-ben gyökerezik, az ἄδικοσ-hoz kénytelen keresni a ὑλη-t; ha az államban nem találja – kénytelen azt az ő *egyházában*, a melyet gyermekkori emlékei is ' megszenteltek, abban az egyházban, a melynek fogalmát is ezenfölül egészen acceptálta az aristotelesi értelmezést az eszmére és annak megjelenésére nézve. Az egyház azonfölül sokkal mélyebbre ható motívumokkal működik, mint az állam. Mély kedélyűeket az egyház mindég vonz a vallás amaz erejénél fogva, mely az Istenben való teljes megnyugvásban, a benne és általa való életben rejlik; s a mysticismus felé hajló lelkeket különösen vonzza a katolikus egyház azzal

a symbolismusával, sejtelemszerűségével, mely a szellemnek érzékihez való kötöttségével s másrészt a nagyságnak és mégis az egységnek meghódító gondolatával jár; – s a mulandóság, a halál csapása által sújtott lélek inkább talál vigaszt a katolikus egyházban, a melynél az Istenben gyökerező „örök életnek férfias gondolata háttérbe szorul a halhatatlanság nőies, kedélyszerű képzete mellett. Az oly mély kedélyű, a mystika felé hajló, felnőtt egyetlen fiának (ki mint turista Schweizben szörnyet halt) szörnyű halála által megrendített férfiú – ki bizalmát, hitét az államban elvesztette – az egyházban, a gyermeki, családi és társadalmi tradíciók által is megszentelt római katolikus egyházban találta meg bizalmát, hitét és erejét. A római katolikus egyház nem a történetre, hanem a dogmára helyezi a fősúlyt, különösen mióta a Vaticanumban „a történet fölött győzedelmeskedett a dogma”.

A dogma nem engedí meg, hogy a történet, a fejlődés egyes tényezőinek lelkébe belehelyezkedjünk s annak sajátos létét, érvényesülési jogát az összfejlődés szempontjából megértve elismerjük, méltányoljuk. A dogma „vagy-vagy”-gyal dolgozva, az eltérőt alapjában, lényegében, személyiségében is rossznak mondja, – eretnekesíti. Még a legnemesebb lélek, a jelenségek sajátossága iránt legfinomabb érzékkel bíró egyéniség is keménynyé, kíméletlenné, szeretetlenné lesz, ha a dogma hatása alá kerül és ennek hatása alatt ír. A mi megnyilatkozásában meglepett: most már érthetővé, természetessé válik. Értem Willmannt.

A dogma azonban minden hatalmával sem forgathatja ki a személyiséget sajátos lényegéből. Willmann írhat keményen, kíméletlenül, szeretetlenül az egyházi felfogásban elleneseiről; lehet ő a clericusok kedveltje, a mint tényleg előadásaiban, de különösen seminariumában különösen a szigorított rendű ágostoniak és benzések veszik körül; önérzettel állíthatja, hogy Prága mégis csak katolikus város s nyíltan vallhatja magát azok hívének, kik épen e napokban utcái körmenetekben

demonstráltak a Maria victrix mellett: személyes érintkezésében mégis ő volt a leginkább szeretetreméltó, nemes és finom lelkű, kedves férfiak egyike, kikkel egyáltalában életemben találkoztam. Prágai időm legnagyobb részét nála, vele, társaságában töltöttem s nevelői törekvésem közösségében, vallásilag fundált meggyőződésem azonosságában az „Ut omnes unum” szózatát sokkal hatásosabban éreztem, mint a többnyire Pusey szellemében evangélikus papok által írt „Ut omnes unum” lapnak olvasásakor. Willmann ismeri ezt az irányt s nevezetesen a protestáns egyházi énekben rejlő vallásos kincs alapján kívánja is ez irány sikereit.¹

Tán a kelleténél is bővebben foglalkoztam ezzel a személyes kérdéssel. Engem azonban a személyiség érdekel, s a rendszer, az elmélet is csak annyiban, a menyiben ez a személyiségnek, a személyiséggel egybeforrott világnézetnek megnyilatkozása. Willmann személyiségében egy érdekes probléma lép elibénk. Frick, a hallei Franckeféle intézetek nagynevű s oly korán elhalt igazgatója – lelkesedéssel, mondhatni elragadtatással ismertette Willmann Didaktikáját – s szerzőjéhez oly benső baráti viszony csatolta, hogy Willmann egyenesen Frick látogatásának, szavainak tulajdonította azt, hogy megírta és kiadta a Didaktika II. kötetét is.² Sallwürkkel – a stuttgarti jeles tanfőféruval baráti kötelék fűzi egybe Willmant; s a kasseli lelkes paedagogus, Muff, ki különösen a gymnasiumi seminariumi munkásságával és erről szóló jelentéseivel a berlini Zeitschrift für Gymnasialwesen-ben tűnt ki – hódoló tisztelettel viselkedik Willmann iránt

¹ „Ein Wort zum Frieden” cz. ily irányú füzettel, a melyet anonym egy evang. superintendens írt, valamint saját kisebb értekezéseivel meg is aján-dékozott.

² Az I. kötet kiadása után Willmant oly apathia, lehangoltság fogta el, hogy akkoriban nem hitte volna, hogy ily munkát fog végezni. Frick a „Lehrproben und Lehrgänge” 1890 23. füzetében ismertette Willmann Didaktikáját.

s vele sűrűen levelezik.¹ Másrészt pedig ott áll Paulsennek – már is említett – Willman jellemét is mélyen érintő cikke. Problémával állunk szemben s nagyon örülnék, ha ennek megoldásához bármily csekély részben is hozzájárulhattam volna. Willmantól távol áll a titkolódzás, a diplomatizálás. Első kérdése, a melyet szíves üdvözlése után hozzám intézett, a néppártra s majd azután az ausztriai és magyarországi politikai helyzetre vonatkozott s mintha érezte volna, hogy állásfoglalása magyarázásra szorul: kiemelte, hogy fejlődésére Trendelenburg volt a legnagyobb hatással. Ő vezette őt az aristotelesi „in re” útján a középkorra, mint Aristoteles folytatójára. Ismeret elmélete ezen az alapon nyugszik s ő ezen az alapon meg is nyugszik. „A dolgok mi *bennünk vannak* különböző *formákban*; csakhogy tényleg a dolgok (nem a tünemény) s ezekben a dolgokban benn vannak a gondolatok. Ezek a gondolatok adják a dolgoknak a *formát*; ha ez a dolgokat mozgató, alakító gondolat, mint villanyos szikra lelkünkbe szökell: ekkor *informálva vagyunk*; nemcsak ismerjük, hanem *meg* is ismerjük a dolgokat.”²

¹ Willmann szavai szerint Muff a „Geschichte des Idealismus” című munkájának I. kötete után Willmannban a keresztényt, a II. kötet után a katolikust látja; de hogy kit és mit lát ő a III. kötet után Willmannban: ezt már Willmann megjegyzése szerint nem mondta meg.

² Azt hiszem, hogy Willmann e szavai, a melyeket beszélgetésünk közben elmondott, világosan mutatják, hogy az ő Aristotelismusa és Aquinismusa nem szolgai, hanem az adott gondolat alakításában teljesen szabad, sőt még gondolat dolgában sem zárja ki – de természetesen a nyert alapon – a fejlődést. Érdekes volt e tekintetben ép a Logika köréből hallott egyik előadása (Logische und didaktische Methodenlehre), a melyben a „fogalom”-nak és az „ítélet”-nek a „Dennitio”-ban és a „Schluss”-ban való bővítéséről szólt. (A „Schluss” szavát használom és nem a „következtetést”; mivel a következtetés szava csak a tiszta aristotelesi alapon bír értelemmel s nem az *érvelő, megalapító* megokoló „Schluss”-szal szemben.)

I. A *fogalom* a dolog tartalmának tudomásul vétele. Szükséges ehhez a fogalomnak körülhatárolása – οπός, ορισμός – finis-finitio, melyet, mint

A dolgokat tehát úgy ismerjük meg, hogy mi a *dolgok lényegét*, tehát éppen azt, a mi azokat mozgatja, tudatunkra emeljük. Ez az a lényeges pont, a mely Willmann ismeretelméletét élesen, ellentétesen megkülönbözteti *Kantétól*, ki az ismeret tárgyaiul nem a dolgokat, hanem csakis a tünetnyeket fogadja el; s másrészt azoktól a természettudósokétól, a kik ismereteik útján magukat a dolgokat keletkeztetik, teremtik; holott Isten az, ki a dolgokban az ő céljait különböző formákban valósítja meg és mi nem tehetünk egyebet, mint hogy ezeket a dolgokat tételezett céljaik szerint szellemünk segítségével csakis *felismerjük*, megismerjük.

Ily értelemben hangoztatja Willmann a „Visszafelé” jel-

véglegest, definitio-nak nevezünk. A definitio a fogalomnak *abrinca* (der Reif des Begriffes). A definitio két alkotó részével (genus proximum és specifica differentia ειδοποίησις διαφορά) a dolgok lényegére irányul. Igen találó példával világosítja meg a két alkotó elemet.

II. Az *ítéletnek* teljessége a „Schluss”-ban lép elibénk és pedig az alapnak kimutatásával, mely is a Subjectum és Praedicatum *vashapocsa* (Klammer). A megokoló és nem következtető (aristotelesi) Schluss menetét és alakját a következő példa mutatja be:

S-P = Nagy Sándor birodalma felbomlott (ez csak mondat, de még nem ítélet).

SP = Nagy Sándor-féle birodalom maradandóan nem állhat fenn (ez már ítélet).

SPm = N. Sándor-féle birodalom maradandóan nem állhat fenn elemeinek meg nem egyeztethetősége miatt.

SPsm = az előbbi + mivel az, a mi meg nem egyeztethető egymással fenn nem állhat.

SPsmmp = az előbbi + mivel N. Sándor országában meg nem egyeztethető elemek voltak.

Ezt a megalapító, a concret zártérből kiinduló „Schluss”-t Aristoteles nem ismerte. (A magyar szónál, a következtetésnél mi mindég a következményre gondolunk. Ha a fiú előtt a reális és az ismereti ok közti különbséget megvilágosítjuk: ez esetben a megalapító Schluss-t is bátran következtetésnek nevezhetjük. Az inductív és deductív menete a bizonyításnak sem egyéb, mint az oknak és következménynek megfordítása a realitás és az ismeret szempontjából.)

szavát, t. i. vissza a jóhoz. Ezeket a kincseket, a múltnak a társadalomban rejlő kincseit, eme socialis hatalmakat a jövő nemzedékbe *befortálni*: ebben látja ő az ő főfeladatát.

S ez Willmannál nem pusztá szó, hanem teljesen átértzett szent és kötelező feladat. Ily irányban nemcsak theoretizál, hanem leveti a tudós a köpenyét. A néphez, a néptanítókhoz,¹ de különösen a munkásnéphez fordul s az Amerikában Herder könyvkiadónál megjelenendő, részben már elkészült művével „a munka hymnusát” az iparososztály munkájának hymnusát akarja megírni. Vörös fonálként húzódik végig e művön az a gondolat: hogy a munka minden ember áldása. Sorba veszi az egyes iparágakat; s minden egyes mesterségnek ethikai jellemét találó versekbe foglalja s azután közli e mesterségre vonatkozó közmondásokat, jeles mondásokat (Sinnsprüche); a mesterség nevében rejlő, gyakran meglepő mélységes etymologiai jelentéseket felfödi; közli a mesterségre vonatkozó tréfás és komoly elbeszéléseket s végre adja a mesterségben kitént egyes mesterembereknek életrajzát.² A mű német nyelven, egyszerű illusztrációkkal jelenik meg. Azt hiszi Willmann, hogy e munkájával inkább hódít a társadalmilag elégedetlenek közt, mint *sok okos beszéddel*. Igaza van. S igazunk van nekünk is, midőn eme részben már megírt munkájában látjuk nemes szívének s érzületszerű főkelt gondolkozásának egyik apológiáját.

Nehezen búcsúzik el Willmann személyiségétől s hagyom

¹ Az ez óta megjelent értekezései is ily irányúak: Die Volksschule und die sociale Frage. 1900. Die Volksschullehrer gegenüber dem modernen Zeitgeiste. 1900. Christliches Volksthum als Grundlage der Jugendbildung. 1900.

² Nagyon megkönnyíté munkáját Petermann, a dresdeni Gehestiftungnak szellemi szerzője, a ki nevezetesen figyelmeztette őt Gust. Freytagnak majnai Frankfurtban a városi könyvtárban őrizett kultúrtörténeti füzetek és röpiratok gyűjteményére. Bámulatos gazdag és nagy gondossággal kor és tárgy szerint kezelt egy gyűjtemény. Alig tudtam a könyvtár e részétől elválni. Ezenkívül erősen használta Ábrahám a Sancta Clarat, ezt az éles életmegfigyelőt és ritka – bár igen gyakran – nem finom, de találó humoristát.

abba lelkének jellemzését, törekvéseinek – világnézetében gyökerező bemutatását. Hisz épen személyiségében, lelkének emelkedettségében és törekvéseinek őszinteségében rejlik paedagogiai hatásának nagysága. Hallgatóinak száma nem nagy (12-16-an voltak egy-egy előadásán); de ezeket mintegy családi szellem tartja egybe; a szeretet és a hódoló tisztelet fűzi tanárukhöz. Csak ez a levegő kedvez a teremtő munkásságnak. Tanárképzés ez, de magasabb rendű.

Mielőtt a közönségesen úgynevezett tanárképzésére, illetőleg az ezt közelebbről szolgáló intézményének jellemzésére térnék: mégis néhány sorral bemutatom Willmannak a tanítás szervezetére vonatkozó nézeteit. A mondottak után várhatjuk azt, hogy valóban organikus felfogással találkozunk, a mely a tanításnak egész szervezetét felöleli. Főérdeme, hogy nemcsak a pszichológiai szempontot érvényesíti, hanem a tantárgy elméletéből vezeti le az egyes tantárgyak jelentőségét általában, de különösen a pszichológiai fejlődés egyes fokozatait. Az értőnek elég világosan mutatják be ez organikus, sokoldalú gondolkozás eredményét a túloldali táblázatok.

Természetes, hogy az iskolák szervezete is szóba került. Igen lényeges pontokban, nevezetesen a történet jelentőségére nézve eltérő nézeten voltunk; annál nagyobb volt az ő öröme is, midőn a lyceum hívének (a mi már a hetvenes évek elejétől fogva vagyok) vallottam magamat.¹ A lyceumnak Willmann is közvetítő szerepet tulajdonít. Az iskolaszerű tanulás a gymnasium feladata, míg a tanulmányozás az egyetemé. Iskolaszerű

¹ Több ízben szoltam e tárgyról Paedagogiai Dolgozataim I. kötetében, mint okvetlen szükséges intézményről, mely áthidalja a gymnasium és az egyetem közti űrt, a melynek kell tehát, hogy közvetítő jellege legyen. Csak a lyceum szervezésével óvjuk meg a gymnasiumot egyetemi praelectióktól s viszont az egyetemet attól, hogy azt öreg gymnasiummá degradálják. Ez utóbbit teszszük is erősén. Bámulatos, hogy ily egyszerű és meggyőzően szükségszerű intézmény, mely a gymnasium és az egyetem kölcsönös reciprocitását megszünteti, még sem lép az életbe!

A műveltség tartalmának szerkezete.

I. Iskolaképes gyermekkor (Schulfähige Kindheit) 7—10. II. Kiskorú fiúkor (Urmündiges Knabenalter) 7—13. III. Nagykorú fiúkor (Mündiges Knabenalter) 14—16. IV. Első ifjúkor (Erstes Jünglingsalter) 17—20. V. Töljes ifjúkor 21—24.

Korfokozatok:

Az elsajátítás fozkozatai:

Mozgató erők:

Tanulandó:
(Leistung)

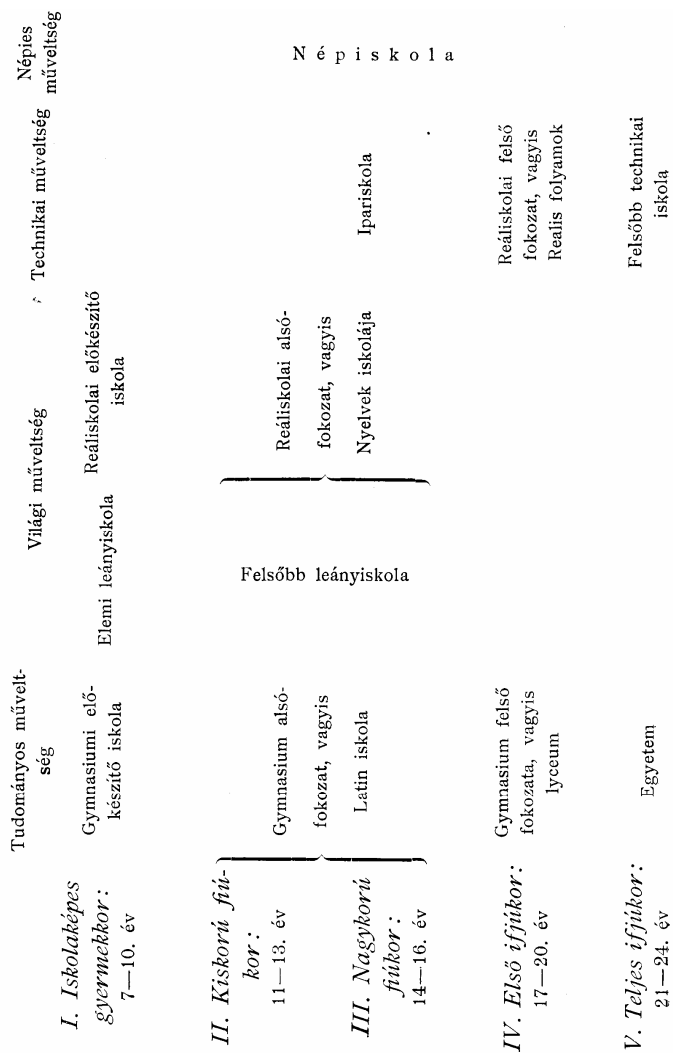
Általános elemek	Tanulmányi elemek	Iskolászerü tanulmányozás	Magasabbmüvelődési iskolászerü tanulmányozás
Elemi vallástan	Közvetlen érdeklődés	Közvetett érdeklődés	Magasabbmüvelődési iskolászerü tanulmányozás
Bibliai archaeologia	Hazai archaeologia	Hösmondák és történetek	Nyelv- és irodalomoktatás
Mesék, énekek stb.	Nyelvoktatás	Idégen nyelvek elemei	Idégen nyelvek és irodalmuk
Anyanyelv egyedtül	Számolás és formában való oktatás	Számolás és formában való oktatás	Mathematika
Földrajz és természettudományi világtörténet és honi isme	Földrajz és természettudományi világtörténet és honi isme	Történet	Philosophia
Technikai iskolázás	Technikai iskolázás	Alkalmazó gyakorlat (Ausbüung)	Alkalmazó gyakorlat (Ausbüung)

Alapvető tárgyak:

Járulékos tárgyak:

Ügyességek:

Az iskolák rendszere.



tanulmányozás tehát a lyceum feladata. Megoldja ezt, a tudomány *tartalma* szerint megközelíti a philosophiai facultást; ellenben a *tankezelés* tekintetében a gymnasium körében általában megmarad s csak lassanként enged az iskolaszűrés szigorából. Az iskolák államosításának is ép úgy ellensége, mint én. A társadalmat féltem a leviathanszerű államtól; pedig a társadalmi élet tagoltsága és épsége, önállósága a szerves állam erejének és felvirágoztatásának feltétele. Aláírom Willmann e szavait: „Az iskolák nem az állam intézményei s a művelődési munkát nem az állam indította meg; amazokat és emezt is, mint létezőket találta s csak tovább fejlesztette. Az állam nem a népnek művelője, hanem – ha helyesen fogja fel feladatát – csak a nép birtokában létező műveltségi tőkének kezelője”.¹ Az államosítással járó *uniformizálás* ellen szintén állást foglal. „Vízvezeték nagy buzgón épít s az élő forrásokat eltemeti.”² „A kabát hasznavehetősége attól függ, hogy illik-e birtokosára s nem hogy jól áll-e a belvederi Apollónak.”³ „Az igaz egység mit sem vesz, ha az iskola változatosan differenciálódik és erős kereten belül emez a műveltségi, tartalomnak az egyik oldalát, amaz a másik oldalát érvényesíti inkább; ha a tanterv szerves egész: úgy sajátos viszonyokkal szemben elviseli a variációt.”⁴

Az iskolarendszernek ez a szerves felfogása, valamint a föntebb kifejtett egységes világnézet, a mely a socialis tényezőt oly határozottan hangsúlyozza: megmagyarázza az *egységes tantestületre, egységes tanítórendre* vonatkozó kívánságot. Jelenleg tanítói kategóriák léteznek, melyek kasztszerűen egymástól elzárkóznak. „Az egyetemi tanár *tudósnak* tudja magát s nincs

¹ L. az előbbire nézve is Didaktikáját. A citatum II. 492. ef. I. 389.

² II. 511.

³ U. o.

⁴ II. 512.

viszonyban az iskola embereivel; emezek közül pedig azok, kik a felsőbb (középisk.) oktatással foglalkoznak, fölényesen tekintenek az iskolamesterekre; míg ezek viszont a *tanítási technika* képviselőinek érzik magukat, melylyel szerintök atöbbiek nem bírnak”.¹ Az ismeretnek, a positiv tudásnak szembesítését a tanítási technikával és a methodikai ügyességgel (Können) Willmann egészségtelennek mondja. Az egyetemi tanártól ezért is megkívánja a szakmáján való uralkodáson kívül a tanításban való ügyességét is; míg viszont az elemi iskola tanítójától is azt, hogy tanításának anyagát értse át és ismerje ennek előfeltételeit; a középiskolai tanárnál pedig legyen egyensúlyban a scientificus és a didacticus elem.

Ezek a követelmények érelték Willmann lelkében ama nagyszabású *tanárképző intézmény* gondolatát, a mely intézmény arra volna hivatva, hogy az egyetem által nyújtott szakképzettség befejeztével² *minden fokú s rendu tanítót tanítói hivatására előkészítsen*. Ez az intézmény állana:

I. paedagogiai és didaktikai előadások cyclusából;

II. egy *paedagogiai seminariumból*, a melynek feladata a paedagogiai kérdések elméleti feldolgozása s megvitatása – tehát tisztán tudományos;

III. egy *technikai osztályból*, a mely az iskolákban tanítandó tantárgyak számának megfelelően oszolnék oly seminariumokra, a melyekben a szakférfiú megmutatná azt, hogy

¹ II. 504.

² Ezt a Didaktika egészen határozottan nem mondja; csak az egyetemi szakelőadások *kiegészítéséről* szól; de már határozottan kívánja ezt az időbeli elkülönítést Willmann egyik cikke a Revue internationale de l'enseignement 1881, 359. stb. lapjain, a mely azután Willmann fordításában megjelent a berlini Zeitschrift für Gymnasialwesen XXXV. évfolyamban (1881). Az egyetemi trienniumot quinquenniummá bővíti ki s most már azt mondja, hogy a paedagogiai és didaktika stúdiumok csakis akkor foglaljanak helyet, ha a szakstudium nehézségeit az egyetemi hallgató lényegében immár legyőzte. A vizsgálati rendszer ugyancsak ezt a szétválasztást eszközölhetné azzal, ha a paedagogiai elkülönülne egészen a szakvizsgálattól, mint az után leteendő.

azt a szaktárgyat miképpen lehet az iskolák különböző fokain, osztályaiban közölni. Ezek a seminariumok *methodikus seminariumok*;¹

IV. a paedagogia seminariummal kapcsolatos *teljes gymnasium* (másutt Vollenstalt-nak nevezi), a melynek lyceumi osztályai adják az átmenetet a scientificus oktatáshoz s melynek elemi előkészítő osztályai lenyúlnak a népiskoláig.²

Az összes fokú iskolák oktatási technikája itt nyerne alapot; az összes fokú tanítók előkészítésének itt lenne egyesítő központja.³ „A leendő főiskolai tanár itt a lyceumban végzi előgyakorlatait; a leendő gymnasiumi tanár itt ismerkedik meg az elemi technika mestereivel s megbecsüli őket, mint praxisának kiegészítőit; az elemi osztályokban működő néptanítók pedig behelyezkednek egy nagy iskolaszervezetbe, a melyben való közreműködésük egyrészt forrása fokozódott testületi önérzetüknek, másrészt pedig szerénységüknek (Selbstbescheidung).⁴

Willman ezt a gyakorlati képzést s így a *gymnasiumot* sem különíti el az *egyetemtől*; mivel arról van meggyőződve, hogy az egyetemek így nyerik vissza befolyásukat az egész tanügyre, a mi Willmann szerint fontos azért, mivel „a tudomány, mely nincs élő kölcsönhatásban a tanítással, megmerevül; a tanítás viszont, ha nem támaszkodik a tudományra, ellaposodik”.⁵

¹ Az ily methodikus seminariumok szöszólója *Muth*: Das methodische Seminar. Wien. 1880.

² Willmann az 1881-iki czikkeiben Ziller-Stoy szellemében csak *népiskolai* osztályt kíván. Ez a gyakorlóiskola külön vezető alatt állhatna azzal a feladattal, hogy az *általános* methodikába bevezessen s azt gyakorolja.

³ L. Didaktik II. 505.

⁴ U. o.

⁵ U. o. II. 506. Tanítással fordítottam „Lehre”-t, mivel ez jobban fejezi ki a gondolatot. A tanításnak tárgya a „tan”, a kész tan; míg a tanulmányozásé a probléma. Ily szempont alá kell helyezni a „tan”-t. A tanítás ezt a vonatkozást jobban fejezi ki, mint a tan.

Egységesen kívánja ezeket az intézményeket szervezni; legyen ezeknek egy központja, egy feje.¹

Bár ezek az intézmények egyenként Németországban megvannak, mindeddig nem egyesültek és pedig azért nem, mivel a nevelés és oktatás tudományát mindeddig igaz tudománynak el nem ismerik, úgy, hogy nincs meg a tudománynak az a súlya, hogy mint a szervező központ, ezeket az egyes intézményeket maga köré vonzza és egy új szervezetben egyesítse.²

Igenis egy egészen új szervezet alakulásáról van itt szó, a mely az egyetemen, mint egy külön, önálló facultas, egy paedagogiai facultas nyerne életet – külön klinikával – ama teljes elemi iskolát, gymnasiumot és lyceumot egyesítő intézetében.³

¹ „Doivent avoir comme centre un seul et même chef”, a Revue idézett cikke végén.

² Les systèmes (t. i. az egyes, Németországban megvalósult intézmények) en vigueur jusque ici se reprocheront et s'uniront *d'eux mêmes*, quand la science sera prête a entrer victorieuse dans la carrière.” U. o.

³ Minden megjegyzés nélkül még sem haladhatok el Willmann eme képzelt intézménye mellett. Azt hiszem, hogy Nohl vonta le az ily intézmények életbeléptetésével járó következményeket az egyetemre nézve. Ha az az intézmény nem is alakítaná át magát az egyetemet oly alantas jellegű, tantárgyat, tananyagot, tanárt kívülről disciplináló iskolává, a mint azt Nohl kinek az egyetemről, annak lényegéről még fogalma sincs – kívánja tenni, mégis csak szakiskola válnék az egyetemből.

Ez ellenében felhozhatná Willmann, hogy ő ezt az intézményt csak akkor kívánja az egyetemi hallgatókra nézve hozzáférhetővé tenni, a mikor a szakképzés lényege szerint megbirkózott nehézségeivel s így tehát a szakképzést, az egyetem eddigi feladatát, nem érinti. Ha ez így igaz: mire való e fölé az érintetlen egyetem *főlé* helyezni még egy intézményt s ezt az intézményt formailag is el nem különíteni az egyetemtől?

Ha az intézmény legalább annak egyes részeiben a tanulmányozás tárgyával egészen más szempontból foglalkozik (nem a tudomány, hanem a technika szempontjából), mint az egyetem: úgy az intézménynek ezek a részei nem egyetemiak; – s így a logika e részeknek az egyetemből való elkülönítését megköveteli. A paedagogiai és didaktikai előadások,

Ez az egyetemet mélyen érintő intézmény elveszti az egyetem lényegét veszélyeztető, az egyetemet szakiskolává lesüllyesztő jellegét, ha tudjuk azt, hogy Willmann nem valami

valamint a tudományos paedagogiai seminarium az egyetemre való, de sem a technikai osztály, sem pedig a gymnasium oda nem való.

A technikai osztálynak, vagyis a methodikus seminariumoknak elhelyezése különben Willmann szerint nem oly egyszerű. A Revue-ben megjelent tanulmányában éppen a tudományos seminariumok (séminaire scientifique) a német egyetemek büszkesége! Ezekről lemondani nem szabad, de ezekbe belevinni azt a didaktikai, technikai elemet sem szabad. „Minél inkább megfelelnek tudományos feladatuknak, annál kevésbé törődhetnek közvetlenül a hivatás technikájával. Más dolog valamely tárggyal, mint az ismeret, a kutatás tárgyával foglalkozni, s ismét más azt, mint a tanítás tárgyát fogni fel. Az első esetben a feladat csakis arra szorítkozik, hogy a tartalmába mélyedjünk és ezt részei szerint kutassuk; a másokban pedig az, hogy a tárgyat az ifjúság felfogóképességére való tekintettel szemléljük és megfontoljuk azt, hogy mennyiben járul az műveltségéhez” ... A tudományos seminarium álláspontját ne zavartassa meg az által, hogy *idegen* feladatra vállalkozik; a tudomány magaslatáról ne szálljon le az iskola praxisához; tévesztett dolog, ha erre hívják fel s szerencsére e hívásnak nem is enged. Abból azonban, hogy a tudományos seminarium a tanítás anyagának ezt a didaktikai feldolgozását *nem végezheti* és *ne is végezze*: nem következik, hogy az ily munka felesleges. A leendő tanár ne csak biztos és alapos tudásnak legyen birtokában, hanem értsen ahhoz is, hogy a tudását másokkal közölje s tárgyát didaktikai szempontból is kezelje. Szükséges erre nézve útmutatást az iskolában tekintetbe jövő különböző tudományok képviselői részéről nyernie s *szükségesek különleges gyakorlatok, a melyek a tudományos munkásságtól különböznek, s melyeket más egyének vezetnek..* (Il faut des exercices particuliers, différents des travaux scientifiques, dirigées par l'autres personnes 370. 1.)

Nem szükséges kijelentnem, hogy Willmann emez okoskodását teljességben elfogadom, hisz „Az egyetemi tanulmányozás tárgyi feltételeiről” szóló dékáni beszédemben éppen az egyetemi tanulmányozás és a középiskolai tanulás, a tudományos seminarium és a gyakorlati seminarium különböző voltáról szólottam. (L. Paedag. Dolgozatok I. k.) Csakis azt kérdezem: hogy már most kik legyenek eme methodikus seminariumoknak a középiskolai tanítás technikájára tanító tanárai, vezetői? Az egyetemnek a tudomány művelésére hivatott, tanulmányozó tanárai minél inkább meg akarnak e hivatásuknak felelni, annál kevésbé foglalkozhatnak nem egyetemi szem-

külső szervezetben kívánja a tudományos és a gyakorlati tanárképzést egyesíteni, sőt Didaktikájában még a vezetés egységét, tehát a személyi egységet („doivent avoir, comme

pontból ily technikai kérdésekkel. Willmann sem akarja ezt; hisz ő maga is azt mondja, hogy nem a tudományos seminariumok vezetői, hanem *mások*, tehát nem igazi egyetemi tanárok legyenek e seminariumok vezetői. De ekkor kérdezzük, hogy mit keresnek egyáltalában ezek a methodikus seminariumok az egyetemen?! Willmann ezt a természetes kérdést fel sem veti, hanem igen is közelebbről megjelöli azokat a „*másokat*”. A német egyetemen a tudományt egészen szakszerűen művelő rendes, tudományos seminariummal is rendelkező tanárokon kívül vannak számosan docensek, a kik vagy tanítottak, vagy még most is tanítanak gymnasiumokon s így az iskola követelményeit is ismerik: ezek ama methodikus seminariumok természetes vezetői. A minősítés erre a vezetői állásra az *amphibialitásban* rejlik: azok a hivatott vezetők, kik már nem egészen gymnasiumi tanárok és még nem egészen egyetemi tanárok!! Akkor, a midőn Willmann ezt a cikket írta, még nem gondolt úgy a lyceumra, mint Didaktikájában. Bizonyos vagyok abban, hogy ha Willmann már akkor is felvette volna az iskola rendszerébe a lyceumot; úgy e methodikus seminariumok vezetését logice csakis a lyceumi tanárookra bízhatta volna. A lyceum emeli fel a gymnasistát a tudományos gondolkodás magaslatára, fel az egyetemre, s igen természetesen a lyceumi tanárok azok, kik a gymnasiumra tanárokul visszatérőket ismét fogadják az egyetem fellegvárának küszöbén, hogy leemeljék őket a küzdő, gyakorlati élet porondjára. Ez megfelelne teljesen az én nézetemnek is. A fent idézett cikkben a lyceumi tanárok állása ily amphibialis. Megkívántam minden lyceali tanártól, hogyha doctoratust letegye és ha lehetséges, szerezzze meg az egyetemen a venia legendit; s ezzel azt, hogy az egyetem szervezetébe is betaglalódjék. Ő mint ilyen, igen természetesen, arra hivatott, hogy szaktárgyának tudományos fejlődését is kövesse s így ismerje azt egyetemi színvonalán s így teljesen megértse és méltányolja azon tanárjelöltek törekvéseit, kik az egyetemről problémákkal, tán didaktikai problémákkal is jönnek körükbe; de másrészt arra is hivatottak, hogy az iskolászerű tanítás technikáját is folytonosan szemük előtt tartsák, mivel ép annak a problémának megoldása az ő sajátos feladatuk, hogy ez ismert anyag iskolászerű tanításának fokozatáról miképen lehet felemelkedni az egyetemi tanulmányozás magaslatára?! Ők, kik a feljárást nemcsak tudják, hanem folytonosan vezetőkként végzik: ők csak legjobban ismerhetik a lejárást is. Ez is oly pont, a melyen nem lehet vitatkozni.

No már most, ha lyceumi tanárok mint ilyenek tényleg a methodikus

centre un *seul et même chef*’ 376.) is elejti, hanem kizárólag a nevelés- és oktatástan tudományának közössége útján kívánja az egyesítést. Ez az ideális egység azután sem az

seminariumok vezetői: úgy igen természetes, hogy nem az egyetem, hanem a lyceum ezen methodikus seminariumok helye!

Ebből azonban Willmann intentiója szerint még nem következnek, hogy a lyceumi tanároknak ez a seminariumi működése nem egyszersmind egyetemi jellegű és pedig azért, mivel maga a lyceum, a gymnasium, a népiskola is az egyetemi jellegű tanárképző szervezetéhez tartozik.

Ezzel eljutottunk a tanárképző intézmény utolsó, leginkább vitatott szervéhez: az iskolához. Az egyetemmel kapcsolatba hozta ezt az iskolát Herbart és nevezetesen két tanítványa Stoy (Rein) és Ziller. Herbart saját elméletét kívánta ezzel az iskolával igazolni (tehát kísérletező jellegű); de egyszersmind egyes kiválóbb egyéneket be akart vezetni a nevelés és tanítás művészetébe. Az ily iskola, ha akad oly férfiú, ki úgy, mint Herbart, az elméletiekben és a gyakorlatiakban annyira jeles, hogy e kettős feladatot is végezze, – különösen a *kísérletezés* szempontjából tényleg az egyetemnek az intézete. Ez az iskola egészen exempt állást foglal el az iskolák szervezetében; semmiféle tanfelügyelő alatt nem áll, az állami törvények egyetlenegy paragraphusa sem kötelezi azt; ez az iskola a tanszabadság terén épült, mint a paedagogiai és didaktikai elméletnek gyakorlati beigazolása. Egyetemi, az egyetemi tanár személyéhez kötött intézet volt ez s annak is bizonyult, mivel azonnal megszűnt, a mint Herbart elhagyta Königsberget; s nem éledt fel Göttingenben, mivel Herbart meggyőződött arról, hogy az elméleti kérdések az egyetemi tanárt magukban véve annyira lefoglalják, hogy a pénzváltást, az aprópénzzel való dolgozást nyugodtan másokra bízhatja. Herbartnak ez a kísérletező és az oktatás és nevelés művészetébe bevezető iskolája és másrészt a Stoy és Ziller iskolái közt lényeges különbség van. Mind a kettő kísérletező, beigazoló intézet s így az egyetem illető tanáráé ugyan: de míg Herbart nemcsak általában kívánta a leendő középiskolai tanárokat a tanítási munkába bevezetni, hanem egész részletességgel velük a középiskolai tananyagot methodikusan és a kevés növendék egyéniségéhez is alkalmazottan átvenni és pedig mindezt a nevelés meghatározó szempontja alatt: addig Stoy és Zillerék – mondhatnám – az *elvi*, az általános bevezetésnél megállottak. Az iskolai szervezet legalsóbb fokán, a népiskola fokozatán, azon a fokozaton, a melyen a növendék még legkevésbé sincs a tanítás által irányítva – hogy ne mondjam, elrontva – s így leginkább fogékony a tanításra, leginkább reagál közvetlenül a tanításra s így legjobban tünteti fel a tanítás sikeres volta mellett annak hiányait

egyetemet, sem a középiskolát a maga sajátos jellegében nem érinti s lényegének érvényesítésében egyiket sem akadályozza meg. Hogy azután az élet ezzel az *ideális* egységgel nem

– népiskolán vezetik be Stoy és Ziller a leendő középiskolai tanárokat abba a nagy mesterségbe, a tanítványokhoz való alkalmazkodás mesterségébe s egy ismereti anyagnak egységes, az érzület szempontjából való fokozatokon áthaladó feldolgozásába. Ezért is ép oly igaz, mint szép Willmann-nak az állítása: „Ép az elemi oktatás a tanítónak főiskolája; itt tanulja meg azt, hogy önmagát, valamint tanítási anyagát a tanulók felfogó képességéhez alkalmazza; itt azonnal nyilvánvalókká válnak hibái és balfogásai; itt élesbedik didaktikai tekintete és didaktikai lelkiismerete”. (L. a Revue cikkét 372.) Maga Willmann is hálásan emlékezik meg a Ziller intézetén töltött éveinek indításairól. A Stoy és Ziller-féle intézetek éppen erre az *elvi* bevezetésre való tekintettel még inkább csatlakoznak az egyetemi paedagogiai tudományos seminariumhoz, mint a Herbarté, a mennyiben azt, a mi a nevelői oktatás szempontjából *elvileg* megállapított (pedig ez a tudománynak főérdeke), itt már most gyakorlatilag is bemutatják. Emez intézetek egyetemi, az *egyetemi tanárhoz kötött jellegét* szintén mutatja az, hogy Ziller halálával, Stoy eltávozásával megszűntek ezek az intézetek. (Ziller intézete különben privátintézet volt, melyet az állam csak segélyezett. Stoyét viszontagságok után Rein feltámasztotta.)

Willmann 1881-ben ezt az elemi iskolát – ha külön vezetővel is – az egyetemivel kívánja kapcsolatba hozni és pedig, mint olyant, a mely az egyetemi paedagogiai seminariumhoz csatlakozva, az általános módszer gyakorlásába bevezet. Willmann azonban már ekkor is távol van attól, hogy eme Herbart-i alapú gyakorlóiskola nagy hiányait fel nem ismerje. 1. „A gyakorlóiskola *kis méreteivel* s a nyilvános iskolától kevésbé vagy inkább *eltérő formáival* (ilyen volt a Herbarté és ilyen Zilleré) *iskolai specialitás*, a tanításnak *sajátos berendezésű műterme* (un atelier de pédagogie d'une organisation special); ha valaki abban otthonos, még *nem ismeri a valóságban létező iskolaiügyet*, sőt az az iránt való érdeklődése is attól némileg elterelődik” ... 2. „A didaktika *alapvető* elveinek birtoka a didaktikai képzésnek csakis *egyik* feltétele; szükséges, hogy az iskolai tudományoknak egyik vagy több területét is átdolgozzuk. A paedagogiai seminarium ehhez nem jut el; az egyesre bízva, hogy megtalálja azt az utat, a mely az általános didaktikától a részletezőre, mely az elemi szakoktól a magasabb fokokhoz vezet: ez pedig oly út, a melyen könnyen eltévedhet az ember.” 3. „Mindenféle *előítéletek* is meggyökeresednek, különösen a *módszer formális oldalának túlbecsülése* és a különböző *oktatási anyag sajátosságá-*

igen elégszik meg s azt külsőleg is ki akarja fejezni s hogy nevezetesen könnyen és észrevétlenül is átlépi a hatalmasabb tényező a másikkal a határát: ezt Willmann-nak a tanárképzésre vonatkozó különös intézményei is mutatják.

inak kicsinylése, oly hibák, a melyektől még a mesterek sem mentesek.” 4. „Ezzel függ össze egy még sokkal súlyosabb hiány (une lacune plus grave) t. i. az, hogy ennél az elrendezésnél a didaktikának *uralkodó része a methodika*. Már csak a gyakorló iskolával szemben meglevő' elfogultság (la préoccupation de l'école) és a tanítás művészetére irányuló törekvés is okozza ezt. Holott pedig van a didaktikának még más problémája és anyaga; tárgyalnia kellene általában az oktatás (műveltség) céljait, rendszereit és formáit; keresnie kellene a történetben az oktatásnak (műveltségnek) és az iskoláknak típusait; elő kellene terjesztenie a művelődés ügyének rendszerét s felmutatni annak helyét az emberi életfeladatok egészében; a nevelésnek és oktatásnak e társadalmi és történeti szempontjával Herbartnal nem találkozunk (chez Herbart, ce point de vue social et historique de l'éducation et de l'instruction était absent); Ziller még kevésbé hívta fel tanítványai figyelmét erre; Stoy, úgy látszik, inkább indult némileg ez irányban.” (Ziller n'appelait pas davantage sur lui l'attention de ses élèves; Stoy parait s'avancer un peu plus dans cette direction. 374. 1. Ugyancsak ily élesen és határozottan érvel a gyakorló iskola ellen: Willmann: *Vorbildung für das höhere Lehramt in Deutschland und Oesterreich*. Paed. Correspondenz-Heft. 1882. Nr. 1. a 23. 1. stb. cf. Fries: *Die pract Vorbildung*. Zeitschrift für Gymnasialwesen 1890. 260. 1.)

Így szól Willmann ugyanazon cikkben, a melyben az egyetemi paedagogiai seminariummal kapcsolatban állítandó gyakorlóiskola mellett foglal állást. A felsorolt hiányok azonban s bizonyára prágai tapasztalatai egy valószínűs, önmagában létező gymnasiumon meggyőzték arról, hogy a középiskolai gyakorlati tanárképzésnek iskolája nem lehet más, mint egy valószínűs, a nyilvános iskolák szervezetében álló középiskola, illetőleg oly ideális iskola, mint a minőt a Francke-féle intézetek alkotnak s a melyekre Willmann figyelmét – egységes gondolkodásán kívül bizonyára jó barátja, Frick is vezette – egy úgynevezett *teljes tanintézet* (Vollanstalt), a mely önmagában egyesíti a népiskolát, a gymnasiumot, a lyceumot.

Az ily intézetnek nincs az egyetemmel semmiféle köze. Administratio szempontjából a népiskolák és középiskolák szervezetébe tartozik. Kifelé s befelé, úgy fegyelmi, mint tanügyi tekintetben felelősek az igazgatók, illetőleg felelős a teljes tanintézet igazgatója. Nem az egyetem vagy annak paedagogiai tanára, hanem a kormányzó hatóság, a tanügyi kormány szabja meg

Willmann 1872-ben került a philosophiának rendkívüli tanáráként a prágai egyetemre s már, mint ilyen, 1876-ban alapította meg az egyetemen Stremayr miniszter különös bizal-

azokat a normákat, amelyekhez az intézet vezetése alkalmazkodik. Az egyetemi tanárnak nincs beleszólása s így legkevésbé sincs irányító joga ily intézetekkel szemben. Ellátogathat ő is, esetleg az egyetemi hallgatók is emez iskolákba az igazgatók, illetőleg a tanügyi hatóság engedélye mellett, gyakorolhatják is magukat ugyané tényezők beleegyezésével egyes egyetemi hallgatók, illetőleg egyetemet végzett hallgatók ez iskolákon: azért azonban ezek az iskolák nem nyernek semmiféle egyetemi jelleget, nem jutnak semmiféle organikus viszonyba az egyetemmel, sem pedig az egyetem paedagogia-tanárával, avagy annak paedagogiai seminariumával.

Willmann sem kíván tulajdonképen külső kapcsolatot az intézet és az egyetem közt. Annál a nagyszabású képnél, amely egy külön paedagogiai facultas gondolatára emlékeztet, nem az egyetemi tanár, sem bármiféle rendelet vagy hatóság az egységesítő, hanem egyedül a hódító paedagogiai tudomány. Már most a tudománynak, valamint a szellemnek hódítása sincs helyhez, időhöz kötve; az egészen szabad. Így lehetnek intézetek távol az egyetemtől, amelyek az egyetem paedagogiai tanárának elvei szerint oktatnak, míg az egyetemi városban létező intézetek ettől távol állanak. Egység van azok között s távol állanak egymástól a helyben közeli. Amott folyik az a munka, amelyre Willmann gondol, míg itt nem. Így éppen Willmann szellemében nincs ok a gyakorlati képzést, nevezetesen a szaktanári methodikus seminariumot és az iskola gyakorlatába, didaktikai technikájába való bevezetést az egyetem városához s így az egyetemhez kötni; – s így *alapjában* nincs különbség a mi nézetünk és Willmanné közt. A mi tanárképzői viszonyaink a még fenn levő különbséget még inkább kiegyenlítik, a menyiben nálunk nem 3 éves, hanem 4 éves az egyetemi elméleti képzés s e 4 év keretébe bele van vonva a paedagogiai tudományok elméleti oldala az elméleti paedagogiai seminariummal együtt, úgy hogy az 5-ik évre nem maradna egyéb, mint az egyes tantárgyak közelebbi methodikája a lyceumon és a tanítás technikája egy valóságos középiskolán, de mind a kettő az elméleti alapra támaszkodva, illetőleg arra vonatkozva. Így létesülhetne mind az, amit Willmann, mint eszményt lát maga előtt, csak hogy úgy, hogy ennek az eszménynek csakis tudományos része valósulna meg az egyetemen, gyakorlati oldala pedig bárhol levő középiskolán, amelyen a paedagogikával és didaktikával tudományosan is foglalkoznak. Így megmaradna az egyetem egyetemnek, a középiskola önálló középiskolának s az egyetemet nem fenyegetné a szakiskolává való lesüllyesztés veszélye, amely ily paedagogiai facultással jár.

mából a *paedagógiumi setninariumot középiskolai tanárjelöltek számdra*.¹ A paedagogiai seminariumnak egész 1887-ig tisztán tudományos, elméleti jellege volt. Alapszabályai szerint (1. §.) „célja az, hogy tagjait a *tudományos paedagogiába való önálló elmélyedésre* vezesse s ezáltal azoknak a tanári hivatalra való képzettségüket fokozza”. E célt elérni igyekszik a 8. §. szerint: 1. *írásbeli dolgozatok és előadások* útján, a melyeknek tárgya az általános paedagogika, a didaktika, a paedagogika története és az iskolaügy elmélete; 2. azáltal, hogy erre kijelölt tagjai egyes szakbavágó, nevezetesen philosophiai és paedagogiai műveket vagy azok egyes részét elolvassák, megmagyarázzák és megbírálják; 3. szabad colloquiumok és vitatkozások útján, a melyek főleg a többi gyakorlatokon és a paedagogiai előadásokon alapulnak; 4. oly törvények és rendeletek magyarázása útján, a melyek az iskolaügyre s különösen az osztrák iskolai törvényekre vonatkoznak.

Míthogy Willmann egyetemi előadásainak themáit is ezekből a körökből vette: a paedagogiai gyakorlatok is természetesen vonatkozásba jutottak a tanár előadásaival.

A seminarium munkássága, nemkülönben az a gyakorlata is, a mely szerint egy-egy semester egy egységes kört ölel fel, a melyen belül választhatók az egyes themák - hasonlít a miénkéhez.

Előnyösen különbözött azonban ettől abban, hogy az *összehasonlító iskolaismeretet* a tagok által végzett tanulmányutak alapján is nagy sikerrel művelte. A seminariumi tagok Meissenben (Fürstenschule), Dresdenben (Vitzthum állami gymn. ipariskola), Leipzigban (Barth nevelőiskolája és Nikolai gymn.). Görlitzben (gymn. és reáliskola), Berlinben (Friedrich-Wilhelm gymn.) Halléban (Francke intézetei) hospitáltak a vezető tanár által megjelölt tanintézetekben és összehasonlítólag referáltak

¹ L. Willmann: Das Prager paedag. Universitätsseminar.

útkjáról. A seminarium tagjai számára az igazgatónak rendelkezésére bocsátott évi 1200 koronának egy részét Willmann ily tanulmányi utakra fordította.¹

Willmann azonban nem állott meg a paedagogiai seminarium ezen theoreticumánál, mely az egyetemre való, hanem bevonta még a középiskola terén felmutatható és érvényesíthető *practicumot* is.

Igen természetes, hogy az egyetemen sem a didaktikai technikát vagyis a részletekre kiterjeszkedő oktatási eljárást, sem pedig a didaktikai alakítást vagyis egy-egy tárgynak egészében való alakítását demonstrálni, bemutatni, szemléltetni nem lehet.²

Ezt a hiányt érezve, jutott Willmann 1887-ben arra, hogy a prágai neustadti állami gymnasium ifjúságát – egyelőre az igazgatóval – dr. Walter Józseffel történt megegyezés alapján, később 1891-ben ministeri engedéllyel is felhasználja a *practicumra*.

Az egyetemi seminarium alapszabályai megmaradtak a régiek – csakhogy a 8. §., mely a cél érdekében folytatandó munkásságból, s eszközökről szól – megtoldatott még „a *tanórákkal*, melyeket a seminarium tagjai előre meghatározott tananyagból gondos előkészülés alapján, egy középiskola tanítványainak – a seminarium jelenlétében – tartanak”. Ezek a *practicumok* némileg a theoreticumon is változtattak, nemcsak a mennyiben ezekkel váltakozva tartattak meg s így a theoreticumok óraszámára felére leszállott, hanem annyiban is, a

¹ Újabb időben kénytelen volt Willmann az ily tanulmányi utak segélyezését megszüntetni; mivel a kormány az 1200 koronát 720 koronára reducálta.

² De nem lehet az egyetemen bemutatni a paedagogiai eljárást, vallás-erkölcsi jellem kialakulására irányuló törekvéseket és intézkedéseket sem. Érdeklődő és elviek útján tisztán látó szemre van szükség: majd az *meg* is látja a nevelési élet tüneményeit s tudni fogja, hogy mi mozgatja ezeket s mi mozgathatja azokat a nevelési cél felé. Az élet nem anticipálható!

mennyiben a még fenmaradó elméleti előadások is legalább részben vonatkozásba jutottak a practicumhoz, előkészítvén ezt egy tudományos tartalmú előadással.

A practicumokra való *előkészülést* Willmann általában igen fontosnak tartja. A seminarium jubiláló iratában pontosan meg is jelöli mindazokat a követelményeket, a melyek szem előtt tartása egy jó előkészüléshez, nézete szerint, szükséges.¹

1. Szükséges, hogy a ki tanítani akar, mindenekelőtt tárgyán uralkodjék; ismerje azt és pedig a legjobb tudományos segédeszközök felhasználása alapján hassa át azt gondolkodásával s így taglalja azt mint logikai egységet részeire, úgy hogy mindezek alapján képes legyen e tárgyról akár tudományos előadást is tartani.

2. Ezután pedig kövesse azokat a *sajátos didaktikai szempontokat, melyek ok* az elsajátítási fokozatokkal adattak. E fokozatok: a tanítás tartalmának *felfogása, megértése, megtartása*. Ezeknek megfelelően kell, hogy gondoskodjék a tanítás tartalmának: a) *előterjesztéséről*, b) *megmagyarázásáról* és c) *megszilárdításáról*; a mihez még járulnak a könnyebb felfogás érdekében: d) a tanítás tartalmának a *tanítvány meglevő képzetköréhez való kapcsolása* és e) a már megtanultnak alkalmazása és f) a mennyire lehet, ennek a *tanítvány érdeklődése körébe való bevezetése*.

A tanítás anyagának ezt a sajátos didaktikai szempontok szerinti feldolgozását Willmann még közelebbről jellemzi:

ad a) *A felfogást* támogatja az *érzéki-szemléleti* elem felhasználása. Ezért is az előkészülésnél meg kell fontolni, hogy mennyiben alkalmazható a tárgyaknak vagy képeknek bemutatása, a falitáblán való jelezése; oly részleteket, melyek alkalmasak szemléltető elbeszélésre és ecsetelésre: így kell adni;

¹ Willmann: „Das Prager paedagogische Universitätsseminar in dem ersten Vierteljahrhundert seines Bestehens”. 13. 1.

a tiszta kiejtés, különösen neveknek táblára írása, chorusban mondása, ismételtetése szintén ily érzéki szemléltető eszközök.

ad b) A *megértés* szó- és tárgyszerinti. A szómagyarázat kellő helyen, a mennyire *lehetséges*, adandó. (Az etymologia néha inkább zavar, s nagyon elvezet a tárgytól.) A tárgyszerű megértést közvetíti a magyarázat vagy kifejtés, a mely utóbbi vagy analitikai vagy synthetikai. A kifejtést mind a két alakjában kell végig kísérni. A logikai sorozaton végig kell menni. Csak a fejlődöttebb gondolkozás engedhet meg magának ugrásokat. Kérdések útján meg kell arról győződni, hogy a tanuló a magyarázatot tényleg megértette; de viszont óvakodni kell a túlságos sok kérdéztől, mely a magyarázást feleslegessé teszi.

ad c) A megtanult anyag megtartását az *isméltés* biztosítja, mely az anyagnak vagy egészére vagy egyes részeire vonatkozhatik. Támogatja a tanultnak megszilárdítását a tananyag összefoglalása egyes vezérszavakba, képzetsorokba, rendszert jelző átnézetekbe a falitáblán. A megtanultnak e *bevésése* mellett, a megtartást támogatja a *begyakorlás* abban az esetben, ha ügyességekről van szó. A bevésés ép úgy, mint a begyakorlás, időbe kerül, több fiú felhívandó, illetőleg megfigyelendő; a mire a tanórák oeconomiájánál figyelni kell.

ad d) A kapcsolatot az appericipiáló anyag eszközli, a mely a tanítványnak eddig tanult vagy látott anyaga. Ezt tehát fel kell használni. E közben – óvatosan – a *heurisztikus* elemmel is élhetünk. „*Ne mondjunk semmit, a mit a tanítvány maga is mondhatna; s ne adjunk semmit, a mit a tanítvány maga is megtalálhatna*”; a tanításnak nem minden anyaga egyszersmind a tanulásnak is anyaga; kell, hogy az oktatás élénksége érdekében maguk a tanítványok is sajátjukkal is közreműködjenek.

ad e) Az alkalmazás egy-egy tanórában többnyire csakis jelezhető, mivel annak tulajdonképeni helye a tanítás felsőbb fokozata. Azért azonban e fokozaton is felszólítandók a tanulók,

hogy a hallottakról olvasgassanak, gondolkozzanak; esetleg dolgozatot is készítsenek.

Csak a kapcsolatok eszközlésénél és az alkalmazásnál tekinthet a tanár *más tantárgyak* anyagára és a tanultnak emez anyagra irányuló vonatkozásaira; máskülönben a tananyag sajátos művelő tartalma egyedül határozza meg a tárgyalást!¹

Mindezeket az utasításokat módosítja egyrészt a feladatnak az a jelleme, mely egy bizonyos tanítási formát igényel, a mely forma azután stilszerűleg végig kísérendő (pl. ha leírás a feladat stb. stb.), másrészt pedig a tanulónak felfogó képessége. Igen természetes, hogy a tanítás e formáinak érvényesülése is más lesz a főgymnasiumban, mint az algymnasiumban.³

3. Willmann ezután a didaktikai-psychologiai formák szerint való átdolgozás követelménye után, a *logikai* követelményre tér át. A 2. pont alatt érvényesített szempontok módosítólag hatnak a practicum dispositiójára. Külsőleg teljesen eltér a dispositió a tudományos előadás dispositiójától. Annak apparátusát elhagyja; de lényegét illetőleg egyezik vele, a mennyi-

¹ Igen fontos elv, a melynek nem követése a percipialis tisztaságát zavarja meg.

² Willmann ez utasításait nem hagyhatom megjegyzés nélkül. Az értő látja, hogy az úgynevezett formális fokozatok mily természetesen alakulnak át. Bevezetésem, mely a perceptio fontosságát hangsúlyozza, a percipialó Én mellett, a Willmann-féle felfogás mellett annál is inkább érvényesülhet, mivel ezt a kapcsolatot, melyet annyira hangsúlyoznak a formális fokozatúak, másodrendűnek tekinti s csakis ezen a fokozaton, s még inkább az alkalmazás fokozatán terjeszkedik ki a más rokon körökre s azok analógiáira.

Még egy nagy érdeme Willmannak, hogy e pont végén adott utasításával küzd a formális fokozatoknak, tehát saját fokozatainak mechanizálása ellen. Nem kell minden anyaggal szemben ezeket alkalmazni s még kevésbé egyformán; s módosítani kell a formákat a tanuló képessége és iskolai fokozata szerint is. így szüntethető meg az eredetiséget, a kedvszerű tanulást gyakran megölő hatása e formális fokozatoknak.

ben szintén megköveteli a tanítás anyagának *logikai áttekinthetőségét* és *egységét*. Ennek létéről meggyőződhetik a tanító akkor, ha a tanítvány az óra végeztével határozottan megjelöli, hogy mit minő sorrendben tárgyalt a lefolyt óra. A tananyag szigorú taglaltsága nem zárja ki azt, hogy az *átmenetek* könnyedek legyenek és elkerüljék azt a szokásos merev formát: „Ezt végeztük, s már most áttérünk” stb.

A tanítónak készen kell lennie tananyagának összevonására, rövidítésére arra az esetre, ha a haladás a tervbevettnél lassúbb volna. A kezdő bajosan tekinthet el írásbeli átnézetektől és egyéb jegyzetektől, csak arra kell ügyelnie, hogy tanítványai előtt ne mutassa azt, hogy ezektől függ.¹

4. Az előkészítés végső munkája a tananyagnak *szavakba való foglalása* (Wortgebung, elocutio). A tanító törekedjék egyszerű világosságra, mely azonban a köznapi fölé emelkedik, s tartsa szeme előtt, hogy *minden lecke anyanyelvi tanóra*. Ne használjon oly kifejezéseket, a melyek helyén vannak ugyan a tudományos tárgyalásnál, de a tanulók látókörén túl esnek. A tanuló is részt vegyen a tanításban, ezért is ne egyedül a tanító beszéljen, előterjesztését kérdés és felelet élénkítse, de úgy, hogy a tanítás haladását ez meg ne akadályozza. A kérdések mindig az egész osztályhoz intézendők s ezért is még csak a kérdés után hívandó fel az egyes felelő; a hibás feleleteket lehetőleg a tanulóársak igazítsák helyre, a határozatlanokat ők határozzák meg; a tanítványok emlékezeti hibáit és tudási hézagait feddés nélkül kell helyesbíteni, pótolni.

Willmannak ezek az útmutatásai általános jelentőségűek. Minden egyes tanító, minden egyes óra előtt szívlelje meg

¹ Ha a tanulók ezt a rejtett függést észreveszik: úgy ez a tanár tekintélyének sokkal inkább árt, mint ha a tehetetlen nyíltan használja jegyzeteit. A jegyzet használata intellectuális hiány, titkos használása ámtítás tehát erkölcsi hiány.

ezeket az előkészítésre vonatkozó utasításokat. A paedagogiai seminariumnak azonban nem az a feladata, hogy behelyezze a tanárjelöltet a tanítás egész munkájába. Be akarja vezetni a tanárjelöltet a didaktikai technikába, de a technikában való *gyakorlás*, az oktatásban való *iskolázás* már csak az idő rövidsége miatt sem lehet a paedagogiai seminarium feladata. A didaktikai technika szempontjából tehát inkább csak elvi jelentőségű a practicum: az iskolázásra fogékonnyá kívánja tenni a tanárjelöltet s figyelmeztetni kívánja arra, hogy mi minden tartozik a tanítás gyakorlására.

A paedagogiai seminariumnak ez a korlátolt hatásköre szükségessé teszi azt, hogy a practicumban tárgyalandó témák jól megválasszassanak. A témák megválasztásánál bizonyos meghatározott szempontok érvényesítendőek. Ezeket a szempontokat, a melyek a témák választásánál, de kidolgozásánál is érvényesülnek s mely szempontokat a formálisakkal szemben *tartalmiaknak* neveznék, mivel a tanítás és oktatás céljaira irányulnak, Willmann a következő maximákra alapítja:

1. *taníts úgy, hogy az adottat meg is tanulják;*
2. *hogy a tananyag sajátos művelő tartalma érvényesüljön;*
3. *hogy e tartalom a szellemi erők egészéhez vonatkozásba jusson.*

ad 1. A *tanítás módjának megtanulása* érdekében oly témák választandók, a melyek alkalmasak az előterjesztő, magyarázó, fejlesztő, heuristikus és megszilárdító tanformák bemutatására. Annak bemutatására pedig, hogy miképen lehet úgy tanítani, hogy a közölt tananyagot a tanuló *meg is tanulja*,

¹ Sajátságos, hogy Willmann csak a *thema megválasztására* vonatkozó szempontokat emlegeti, holott tulajdonképen azokról a maximákról szól, a melyek szem előtt tartandók a témák feldolgozásánál. Nem lehet ezeket a szempontokat összetéveszteni a formális fokozatokkal, a melyek szerint a tananyag feldolgozandó; csakhogy ezek nem a tartalomra, a tanítás tartalmi céljaira, hanem annak *formájára* vonatkoznak; míg emezek a *tartalomra*, a *nevelési oktatási célra* néznek.

oly témát kell választani, a melynél ama tanítási formákat egymástól jól meg lehet különböztetni, a melyek alkalmasak arra, hogy az anyagot *egységesen*, tisztán, a *tanítási források* *összszavarása* nélkül, tehát művészi módon kezeljük s így a tanítás tartalmát a növendékben meg is rögzítsük. Óvakodni kell attól, hogy oktatásokat fűzzünk egy-egy elbeszélte történethez, hogy a szöveg interpretációjánál kitéréseket tegyünk, hogy oly tárgyon akarjuk a heurisztikus formát alkalmazni, a melyet a fiúk nem ismernek, hogy a begyakorlásra akkor térjünk rá, midőn a tananyagot a fiúk még teljesen meg sem értették stb.

ad 2. A practicum témájául oly tananyag választandó, a mely bemutatja annak *sajátos művelő tartalmát*. A didaktikai eljárás így nyer *formát*¹ (didaktische Formgebung). Az egyes tananyagok sajátos művelő tartalmának egyes *mozzanatai maguktól is* érvényesülnek: a nyelvoktatás már magában elvezet a lelkiismeretes pontosságra (akribia) s kifejezésben és gondolatalakításban való ügyességre; az irodalom az ízlést műveli; a matematika a megalapító és következtető gondolkozást gyakorolja; a történet és földrajz a tér és idő körét tágitja; a természetrajz a szemlélést és az osztályozást gyakorolja. A tananyagban rejlő egyéb művelő mozzanatok maga a tanító emeli ki s méltányolja különösen: így a *nyelvtanban* rejlő sajátos logikai elemet és másrészt a szókincsben is rejlő reális, történeti elemet;² az irodalmi műemlékekben létező etikait; a matematikában a discursiv gondolkozás mellett érvényesülő intuitív elemet és az alkalmazásnál feltűnethető a priori érvényű elemét a gondolkodásnak; a történet és földrajz táplálhatja a hazaszeretetet, az emberi sors iránti

¹ Az aristotelesi εἶδος-ra kell itt gondolni.

² Mily kevésbé méltányolják éppen ezt az értékes, a nép-psychológiával oly szorosan összefüggő elemet a tanárok. Ezek a szerencsétlen praeparatiós kiadások gondoskodnak arról, hogy a szavak etimológiájában rejlő logical és pszichológiai erő elveszzen. *Textus purus!!*

részvétet, valamint az összehasonlító gondolkozást, a világ- és honismeret tárgyait, a jelennel és az itt létezővel vonatkoztatásba hozva; a természetrajz az oly tárgyakat, a melyek nemcsak a természetnek, hanem a kultúrának is tárgyai, emberi célokkal hozhatja vonatkozásba stb. A tantárgyak művelő tartalmának ezeket a mozzanatait egészükben különösen a seminarium theoreticum fejtheti ki, a practicum pedig egyeseken alkalmazhatja ezeket.

ad 3. A tantárgyak művelő hatásának ezek a mozzanatai már is kapcsolatosan kínálkoznak a műveltség egységéhez. A műveltségi egységre, mely a szellemi erők egységét táplálja, kell mindenekelőtt a didaktikának súlyt fektetni. Már az Organisationsentwurf (9. 1.) ezt az egységet hangsúlyozza, midőn „az összes tantárgyaktól megkívánja, hogy a vallás és az erkölcs eszméire együttesen törekedjenek, mint központjuk felé”, a miért is ugyancsak kívánja, „hogy az egyes tantárgyaknak egymásra való vonatkozásait keressük fel, s e mellett használjuk fel az azokban, így nevezetesen a természettudományokban is gazdagon rejlő humanistikus elemeket” (8. 1.). E humanistikus elemekhez sorakoznak a nyelv és irodalom tudományában viszont rejlő realistikus elemek, s mind a kettő utal arra a mirus consensus-ra, melyet a Platót követő Cicero a tudományokban fellel. A tanárképzés egyik lényeges feladata, hogy küzdjön az egyes szakokra szorító egyoldalú irányzat ellen, a melyet a szaktanulmányok és a szaktanárság nagyra nevelt. Már magában az is értékes e tekintetben, hogy a paedagogiai seminariumban az összes szakcsoportok hallgatói képviselve vannak s hogy lehetőleg mindegyikkel kell számolni. Humanisták és realisták ugyanazon gyakorlatokban vesznek részt s ezek célszerű elrendezése mellett minden egyes résztvevőnek alkalma nyílik, hogy az oktatás egészébe belepilantson.

Az előadások első sorban erre hivatvák; de a seminarium szolgáltatja az alkalmat, hogy épen ezt az egységét a taní-

tásnak újra meg újra hangsúlyozzuk, különösen, ha a practicum themáját is erre való tekintettel választjuk.

Willmann abban a füzetében, a melyben egyetemi seminariuma munkásságát bemutatja, rátér az *egyes* tantárgyakra is, a melyekben a fönti követelményeket és szempontokat alkalmazta; s végre áttér a 15. 1. *a practicumok szervezetére és ügyrendjére*, a melyből még a következőket közlöm.

A practicum élén áll az egyetemi paedagogiai seminarium vezetője, elnöke, a ki mellett, mint társelnök szerepel a lecke-bemutatásra felhasznált középiskola igazgatója, nemkülönben azok a gymnasiumi tanárok (2), kik segédeként közreműködnek. A seminarium tagjai: azok a tanári pályára készülő egyetemi hallgatók, kik szabadon, önként, a nélkül, hogy erre kötelezve lennének,¹ részt vesznek. Belépésük ideje nincs korlátozva. Vannak, kik hat semesteren át is tagjai voltak a seminariumnak. (L. 17. 1.)

A seminarium vezetője évi 800 korona tiszteletdíjban részesül; a középiskola igazgatója évi 600 koronában, a két segédkező tanár évi 400-400 koronában. A seminariumban résztvevők közt régebben 1200 koronát, újabb időben csak 720 koronát oszthat fel belátása szerint Willmann. Régebben tanulmányutakra adta ez összeg egy részét törekvő tagoknak; jelenleg honorálja az egyes munkákat, a próbaleckéket, illetőleg referátumokat. Takarítgatási szempontból néha ő maga,

¹ Ausztriában nincs meg a kötelezettség a paedagogiai seminariumban való részvételre. A tanárjelöltek 1897-ki vizsgálati szabályzat V. cikke csak általában azt kívánja, hogy minden tanárjelölt tanulmányi ideje közben köteles azon philosophiai és paedagogiai műveltséget elsajátítani, a mely minden egyes középiskolai tanárra nézve nélkülözhetetlen s köteles e tanulmányozás eredményéről ily célból leteendő vizsgálaton (colloquium) beszámolni A II. cikk 2. b) pedig csak alternative említi a seminariumi munkásságot: „Minden egyes tanárjelölt köteles colloquiumbizonyítványokat mellékelni egy-egy, legalább három órás philosophiai és paedagogiai előadásról vagy bizonyítványokat arról, hogy egy philosophiai vagy paedagogiai seminariumban tevőlegesen részt vett.

esetleg a segédkező tanárok tartanak mintaleckéket. A seminariumnak külön könyvtára van a rendes tantermek egyikében. Ennek évi dotációja 140 korona, mely összeg az épen tárgyalt témával összefüggő irodalom megszerzésére fordítatik. Willmann szép magánkönyvtárából táplálkoznak a törekvők.

A practicum tanítási anyagát az illető középiskola tanuló ifjúsága szolgáltatta. Kezdetben tisztán demonstrationalis célra rendelkezésére bocsátotta az igazgató egy-egy osztálynak erre szabadon vállalkozó ifjait. 1899 óta eme leczkék betaglalódnak az iskola tervszerű óráiba, úgy hogy az illető osztály összes tanulói jelen vannak a practicum leczkéjén.

A practicum ügyrendje. Minden félév elején az elnök-igazgató megállapítja egységes terv szerint azt a kört, a melyből a témákat a tagok közt kiosztja. Minden egyes practicumnak megvan hivatalos bírálója is, a ki köteles behatóan a practicum tárgyával foglalkozni, hogy alapos bírálatot mondhasson. Útmutatással, tanácscsal az elnök, a társelnök és a segéd-tanárok szolgálnak. Mielőtt a seminariumi tag az osztályban fellépne, köteles az osztály szakórájában többször hospitálni, hogy az ő leczkéjét is beleillessze a tanmenet egészébe. Megesik az is, hogy egy tananyagnak egyik részét az egyik órában a seminariumi tanárok egyike, a másik részét pedig a következő órában a seminariumi tag tárgyalja.

A leczke tartásánál jelen vannak a seminariumi tanerők és a seminariumi tagok. A leczke egy óránál tovább nem tart. A leczke után – miután a tanítványok eltávoztak – minde- nekelőtt maga a leczketartó mond bírálatot magáról; azután pedig bírálólág méltatja a referens vagy recensens a leczkét

¹ Egész 1900-ig a Neustadtban létező állami gymnasium állott a practicum rendelkezésére. Midőn ennek igazgatója meghalt s az egyik kiváló segéd-tanár (Toischer) is a saazi iskola igazgatójává neveztetett ki: az Altstadtban létező állami gymnasium lépett ennek helyébe. E csere tán még sem csak ezen körülmények következménye. Oly intézményt, mely beválik, nem bocsátunk el egyikönnyen.

tartalma szerint és azután didaktikai szempontból. Erre hozzá-
szólhatnak a seminarium többi tagjai; közelebbi bírálatot a
szaktanár, esetleg a *többi tanárok* (?), az igazgató és végre
összefoglaló ítéletet mond az elnök. (L. 16. 1.)

Nemcsak Willmann sajnálta, hanem különösen én, hogy
ily practicumban nem vehettem részt. A megelőző héten egyes
értekezésekből akarta a lezkeadó inductive a „chria”-t leve-
zetni. Nem a practicumban, hanem a theoreticumban vettem
részt. A thema a chriával rokon-thema volt: „Az aristotelesi
kategóriák tanának viszonya a beszédhez és a gondolkodás-
hoz”. A munka szerzője előrehaladott korú egyetemi hallgató
v.olt, a ki már 2 évet töltött Rómában a Gregorianumban.
A munka bevezetése Willmann gondolatait variálta, de azután
csakhamar metaphysikai szempont alá helyezte a kategóriákat
s azokat ezen elvontságukban terméketlenülé. Willmann igen
finom, udvarias kritikát mondott, midőn a szerző mélyreható
tárgyalását dicsérte, de a munkát magát *teljesen* ignorálta.

Az aristotelesi kategóriák 10-es számát a pythagorasi
dekasra viszi vissza; s azon meggyőződésnek adott kifejezést,
hogy Aristoteles, ha saját elveit s azok szellemét követi, tulaj-
donképen 4 kategóriára jut: a tárgy (ουσία), a tulajdonság, a
tevékenység és az állapot kategóriáira.¹ A nyelv, vagyis jobban
mondva a nyelvtan azután összevonja ezt a gondolkozási
négy kategóriát háromra²: a substantia, a verbum és az adjecti-
vumnak (attribútum és objectum) kategóriáira. Cicero versusa:
quis, quid, ubi, quibus auxiliis, quomodo, quando, cur, lényeg-
ileg aristotelesi, csakhogy az aristotelesi kategóriák a rhetor-
nak szempontjából.

¹ A négyet is lehetne Pythagorasra visszavinni; hisz a négyben
benne van – elemeire bontva a négyet – a tíz; a mi azután a τετρακτὸς
szent számának adja alapját.

² A háromra is találhatunk analógiát az aristotelesi *páratlanban* (tökély,
első alak három vonallal; a magyar páratlanban is benne van az egyedül
álló tökély).

Az οδσία-t Cicero quis és quidbe oldja fel, jelezve ezzel a cselekvő személyt, a jogi alanyt és a jogi tárgyat.

Az ubi = az aristotelesi που-val;

A quibus auxiliis = a rhetor szempontjából jelöli a relatiót = προς τι.

A quomodo -= ποιόν és ποσόν = adjectivum.

A quando = ποτέ.

A cur pedig a cselekvést rhetori gondolkozással motívuma szerint jelezi, a mely cselekvés, mint ható ténykedés vagy mint hatás, eredmény megvan egyrészt a ποιείν és πάσχειν-ban, másrészt a ν.εισθοα és εχειν-ben.

A Cicero-féle kategóriák is visszavihetők a nyelvre. Gyakorlati szempontból Cicerón át kell haladni az aristotelesi kategóriákhoz.

Végül rátért a kategóriák didaktikai jelentőségére.

Lehet e kategóriák vezetése mellett is chriaszerű dolgot készíteni. Toischer igen sikerülten felkapta e témát: „Az ember a gondnak gyermeke” (der Mensch das Kind der Sorge) s végigment ezzel a kategóriákon: 1. Az ember (ουσία), 2. és 3. gondoskodnak róla s ő is gondoskodik = πάσχειν, ποιειν, 4. mindenütt (που), 5. mindég (ποτέ), 6. gyermek-aggkorában (ποσόν), 7. és pedig egyéni voltában (ποιόν), 8. a legkülönbélebb viszonyok közt (προς τι), hogy végre is 9. és 10. bírja a békét, nyugodalmat, a boldogságot itt a földön és a mennyországban (κεῖθ-at, εχειν).

Maga Willmann is az erdőt helyezte a kategóriák alá s úgy, mint mindég, érdekesen és finoman kimutatta, hogy lehet így is dolgot készíteni; de nyomban erre tette azt a fontos, elvszerű kijelentést, hogy sem a kategóriák, sem a formák ne uralkodjanak az anyagon. A tananyag tárgyalásakor, valamint kidolgozásakor maga a tananyag sajátos természete szerint hasson, s ennek hatása alatt beszéljünk, oktassunk, dolgozzunk. A kategóriák, a formák, mint correctivumok: tanulságosan, üdvösen felhasználhatók. Vajjon nem hagytunk-e el valamit?

akár tartalmi, akár formai oktatási szempontból: ezekre a kérdésekre a kategóriák és formák alkalmazásánál nyerünk feleletet.

Ezzel vége is volt e nagyon tanulságos theoreticumnak. A seminarium tagjai a discussióban nem vettek részt; a középiskola igazgatója, valamint a másik közreműködő tanár is hallgatott. Magam is legszívesebben tiszteletteljesen hallgatték. Nincs is megjegyzésem a theoreticumra, de a practicumra vonatkozó aggályaimat, kritikai megjegyzéseimet még sem hallgathatom el.

Willmann a practicum teréről, Ziller, Barth és a tanítók paedagogiumának köréből lépett az egyetem emelvényére. Itt alakította ki aristotelesi alapon, de a középkor értékkezzei által módosult aristotelesi szellemben nagyszabású világnézetét s ennek megfelelő nevelői, oktatói világát mindeneket egybefoglaló szervezetével. A tudomány érdeke vezette őt; s még mint rendkívüli tanárnak, épen a *paedagogiai tudományosság niélyítése czéljából* sikerült neki paedagogiai seminariumot létesítenie.

Paedagogiai elmélete mindinkább. sociális s így gyakorlati irányúvá vált.¹ Az egyház hangsúlyozásával is a gya-

¹ A szociálizmusnak nagyon is gyakorlati jellemét érezzük s tudjuk mindannyian. Nem volna szabad azonban megfélekezni arról, hogy épen a szociálizmus a társadalmi életet organizálni kívánja, s hogy Organismus nincs sajátos szervek nélkül s hogy így épen sociális érdek a társadalmi s művelődési tényezőknek minél egyénibb kifejtése. A tudomány legyen tudomány és ne akarjon, mint ilyen, hatni az életre. Fog hatni. Ez *következmény*, de nem cél. Németországot a tudomány tette nagygyá, de nem azért, mivel a tudomány nagy Németországot akart, hanem azért, mivel a tudomány semmi mást, mint az igazságot, a tudományos problémának megfejtését akarta. Hogy ily munkássághoz nagy idealizmusra, nagy altruizmusra van szükség: ez természetes, s az is az, hogy csakis ily alaphangulat a teremtője minden nagynak. Hogy nevezetesen a természettudomány terén is a tudományos felfedezések nagy anyagi gazdagság forrásaivá váltak: azt is tudjuk, de viszont azt is, hogy nem a meggazdagodás érdekében történtek

korlati, az uralkodó irány jár. Azonfelül áll az is: „On revient toujours a ses premiers amours”. Így érthető, hogy már az egységes tanítótétel érdekében felállított tanárképzés képének megalkotásánál óvatosan ugyan, de mégis egy gyakorlati vonás kerül be az egyetemi munka körébe.

Utaltam arra, hogy Willmann érzi tulajdonképpen, hogy ez nincsen jól, hogy az egyetemet sajátos feladatában nem volna szabad bolygatni; miért is az egyetemi három évet még kettővel tetézi s hangsúlyozza, hogy még csak a szakműveltség nehézségeinek legyőzése után lehet átmenni a paedagogiai gyakorlati kérdésekre. Menjünk át tehát s hagyjuk ott az egyetemet. Utaltam arra is, hogy Willmann tulajdonképpen át is megy, otthagya az egyetemet, midőn nem a rendes egyetemi tanárokat, hanem az inkább amphibialis jellegű tanárokat bízza meg a methodikus seminarium vezetésével, s midőn nem az egyetemen akar gyakorlóiskolát, hanem egy valóságos, a tanintézetek szervezetében létező középiskolában kívánja a gyakorlatokat végeztetni.

S mindezek mellett is, gyakorlati irányzatának nem tud ellene állani: megcsinálja az *egyetemen* a practicumot és pedig a *trienniumon* belül. Ezzel hűtlen Willmann ép úgy az egyetemi eszményhez, mint önmagához. Az egyetem a tudomány szentélye, nem szabad azt a gyakorlatiaskodás vásárává profanálnom. A gyakorlati élet ösztöneivel, indulataival, motivumaival, törekvéseivel stb. stb. a megfigyelés, a tudományos kutatás tárgya; meg akarjuk ezt is érteni s e megértés alapján felmerül az az eszmény, az az utópia is, a melyben, mint életteljes szervezetben, az élet versenkedő zsibvásárára megpihen s

e felfedezések, hanem azért, mivel a dolgok sajátos természetébe – önzetlenül csakis azt nézve – belemélyedt a tudós! Csak aratni akarunk s nem gondoljuk meg, hogy az aratás csakis a mi önzetlen, a szántóföldet sajátossága szerint szeretettel művelő munkánknak és Isten áldásának eredménye, következménye. Jobb volna aratásunk is, ha több szeretettel és odaadással dolgoznánk!

utalhat végre az élet természetének megfigyelése alapján azokra az eszközökre is, a melyek alkalmazásával ezt az eszményt megközelíthetjük: de az egyetem az élet terére nem száll le, nem küzd, hanem készíti a fegyvereket s ápolja az eszménynek lelkesítő szent tüzét. A practicum is ezért nem való az egyetemre.

De hűtlen Willmann a practicum bevezetésével önmagához is. 1876-ban még tisztán az egyetem álláspontján a paedagogiai seminarium feladatául a *tudományos elmélyedést* tűzte ki. A gyakorló iskola a módszeres kérdések túlsúlyával a theoreticum nagy jelentőségét kétségtelessé tette. A theoreticumnak oly számos kérdései vannak, a melyeket a gyakorlóiskola nem is érinthet. S most íme, a practicum behatol s nemcsak hogy a theoreticumra szánt óráknak a felét elveszi, hanem még a theoreticum órákat is legalább részben a practicum szolgálatába helyezi, a practicumot a theoreticummal készíti elő. Ezzel a nehezen kiküzdött theoreticum térben, de színvonalában is vesztett s Willmann azt, a miért mint rendkívüli tanár rendkívülien küzdött, most nem rendjén való maga szorítja háttérbe.¹

Ezektől az elméleti, ethikai okoktól eltekintve, tisztán *gyakorlati szempontból is képtelen* dolognak tartom még *Willmann álláspontján* is a practicumnak azt a megvalósítását, a mely Willmann intézményében lép elibénk. Egy egyetemi tanár, a kinek egészen sajátos paedagogiai és didaktikai elmélete van, egyesül egy középiskola igazgatójával és ugyanennek az intézetnek két tanárával az ő elméletének beigazolására. Ez lehetővé csak úgy válik, ha az igazgató két tanárával

¹ Az igazságban való hit, a melynek alapján mi az igazságot önmagában keressük és a végtelent nem kötjük le egy véges intézményhez, Willmannban megingott. Az egyházban találta meg az igazságot Ez a theoretikai rugót megtöri, az elméleti emelkedés szárnyait megszegi s így érthető, hogy a gyakorlati kérdések az önmagában levő igazsághoz való hűtlenséggel előtérbe lépnek. Bizonyára ez a Willmann hűtlenségének is az alapja.

együtt önmagát a demonstráló tanárnak alárendeli (mert arról nem lehet szó, hogy a demonstráló tanár rendelje magát alá). Az ilyen alárendelés nemcsak a tanárok egyéni meggyőződésére nézve nyomasztó, hanem egészen ellenkezik az igazgatói hivatással, annak éppen tanügyiekben megkívántató önállóságával. Ha ezt a lehetetlent lehetővé akarjuk tenni azzal, hogy hisz mindannyian egy *elméleti* alapon állanak s így nincs alárendelésről szó: akkor elvégezheti ezt a demonstráló munkát a maga hatáskörében a középiskola. A kiváló gyakorlati ember (ilyen az igazgató állásánál fogva és a két tanár ily célra való választásánál fogva) csak jobban ért a demonstráláshoz, mint az, ki hivatásánál és jelleménél fogva az elmélet embere?!

Ha ily természetelleneset létesítünk: mesterségesen azt egy ideig *fentarhattik*, de azután megszűnik. Willmann személyiségének szeretetreméltó volta és ezzel adott tapintata elkerüli a bontó éleket egy ideig. Hogy teljesen még neki sem sikerült: ezt a gymnasium megcserélése is bizonyítja!

De még Willmann álláspontjáról is képtelenség az a practicum, a melyet létesített. Szemben a Ziller-féle gyakorlóiskolával, ő egy *valóságos iskolában*, mely az iskolai szervezet egészében foglal helyet, kívánja a tanárjelöltet a tanítás életébe bevezetni, s íme, most még a gyakorlóiskolánál is rosszabb, élettelenebb szervezetet akar teremteni s ennek az úgynevezett szervezetnek az útján a tanárjelöltet bevezetni. Nem is iskola az, a minek útján ő practicum első korszakában igyekszik a bevezetést adni. Nem iskola ez, hanem egy iskola egy-egy osztályának szabadon vállalkozó egyes tanulói azok, kik demonstrationális objectumul szolgálnak, s ezek sem az iskolában, az iskola tantervének keretén belül, hanem az iskolán kívül a paedagogiai seminarium tantervének keretében. Ily viszonyok közt ép az, a mit Willmann egy ily iskolától követel, lehetetlen. Ily volonteerek útján, kik rendkívüli időben, nem rendes helyen szolgálnak, a paedagogiai

seminarium és az iskola közti viszony „lehetőleg benső” nem lehet, lehetetlen az, hogy minden második héten tartott leczkék a contemplait „minél több leczkék” rovatába essenek; s lehetetlen az, hogy ily szállongó és ritkán visszatérő csapatnál „a leczkék hatását minél hosszabb időn át követhessük”. (L. Didaktika II. 541. 1.).

De hisz Willmann maga változtatott e helyzeten. A practicum átalakul, a mennyiben a gymnasium tantervének egészébe, mint rendes tanóra beleesik. A practicum ebben az új stádiumában azonban épen azt veszti el, a mit ismét Willmann tűzött ki számára. A rendes tanóra nem lehet egyéb, mint az eddigiek folytatása, az eddigi terv és módszer szerint végbe-menő óra s így nem lehet Willmann elveinek exemplificatiója, s maga az ifjúság nem lehet demonstrationális anyag. így épen Willmann álláspontján képtelenség a practicumnak ez az alakja is.

A practicumnak természetében van valami aggressiv erő. A külsőkben felmutatható eredmény, a tanítás sikere az önértéket emeli, míg a tudós csendes munkája a szerény visszahúzódszellemeinek kedvez. Nem csodálkozunk, hogy Willmann, ki az egyház igazságának biztos hajójába szállott, a gyakorlati irányban mind tovább evez. Jubileumi iratában (das Prager paedagogische Universitätsseminar 20. 1.) már azon remény-nyel búcsúzik a seminarium negyedszázadától, hogy a paedagogiai seminarium nemcsak a fő tanítók, hanem a jelesebb néptanítók számára is nyit az egyetemen külön tanfolyamokat paedagogiai tudományos kiképeztetésük mélyítése céljából, hogy mint a középiskolával, úgy a népiskolával is benső kapcsolatba lép az egyetemi paedagogiai seminarium s hogy a jövő középiskolai tanárookra nézve is igen jó hatású lesz, ha a népiskolai paedagogikába is bepillantanak, s így végre a művelődési ügy egységének tudata is kifejlődik (1. 21. lapot).

A jövő képeinek eme rohamos elvonulása mellett, csak egyről feledkeztünk meg: az egyetemi hallgatóról, a ki szak-

műveltség és általános műveltség szerzése végett jött az egyetemre, ki itt kívánt a tudomány szellemének áramlatába bejutni, hogy itt emelkedjék fel intenzív, elmélyedő munkában, a világgal, a világi tekintetekkel és igényekkel mit sem törődve, az igazság kultuszáig, s e kultuszban nyerje meg azokat az ideális erőket, a melyeket majdan az életben hazája és az emberiség érdekében érvényesíthet. Három év, mily rövid idő ily munkához! S íme, ide, e szentélybe betolakodik a practicum s azt, ki alig próbálkozott szárnyát csattogtatva, felemelkedni, már is visszarántja az élet legelőjére, az, ki még igazán nem is tanult, már a tanítás mesterségébe, fogásaiba bevezeti, s így arról győzi meg, hogy lehet tanítani tanulmányozás nélkül is. Csak a gymnasiumi seminarium – a mint azt Toischer is vallotta – ment meg ily következményektől.

Erről a képről, mely a practicumnak az egyetemi trienniumba való bevitelével szomorú valósággá változik, teljesen megfélemezünk Willmann közelében. Gondolkozása, mely szíve gyökérszálaiból táplálkozik, a világról alkotott képe, mely isteni, ragyogó háttérről emelkedik le, s személyiségének szeretetreméltósága, mely lehetetlen helyzetet is lehetővé tesz, oly varázshatású, hogy mindezek az objectív hiányok eltűnnek lelki szemünk előtt s megmarad a nagy történeti emlékü Prágának és egyetemének keretében a vallási alapon nyugvó történeti hatalmak erejében ethizált nagy és felejthetetlen személyiség. Prága – minden küzködő gondolataim ellenére – egész utazásom egyik legkedvesebb, legmaradandóbb, mivel a *személyiség* által megszentelt emléke.

A gyakorlati tanárképzés Németországban.

Leipzig (jún. 8-12.).

Dresden mellett sohasem haladtam el legalább néhány órai megállás nélkül. Június 7-én d. e. megérkezve, meglátogattam régi ismerőseimet, kik először s azután is oly gyakran emeltek fel a művészet világába, a hol először éreztem s azóta mind világosabban tudom, hogy az igaz vallásnak és az igaz művészetnek gyökere tulajdonképenegy. Mind a kettő igazán csak ott van meg, a hol hittel és alázattal nyílik meg az ember lelke az isteni kijelentés és kegyelem ereje előtt, úgy hogy nem ő, hanem egy magasabb hatalom viszi életét, mozgatja művészi kezét. Itt imádkoztam gyönyörködve s gyönyörködtem imádkozva. Nem vénültem. Ugyanazok az érzelmek, hatások fogtak el ugyanazon képek előtt közvetlen erővel. Jobban, mint azelőtt, megragadott Adrien Werff. Az új művek közt Hübner, Hofmann, Achenbach, Jordan, Knaus és Vautier társaságában ott volt Defregger s hódolhattam Munkácsy keresztrefeszítettjében nemzetünk geniusa előtt.

Délután felkerestem (keresni kellett) a Gehestiftung házát, a melyről I. kötetemben az University Extension czikkében megemlékeztem. Írunk, készítünk alapszabályokat s vitatkozunk, hogy ki legyen elnök, ki csinálja azt az University Extension-t: s íme, Petermann, az a nagy tudós, ki azonban még nagyobb ember, ráveszi gazdag barátját, Gehe-t egy

millió alapítvány letevésére. Két fel sem tűnő egyszerű ház, 14 év óta 50,000 kötetre felszaporodott könyvtárával és 160 folyóiratával, olvasótermeivel, a melyekbe bárki is beléphet, bármely művet olvashat és 2 rendes fizetésű docensével, kik ingyen kötelesek a népnek előadásokat tartani, az igaz socialismust csöndben hirdetik és terjesztik. Ma is kapom az alapítvány jelentéseit.

A kötelesség hív. Másnap reggel Leipzigban voltam. Prágából jöttek volt – maholnap 500 éve – a magisterek és scholarok, hogy meneküljenek a felekezeti és nemzetiségi küzdelmek miatt a stúdiumra alkalmatlanná vált egyetemről s alapítsanak itt a népes tágterű, termékeny, kedvező éghajlatú városban, a melynek lakossága művelt és jóerkölcsű – új egyetemet, a csendes concentrált stúdiumnak új otthont.¹ Senki által meg nem zavarva, maguk önállóan alapítják meg életrendjüket státútumaikban s visszautasítják ép úgy a fejedelmeknek, mint a cancellárnak autonómiájukba való beavatkozását.² Az egyenetlenség szelleme azonban nemsokára ide is behatolt. Már a XVI. század közepe felé egyenetlenkedtek a facultások egymással; a jogi az ő facultásának státútumok alkotására való jogát védi a rectorral szemben;³ s a facultá-

¹ 1409 május havában történt a bevonulás. A pápai megerősítő bullából vettem a Leipzigit jellemző szavakat: In oppido Lipsk . . . populoso utique espetioso ac in loco fertili et sub aere temperato consistente, in vectigalibus pro frequenti multitudine hominum et in omnibus . . . apto, et cujus oppidani atque incole sunt homines civiles et in moribus bene dispositi. . . L. Friedberg: Die Universität Leipzig 91. l. jegyzet.

² Már 1438 után, az állami dotationak fundálása után, midőn a fejedelem e czímen beavatkozni kívánt az egyetem ügyeibe, Kone magister kijelenté: nostra universitas est fundata ad instar Universitatis Parisiensis in privilegiis et universitatibus, ad quas nullus se habet intromittere, nec rex nec cancellarius. Maga a király is hiába kérlelte meg az egyetem képviselőit. Kölcsönös üdvözlés nélkül váltak el egymástól. L. Friedberg i. m. 24. l.

³ Jellemző a facultas hangja is: Mirari facultatem quod rector poscere audeat statuta juridica, quae ipsi negata sint quondam principi Georgis.

sok nem veszik észre, hogy fölöttük is győzedelmeskedik a territorializmus, a melylyel szövetkezik az uralkodási vágy tekinteteiben egyező orthodoxia. Leipzig is, még az egyetem vívó- és lovászmesterét is a Concordia-formulához köti. Itt Leipzig síkságán, a várost fenyegetve s nem egyszer pusztítva folytak le ismét nem egyszer a világot megrázó és átalakító csaták. *Inter arma silent musae*. Volt idő, midőn az immatriculáit új egyetemi hallgatók száma majd 50-re szállott le.¹

Az egy időre száműzött felvilágosultság és kegyesség (Thomasius és Francke) szelleme, majd később szövetkezve az újhumanizmus szellemével, meghódítja a leipzigit egyetemet is; a város kedvező fekvése, a lakosság szerénysége és lelkiismeretes munkája alapján e város Németország legmodernebb városainak egyike. Az ipar és különösen a kereskedelem s itt első sorban a könyvkereskedelem kiemelkedő központot talált s e mellett oly csendesen, nyugodtan, a modern közlekedés minden eszközeit felhasználva folyik e nagyszabású élet, hogy az üggető lovas kocsis csakis zavarja e sima közlekedést. Látva e csendes, nem mutatós és nem zajos kereskedelmi életet, az ember alig hiszi el, hogy a postán minden öt perczen szedik ki a leveleket és a mintákat tartalmazó küldeményeket.

S e nagyszabású és mégis oly csendes életnek megfelel az egyetemi élet is. Az elég szerény arányú Augusteumot, a melyet a régi Ritschel-féle gyönyörű tympanon felhasználásával geniózusan rekonstruált az építész (Roszbach Arwed), s mivel az utca felé nyílik, az aula, a rectoratus, a quaestora stb. hivatalos helyiségei foglalják le; mögötte terül el a régi udvar és átjáró helyében, a 23 méter magasságú, márványoszlopokon nyugvó, római dongás bolthajtású sétálócsarnok, melyet az órákőzökben csendesen beszélgetve s járkálva használ a

Nec ipsum enim principem, nec universitatem, sed facultatem ipsam sua condidisse statuta. Zarncke acta 161., 164. – Friedberg i. m. 33. 1.

¹ Friedberg. 23. 1.

hallgatóság. Ott látja a szemben levő keskeny oldalon, közel a mennyezethez, Wettin várát, a szász fejedelmek ősi fészket, a melylyel az uralkodó is helyet kér nem a külső falon, hanem családjával együtt benn a hallgatók csarnokában; s ott látja ezzel szemben a mennyből leszálló, az igazság lán-goló tüzeit elhozó Prometheust, Preller gyönyörű freskóját, a mely tüznek erejében felemelkedtek a mennyezeten elhelyezve, a tudomány harcosai; s lent balkéz felül azon az oldalon, a melynek nagy ablakai az archaeologiai múzeumba szolgálnak, ott látja a hazáért szent harcban (1870-ben) elesett commilitói emlékkövét. Ott voltam én is 1870-ben az istentisztelet után az aulában,¹ midőn a hadizenés utáni napon az egész ifjúság vérét, életét a királynak, a hadúrnak, nem lármás módon tün-tetve, hanem méltóságos szent lelkesedéssel felajánlotta. Az ezerét akkoriban alig túlhaladó diákok közül az erőltetett első napi gyalogolás után 400 bevált és ezek közül 63 vérzett el a csatamezőn. Az ő emléküik szól a tudomány szent csarnokaiban andalgókhöz. Itt e csarnokban találkoznak az összes facultások hallgatói, a mint főni a tanári várószoba is közös az összes facultások tanárai számára; a mint a termek is nem facultási, hanem egyetemi termek, a melyekben együtt vagy egymásután hallgatnak a theologusok, jogászok, philo-sophusok s a philosophicumokban az orvosok is. Egyetemi leve-gőt szívunk itt s nem elavult, szakiskolás, még a termek útján is az ifjúságot facultásokban elszigetelő levegőt, a mint az még nálunk megvan. Innen és a hosszú folyosókról, a melyek

¹ Életem legemelkedettebb napjai közé számítom e vasárnapot. Szomb-at este értesült a közönség a hadizenetről. Másnap felkerestem a Nikolai-templomot, hogy halljam Ahlfeldet, a kinek szónoklatáért többször jöttem el ide annakidején Haliéből. Meghatóan emlékezteté a hallgatókat bűnösségük érzetében az alázatra, az önbizalomról való lemondásra; bizalmukat egyes-egyedül Istenbe helyezték; s ezzel az Istenbe vetett bizalommal ám bocsássák el fiaikat, férjeiket a szent háborúba. Ezt követte az egyetemi hallgatók gyűlése.

kalap és ruhatartókul is szolgálnak, özönlik a 3000-et (most már a 4000-et is) túlhaladó számú ifjúság részint a mintaszerűen felszerelt tantermekbe,¹ részint az egyes tudományos seminariumokba, melyek csupán e központi épületekben 88 világos és tág helyiséget foglalnak le.² Nevezetesen itt folyik a tudományos, elmélyedő munka. Minden seminariumnak van egy-két dolgozóterme a seminariumi tagok számára s egy a vezető tanár számára. A seminariumi tag kulcsot kap a helyiséghez, külön ládát iratai számára s szabadon használhatja a szabadon elhelyezett könyvtárt, a mely a netán meg nem levő könyveket az egyetemi könyvtárakból beszerzi. A kik nem tagjai a seminariumoknak s esetleg csak rövidebb idővel rendelkeznek, belépnek a főfolyosóra nyíló „akademische Lesehalle”-ba, a mely 400 lapot, folyóiratot járát; kinek pedig több az ideje, az felkeresi az egyetemi könyvtárt. Túlságosan pompázó, festői lépcsőházból (ugyancsak Roszbach tervezete) jutunk itt az olvasóterembe, a melynek falait főrészen mindenki által megközelíthető s létra nélkül könnyen elérhető és szabadon használható kézikönyvtár fűdi. A félkörben e termet 5 emeletben körülfogó könyvmagazin 500,000 könyvet és 5000 kéziratot bocsát a tanulmányozók rendelkezésére. Az egyes intézeti, részben jelentékeny könyvtárakon kívül felhasználhatja az egyetemi hallgató is a városi könyvtár 120,000 és a birodalmi törvényszék 130,000 kötetes könyvtárát. Az egyetemi könyvtár olvasóterme mellett van a lapok terme, a melyben 497 szaklap várja a szakembert. Az egyetemi tanároknak

¹ A termek falai majd 2 méter magasságra faburkolattal vannak körülvéve; az ülőhelyek felbillennek s így a ki és bejárás a kellő óriási distantia daczára mégis megvan. A padok a főcollegiumokban amphitheatralice emelkednek, így a Wundt, Sohm, Ratzel termeiben, a mely utóbbiban a Skiopicon is alkalmazva van. Mindegyik termet az elektromos láng világítja, de nem közvetlenül, hanem a terem mennyezetéről reflectált világossággal.

² Wundt seminariumának (kísérleti psychologia) 12-14 ablaka van egy sorban.

külön helyiségek vannak az egyetemi könyvtárban is. Mind-egyik tanárnak kulcsa van e helyiséghez s a haza nehezen hordozható foliansokat itt böngészi. Mennyire megkönnyítik itt a tanulmányozást; mennyire megvan itt az, a mit a mi aggodalmaskodó viszonyainkkal szemben kívánatosnak mondtam: „legyenek könyvtáraink nem könyvconserváló, hanem könyvforgató intézetek!” Ha a mi ifjúságunk oly kevésbé tisztességes volna, – a mit el nem ismerek – hogy könyvet lopna: úgy ez meggyalázza őt, de nem károsítja érzékenyen a könyvtárt. Ha lopják – legalább olvassák; ha nincs meg a könyvtárban: e könyvtár pótolja. Néhány 100 korona veszteség nem jó számba azon intenzív nyereséggel szemben, mely a könyvtár könnyű használásával jár. Az olvasó, a tanulmányozó az Úr s a rend csak eszköz!

S a leipzigiegyetemen felhasználják e gazdag kincseket. A leipzigiegyetem nem ok nélkül a dolgozó egyetem hírében áll.

A munka pedig győzedelmeskedik mindenk fölött! elismerést szerez végre még ott is, a hol az előítéletek még leginkább szoktak uralkodni, a hol a cím ajtót nyit s nem a munkán alapuló érdem. A város nem irigységgel, hanem büszkeséggel néz egyetemére, szívesen áldoz maga is szellemi célokra; az államkormány mesés állami támogatást eszközöl ki a tudomány fellendülésére s végre maga a fejedelem nem csak címe szerint az egyetemnek rector magnificentissimusa, nemcsak Wettin ős fészkevel díszíti az egyetem csarnokát, hanem a mostani ép úgy, mint nagyműveltségű elődje, Dante legkiválóbb ismerője és fordítója, János király, személyesen felkeresi gyakrabban az egyetemet, végig hospitálja az egyetem rendes tanárainak óráit, hódol a tudomány előtt s ezáltal önmagát emeli; személyesen ismeri az egyetem rendes tanárait¹ s mint igazán művelt fejedelem, tudja azt, hogy a szellem

¹ L. Friedberg i. m. 92. 1.

lovagjai országa fenmaradásának és felvirágzásának legalább is ép oly megbízható támaszai és biztosítékai, mint a katonák.

Hadd világosítsa meg néhány számadat az egyetem iránti érdeklődés fokát. Alapítványok útján az egyetem évi jövedelme 348,000 márka, tandíj és vizsgadíjak útján begyűl 104,500 márka, az államnak pedig évi dotatiója 2 millió 087,764 márka: úgy hogy az egyetem céljaira évi 2 millió 541,121 márkát fordítanak. Az egyetemi könyvtár – eltekintve az intézetek könyvtáraitól – alapítványi kamatokból és évi taxákból kap 3680 márkát, az állami dotatióból 66,500 márkát, úgy hogy évi 70,180 márka áll rendelkezésére; a birodalmi törvényszék évenként 27,000 márkát fordít könyvtárára, a város pedig városi könyvtárára évi 23,000 márkát.

A legpezsgőbb tudományos életet azonban az egyes tudományos intézetek fejtik ki, a melyeknek egy része nem a központi épület 88 helyiségében, hanem külön épületekben van elhelyezve. *Nyilvános* intézete van az egyetemnek 58, magánintézete 15, – úgy hogy 73 intézet szolgálja a tudomány érdekeit. A magánintézetektől eltekintve, emez intézetek saját alapítványaik kamataiból és tagsági bevételekből 194,335 márkát használnak el; az állam pedig segélyezi emez intézeteket évi 646,450 márkával – úgy hogy az intézetek évi jövedelme 840,785 márka, tehát több, mint a mennyit a mi egyetemünk egészében kap. Az egyetemi tanárság ezért is nemcsak a belső hivatás ellentállhatlan rugójának a célja, hanem a nemes ambíciónak is tárgya. Magántanárok légiója rajongja körül a rendes tanszékeket, úgy hogy e magántanárokat és a két lectort is számítva – a leipzig-i egyetem tanárainak száma 216.¹

S mily odaadással és lelkesedéssel dolgoznak! Nem gondol egyike sem a pensióra; mert az egyetemi tanár nem pensionálható. Egyetemi előadásainak tartása alól fel lehet men-

¹ Ez adatokat az 1903/4 Minervából vettem s vonatkoznak az 1902/3-iki évre.

teni, de pensionálni nem. Az egyetemi tanár nem öregszik meg. A ki a tudománnyal él, abban a tudomány életerő, mely meg nem engedi a kivénülést!

Azok a tanerők, kiket, mint híres tanárokat, 30 évvel azelőtt hallgattam, kettő kivételével mind elhaltak; de a kettő – bár a 80. évet túlhaladta, még mindig tartja előadásait. Az öreg Fricke, az áldásosán működő Gustav Adolf-egyesületnek sok éven át vezető szelleme – kinek exegetikai előadása, a melyben a Héberrekhez írott levélnek $\mu\nu\nu\omicron\upsilon\epsilon\nu\eta\varsigma$ és $\pi\rho\omega\tau\omicron\tau\omicron\kappa\omicron\varsigma$ kérdését nagy alaposággal fessegetve, végre kijelenti: „Uraim, ez végre is bábakérdés!” – még ma is hatáskörében felejthetetlen emlékü, még ma is elég nagy hallgatóság előtt hirdeti lelkes szavakban a közvetlenség hangján tudományos meggyőződését. A másoknak – a régi paedagógiai gárda utolsó férfijának: a 86 éves Strümpellnek tán utolsó előadásán voltam jelen. (Meghalt 1899 május havában.) Dorpatban működött soká, mint a philosophiának és a paedagógikának egyetemi tanára és a balti tartományok tanügyének szervezője; de 1841-ben az oroszosító iránynyal ellenkezésbe jutva, a valóságos állami tanácsos nyugdíjaztatott, de ugyancsak akkor az exczellenciás úr, mint rendes tiszteletbeli tanár folytatta tanári működését itt Leipzigban. A 86 éves ember csak famulusa támogatásával emelkedhetett fel a szószék állványára. A kathedra melletti székre ült, elővette kis oktáv füzetét, abból olvasott és ezután hozzáfogott a lassan felolvasottnak magyarázásához. S e megtört aggot a telt collegium üdvözölte tombolva; s a mint hozzáfogott az olvasáshoz, halotti csöndben, feszült figyelemmel követte előadását a nyolczvannál több tagú hallgatóság. Tárgyát be akarván fejezni – jó egy óráig ($11\frac{1}{4}$ - $12\frac{1}{4}$) beszélt. Előadásainak themája: „Praxis des menschlichen Denkens” kapcsán ez órában az anyag és szellem ellentétes, sőt ellenkező természetét kívánta bizonyítani. Megható thema oly férfiu kezében, ki a sír szélén a szellem életerőről tesz bizonyosságot. Ő, a testileg megtört agg, ki pihenni kényszerül,

mint szelleme szerint ifjú, lelkes szavakban, elragadó módon tett bizonyosságot a nem pihenő, a folyton élő szellem mellett. Hét pontban tárgyalta az ellentétet; a legfontosabb, leginkább meggyőző érvét elhallgatta, nem mutatta be – t. i. *önmagát!* Schleiermacher „Monológ”-jaira gondoltam! Valóban! mily szép az az aggkor, a mely a sír szélén az általa nemcsak átélte, hanem a benne pezsgő életet dicsőíti, mely minden változás, minden hervadás, minden elmúlás ellenére sem ejti el ez őt, valamint minden kincsét, minden szerzeményét folytonosan organizáló és mindig fentartó szellemi Énjét, Sokszor behunyt szemmel beszélt, hogy annál mélyebben lássa tárgyát, a melyről oly lelkesülten s oly emelkedett hangon beszélt az igaz „professor”. Az óra végén búcsút vett a fürdőbe induló agg hallgatóitól, köszönetet mondott nekik, kik oly nagy számban oly kitartóan hallgatták s üdülést, erőgyűjtést kívánt a szünidőben, s végre azzal a kijelentéssel, hogy a jövő semesterben ugyan e tárgyát szakaszonként részletezve folytatni fogja s e szavakkal: „Und nun ein glückliches Wiedersehen hier in Leipzig” – távozott. Mily boldog ifjúság, mely ily tanárokat hallgathat! Nemcsak kegyeletlen, hanem teljesen nevelésellenes ily tanároknak a nyugdíjazása. A tudományos munkásságnak életet kölcsönöző erejét ily tanárok minden szónál meggyőzőbben hirdetik személyiségöikkel! Könnyű lelkesedni ott, a hol a természetes erők is pezsegnek. Ily közönséges lelkesedéshez elég az életerő, de lelkesedni akkor, midőn a közönséges úgynevezett életerő elhagyja az embert: ez más forrásra, ez a léleknek, a szellemnek erejére megy vissza. Ennek az erőnek a létéről kell bizonyosságot tennünk, ha az idealismusra kívánunk igazán nevelni!

S mennyi idealismussal talákoztam éppen itt az egyes előadásokban, az egyes tanárokkal is társalognya, családi körükbe is meghívva.¹ Wundt psychophysikai előadásában – a melyet

¹ Különösen Briegerről, a híres egyháztörténészről, a ki még Halléban tanárom volt és nem különben Volkelt tanárról és családjukról hálásan emlé-

400 egyén hallgatott a legnagyobb figyelemmel – az élet-tünemények elemeinek kutatásába elmélyedve, a munka idealismusát hirdette.¹ Sohm pedig, ki a jogi, theologiai és philosophiai facultásnak doctora, a budapesti jogi facultásnak dísz-doctora, s kinek elméletére a polgári házassági vita közben nálunk is sokan hathatósan hivatkoztak, a történetet mozgató és végre is győzedelmeskedő idealismust dicsóította. A zsúfolt auditorium maximumban tartotta egyháztörténeti előadását, a melyben a római katolikus egyháznak Németországban való restitálásáról (De salute animarum bulla 1821.) beszélve, mint történeti nagyfotosságú évet az 1858-ikit emelte ki, a mely kimondta a territorialismus végét, az államegyház végét, a keresztény állam végét, miután ez a gondolat 750 óta hódítva uralkodott. „Az eszmék azonban uralkodnak a történet fölött, lassan, de biztosan mindig ők győzedelmeskednek”. Ez eszme előkészítője 1848. Hiába gúnyolódnak a Szt Pál templomi parlament fölött. Innen számíjtjuk a mi korunkat. Frankfurtban, a parlamentben, ott született meg a mi korunk!

A forradalom lényege szerint nem volt monarchiaellenes, nem volt egyéb, mint a társadalom fellázadása a német jogászok, a német hivatalnok-állam, a tanult hivatalnokok hada ellen (esküdtszék követelése); lázadás volt az az absolut policziális állam ellen, követelve minden egyes egyén szabadságát (sajtószabadság, egyesületi szabadság) s nemcsak az egyesek, (ezeket elismeri a policziális állam), hanem a társadalom javainak elismerését s jogát, s követelve ezzel az *egyháznak*, mint *emberi* egyesületnek szabadságát.

kezem meg. Brieger, ki 1892-ben az egyetem rectora volt s tartalmas alkalmi beszédeivel megajándékozott, volt oly szíves az egyetemnek, de a könyvtárnak ügykezelését, administrációját is bemutatni. Köszönet ezért is!

¹ Előadásának tárgyát a „szédülés” (Schwindel) képezte; ennek physiologiai alapját kereste s megtalálta a fül három ívének folyadékában, illetőleg e folyadéknak egy megindított irányban való mozgásában. A megfajtásnál csak az a csudás, hogy ezen íveknek exstirpálása után a Schwindli még nagyobb.

Abban áll ugyanis a mai kornak új felfogása, hogy az egyház önkényesen alapított egyesület, emberi mű. *Krisztus* egyháza hangsúlyozott jogaival az állam számára nem létezik. A történet – világítélet! Az egyház oly soká akart világiasan a világon uralkodni, az állam az egyház érdekét szolgálta, az állam kényszeríté a híveket az egyházba! A történet – világítélet. Még soká tart, míg ezt belátják. De 50 év csak néhány perez a történet óráján. Ma még sötétben tapogatózunk. Kevesen látják be azt, hogy az egyház emberi mű, csakis egyesület, társulat. Ezmék nem győzedelmeskednek azonnal. E gondolat találok ugyan már 1650-ben, de még csak az 1850-iki XV. és XVI. t.-cikke a porosz alkotmánynak mondta ki azt, hogy „az evangélikus és a római katolikus egyház ép úgy, mint *minden más vallási társulat* önállóan rendezi és kormányozza a maga ügyeit” s megelőzte e tekintetben a porosz törvényhozást Pál templomának alaptörvénye XVII. cikkének 5-dik §-a.¹

¹ Közöltem Sohm előadásának ezt a részletét szószerint, nemcsak azért, mivel Sohm a budapesti egyetemnek tiszteletbeli doctora, hanem azért is, mivel e szavakat tényleg hozzánk s nevezetesen a budapesti egyetemhez is méltán intézhette, intézheti. Mi kimondtuk az egyes felekezetek egyenjogúságával a felekezetenküli államot s kijelentettük azt, hogy a vallási társulatban való részvétel kinek-kinek magánjoga: mégis hivatalosan, testületileg vagy képviselőileg jelenik meg az állam kormánya a miséken, sőt mi több, még az egyetem is hivatalos orgánumi útján eljár a misékre. Ha az egyes felekezet vagy bármely társulat a nemzeti kultúra szempontjából is nagy napot ül: úgy természetes, hogy a nemzeti kultúrának őrei és a tudomány terén főképviseelői ez ünnepélyen megjelennek; de sem az állam kormánya, sem az egyetem, amennyiben amaz az interconfessionális államnak intézménye és ez ugyanennek intézete, mint ilyen nincs feljogosítva bárkinek felekezetiileg kifejezett vallási érzelmeiben s így még az államfőnek is ilyképen megnyilatkozó érzelmeiben – ha következetes akar lenni – részt venni. Azt pedig egyenesen érthetetlennek tartom, hogy épen az egyetem, mely hivatva van, hogy elvi magaslatról nézze a dolgokat, ünnepélyesen „Veni sancte”-kre jár. Mélyen meghajlok minden egyes ember vallása előtt s kívánom, hogy kiki az enyémet úgy tisztelje, mint én az övét; de az államnak

Mily áhítattal, elnyomott lélekzéssel hallgatta a 400-at is túlhaladó számú hallgatóság eme finomított Bismarckszerű-férfiúnak gyakran darabos és mégis folyton folyó és e folyásában a lényegeset hangsúlyozó, a meggyőződés tiszta tüzetől áthatott, egyszerűségében fenséges előadását. Ily egyetemi benyomások, a kötelességének lelkesedéssel élő személyiség meggyőződésszerű kijelentései, egy nagy és lelkiismeretes életmunka érett gyümölcsének közlése, vagy e gyümölcs érlelése folyamatának feltárása az előadásokban és ebben a szellemben folyó munkának megkezdése és folytatása a tudományos semináriumokban: mind ez az igaz tanárképzésnek javarésze. E szellemi folyamat mellett, a mely a *tanári személyiséget* érleli, mely minden tudásra a személyiség bélyegét nyomja – mely a tanári személyiség megnyilatkozásának közvetlenségével új erőt kölcsönöz a tanári személyiség megalakulására-menyire eltörpülnek azok az intézkedések és intézmények, a melyek & *gyakorlati* tanárképzést szolgálnak. S mégis szükségesek ezek is.

Nem oly gyakoriak még az egyetemi tanárok közt a személyiségek s még ritkábbak azok a középiskolai tanárjelöltek, a kiknél a tudás a személyiség alapján elvi erejűvé vált s így önmaga erejéből képes a kezdet nehézségeit legyőzni; de még erre nézve is könnyebbség, ha az életbe való átmenetnél oly kiválóbb egyén segédkezik, ki ezt a lépést tudatosan, gazdag tapasztalatokon azóta okulva megtette.

Az egyetem, mint ilyen, Leipzigben ily gyakorlati tanárképzésről nem gondoskodott. Tartózkodásom első idejében, a 70-es években virágzott ugyan Ziller gyakorló iskolája: ez

s így az állam kormányának és az állam intézetének vallása nincs; vallása van az egyeseknek s midőn ezt a vallását gyakorolja és a mindenható Isten előtt töredelmesen meghajol s az ő kegyelmétől esd erőt az életre: megjelenik, mint ember s a hivatalban hagyja a ministert, az egyetemen az egyetemi tanárt!! Tán azért vannak törvényeink, hogy legalább a hivatás szerint legtudósabbak azok elvi jelentőségét felismerjék s azok, kik a törvény keresztülvitelére hivatvák, azt egyes esetekben ne ignorálják!!

azonban nem volt egyetemi intézmény; sőt maga a Ziller tanszéke sem volt rendes tanszék s így halála után a philosophiai facultas az intézményt ép úgy, mint a rendes tiszteletbeli tanárság megüresedését ignorálta. Jellemző volt az egyetem magatartása Masius halálakor s ezzel a tudományos paedagogiai tanszék megürülésekor. A philosophiai facultásnak a Ziller által, de némileg Masius útján érvényesülő gyakorlati irányzat, mint az egyetem jellegével ellenkező, nem tetszett. Ezért is most azt indítványozta, hogy az eddigi tisztán paedagogiai tanszék jellege változzék meg, legyen az első sorban philosophiai, de azzal a kötelezettséggel, hogy annak leendő birtokosa paedagogiai előadásokat is tartson. Ily értelemben töltötték be tényleg e tanszéket *Volkel*tel, ki nevezetesen az ismeretelmélettel és az aesthetikával behatóan foglalkozott, de ki csak mellékesen adta elő Baselben a paedagogikát. Ezzel a practicum egészen Masius eddigi munkatársára, a királyi gymnasium igazgatójára szakadt, a ki az egyetemnek csak tiszteletbeli tanára volt.

A helyzet, a melyet Leipzigban az egyetemen találtam, a paedagogiumra nézve tehát a következő volt:

A paedagógikának egyetlen tanszéke philosophico-paedagogiai tanszékké vált, philosophiai paedagogiai seminariummal. E tanszék birtokosa *Volkel*t.

Strümpelt, a philosophiának és paedagógikának rendes tiszteletbeli tanára, tudományos jellegű paedagogiai seminariumot vezetett.

Richter, a királyi gymnasium igazgatója, ki *Volkel*t kineveztetése idejében az egyetemen habilitáltatta magát, 1898-ban mint rendes tiszteletbeli egyetemi tanár didaktikai előadásokat tartott s egyszersmind vezette a practicummal egybekapcsolt paedagogiai seminariumot.

Barth paedagogiai seminariumra aspirál.

A theologiai facultáson végre *Hofmann Rudolf* gyakorlati irányban polgári iskolai tanárok képzésével foglalkozik.

A tanügyi kormány álláspontja igen természetesen nem fűdi az egyetemét. A kormány a tanárképzés egészére az élet szempontjából tekint s így a kormányt a képzésnek gyakorlati oldala is foglalkoztatja. Gerber közoktatásügyi miniszter már 1882-ben behatóan foglalkozott az 1848 óta Szászországban is meghonosodott próbaévnék semináriumi évvé való átalakításával oly irányban, a melyben Poroszország azt tényleg megvalósította. Az 1887-iki s azután utódja Seydewitz által 1899-ben kiadott tanárvizsgálati szabályzat azonban a gyakorlati képzésre vonatkozó s az egyetemen is létező intézményeket ignorálja j¹ bár már Gerber miniszter gondoskodott arról,

¹ A tanár vizsgálati szabályzatból a sajátos, a miéntől eltérő és a mondanandókat is részben megvilágosító vonásokat a következőkben állítom össze:

1. Van háromféle *középiskolai tanári vizsgáló-bizottság*:

a) az egyik a philológiai és a történeti szakból vizsgál és pedig csakis Leipzigban. Az 1887-iki szabályzat e vizsgáló-bizottságot a leipzig egyetemmel hozza kapcsolatba (2. §.), míg az 1899-iki a kapcsolatot elejti;

b) a másik a matematikai és természettudományi szakokból vizsgál és pedig vagy Leipzigban vagy Dresdenben, az ottani polytechnicummal kapcsolatosan;

c) a harmadik vizsgáló bizottságot és vizsgálatot „*paedagogiai*nak” nevezik. Ez elé állanak, kik progymnasiumokon, seminariumokon, felsőbb polgári és reáliskolákon való tanításra kivannak jogosító okmányt. *Léphet* e vizsgára, a ki a népiskolai tanítói vizsgát igen jó eredménnyel letette, nyilvános intézetben működött és két évig látogatta az egyetemet.

2. *Jelentkezhetik* a két első vizsgálatra, a ki folyamodványához mellékelhet: a) középiskolai érettségi bizonyítványt; b) legalább három egyetemi év végzéséről szóló bizonyítványt (egy év legalább a Leipzigban töltendő, a többi német egyetemeken; engedmények a ministerium útján); c) ha az egyetemet már egy évvel azelőtt hagyta el, a hatóság részéről kiállított erkölcsi bizonyítványt kell mellékelnie; d) nyomtatásban esetleg megjelent iratait.

A vizsgáló bizottság a vizsgához való bocsátás tárgyában határoz. Megtagadja az odabocsátást, ha a *tudományos* készültség ellen (így 1888-ban, de az 1899-iki részletez: ha methodikailag úgy rendezte be tanulmányait, hogy ez hivatására való rendszeres előkészítésnek nem tekinthető, a mire nézve határozó, hogy szaktanulmánya mellett több általánosan képző elő-

hogy az egyetemen kapcsolatban egy gymnasiummal ily gyakorlati paedagogiai seminarium létesüljön.

Ezen az egyetemen létező seminariumokkal foglalkozunk most közelebb.

I. A *Volkelt-féle seminarium*, a mint láttuk volt, a Masius-féléből differentiálódott. Masius, mint az egyedüli paedagogiai rendes tanszék birtokosa, nyerte a kormány részéről 30 évvel ezelőtt azt a megbízást, hogy kezefogva a gymnasiumok egyik jeles philologusával, vezesse az egyetemi hallgatóknak és az

adást is hallgatott legyen) vagy ha erkölcsi jelleme ellen van nyomós kifogása. A ministeriumhoz fellebbezhet az érdekelt.

NB. Lényeges eltérés és előny a mi gyakorlatunkkal szemben, hogy a vizsgálat csakis az egyetemi évek befejezte *után* tehető s így az egyetemi évek odaadólág a tanulmányozásra fordíthatók s nem az attól lényegesen különböző vizsgálatra való tanulással. A mi vizsgálati rendszerünk, a melyet még a colloquiumok garníroznak, a tanulmányozás ellensége. A másik különbség, hogy nem terjeszkedik ki a hallgató tanterv specifikálására. En még a szász szabályzatot is – a ministerhez való apellálás mellett is – szűkkeblűnek tartom. A legnyomósabb kételyeket nem az index, hanem a vizsgálat oldja meg. Az index türelmes s kezességet nem nyújt még a hallgatásra sem, még kevésbbé arra nézve, hogy az illető tanulmányozott-e igazán.

3. A vizsgálat tárgyai: a) *mindenkire kötelező*: philosophia, paedagogika, német irodalom, keresztény felekezetiekre: vallástan.

A *fhiosopMára* nézve: ismerje történetének legfőbb tényeit, a logika és psychologia főbb tanait, s olvasott legyen egy jelentékenyebb philosophiai iratot;

A *paedagogikára* nézve a paedagogika philosophiai alapjait, valamint fejlődésének legfőbb jelenségeit a XVI. század óta ismerje. (Az 1899-iben legyen már némi érzéke jövő hivatásának feladatai iránt.)

b) Kiki a *szakok* szerint választhat két főtárgyat és két melléktárgyat.

NB. Látjuk, hogy a szakrendszer nem mozog oly szűk határok közt, mint nálunk.

4. A vizsgálat fokozatai. Az 1887-iki három fokozatot különböztet meg három részre osztva a gymnasium kilencz osztályát, míg az 1899-iki csak két fokozatot. (Az I. az Unter Secundaig jogosít tanításra, míg a II. a három legfelsőbb osztályra is.)

5. A vizsgálat részei: írásbeli és szóbeli:

a) az írásbelire otthoni dolgozatot kap a jelentkező tanárjelölt:

úgynevezett „paedagogusok”-nak gyakorlati képzését is. Masius akkoriban Richterrel, az állami gymnasium igazgatójával, mint igazgatótárssal (Mitdirector) egyesült, erre bízva a philologusokat; maga pedig a realisták s nevezetesen a paedagogusok gyakorlati képzését vállalta magára. Hetenként mindegyik két-két órás gyakorlati seminariumot tartott.

Masius gondot fordított a tudományos értekezésekre. A kidolgozott themák közül Voss: „Die paedagogische Vorbildung” ez. lelkiismeretesen körültekintő és megfigyelő mun-

a) Az általános vizsgálati tárgyak köréből;

β) A két főszaktárgyból egy-egy dolgozatot, ha mindkét körre kiterjed a thema, a vizsgáló-bizottság összevonhatja egy themába. Három themánál több nem adható. A themaadásnál a jelölt kívánata lehetőleg figyelembe veendő. Doctori értekezés is számba vehető. A dolgozat beadási ideje annyiszor hat hét, a hány a dolgozat száma, a mely időt a bizottság elnöke ugyanannyira megnyújthatja. Az ezen időn túli határidő meghosszabbítását csak a ministerium adhatja meg.

γ) Még a zárt helyit is elrendelheti a bizottság; idegen nyelveknél rendesen.

b) Az írásbeli elfogadása esetére tanítási próbát áll meg az erre kinevezett bizottsági tag előtt. A tanszakot a jelölt választhatja, de nem a következő tárgyat e tanszak köréből.

c) A szóbeli csak az írásbelinek és a próbatanításnak sikeres megállása után tehető le. Ezek egymásutánját a vizsgálati bizottság elnöke állapítja meg. Elsőfokú vizsgálat időtartama szakonként egy óra; másodfokúnál félóra.

6. A vizsgálat elbírálásánál a compensációnak van helye; valamint számba vehető az általános magatartás is.

Megállotta a vizsgát, ki az általános vizsgálaton megfelelt; egy főszakból elsőfokúra és a két mellékszakból másodfokúra felelt.

A meg nem felelés esetében a vizsgáló-bizottság dönt, hogy az egész vizsgálatot ismétlje-e az illető (ismétlő vizsgálat) vagy csakis egyes részét (kiegészítő vizsgálat). A vizsgálat letehetőségének legrövidebb ideje az 1887-iki szerint hat hónap; az 1899-iki szerint azt a bizottság határozza meg. Még egyszeri sikertelenség után az újabb engedélyt csak a minister adhatja meg.

7. Bizonyítványt minden esetben kap, akár véglegest, akár csak feltételest. Utóbbi két év után érvényét veszti, ha nem történt meg a javítás.

kajában megemlíti a következőket: 1. a játék paedagogiai jelentősége; 2. a XVI. század legfőbb iskolaszabályzatai; 3. Herbart mint paedagogus; 4. Comenius orbis pictusának jellemzése; 5. Feneion l'éducation des filles jellemzése. A témák, bár egyik-másik a felületességre kész, a paedagogust jellemzik, ki különösen a nevelésnek története iránt érdeklődik. Tágabb látókör, melyet a didaktikai módszerei kérdések nem szűkítenek. A gyakorlati szempont a témáknál nem igen érvényesül. S hogy ez tényleg így is volt: ezt nemcsak abból a nem épen kedvező képből következtetem, a melyet különösen Voss után Schiller és Loos is festenek máris idézett munkájukban, hanem már csak abból a körülményből, hogy Masius a reáliskolából kölcsönvett négy fiún mutatta be didaktikai módszerét, illetőleg gyakoroltatta azt seminariumi tagjaival. A tagok nagy részét a paedagogusok alkották.

Az összeköttetés a kir. állami gymnasiummal, valamint minden gyakorlatiaskodás megszűnt, a mint a tanszék Masius halálával elvesztette tisztán paedagogiai jellegét s első sorban philosophiai tanszékké vált *Volkel* kinevezetésével.

Volkel első sorban philosophus, ki a philosophiának legmélyebb és legszebb kérdései iránt egyenlően érdeklődik a metaphysiko-ismeretelméleti és az aesthetikai kérdések iránt. Egy ismeret-elméleti metaphysikai és egy paedagogiai előadását hallgattam. A „Grundfragen der Erkenntnisstheorie und der Metaphysik” című előadásában, szemben Kanttal és Hegellel a *transsubjectivismus* álláspontjára helyezkedett. Ezzel Kanton túlmenve a kívülöttünk létezőt, a maga önálló realitásában elismeri (ezt Kant sem tagadja). Minden dologról van kinek-kinek képe; ez subjectiv lehet: de midőn mi a dologról *ítéletet* mondunk (a gránit kemény), akkor felteszszük azt, hogy az ebben az ítéletben foglaltat más is elismerje, elfogadja. Ezt csak akkor teheti, ha tényleg van kívülöttünk létező és pedig egy törvényszerűen rendezett világban, a mely mindenkitől követeli a hozzájárulást. A Solipsismus álláspontját ezzel elhagy-

tuk s kívánjuk a világot, a mely nem egy exemplar számára van (Forderung einer nicht einexemplarischen Welt).

E törvényszerűen rendezett világ követelésével még nincs adva annak léte. A gondolkodás energiája nem léttételező, a gondolkodás nem külső létnek levése. A kettő nem egy. Gondolkozva én nem vagyok metaphysikailag is maga a dolog, a mint ez Hegel nézete. Ezzel szemben Volkelt a lét és a gondolkodás közti űrt hangsúlyozza. Minden gondolkodás *mi ben-nünk* van. Csakis követelhetjük gondolkodásunk, ítélsünk alapján a transsubjectiv világot és fentartjuk annak lehetőségét, hogy a gondolkodás útján tovahaladva, *végre* eljutunk oda, a hol a lét és gondolkodás ölelkezik s lehetva a végső gyökérig, a kettőnek *egységét* megtaláljuk. (így tehát végre is ismeretünknek csak regulatív és nem constitutív eleme a kettő egységének gondolata s kevésbé távoztunk Kanttól. A különbség, hogy Kant az önmagában levőt a gondolkodásból nem mint létezőt, hanem mint felismerhetőt kizárja; ellenben Volkelt a realitást természetesen elfogadja s fenhagyja annak reményét, hogy a theoretikus ész is fel fogja ismerni a noumenont.) Volkelt éles, szívós, dialecticus gondolkodásával a berlini boldogult Harmsra emlékeztetett, különböző oldalról ragadja meg tárgyát s addig condensálja azt, míg megnyugodhatik benne. A hallgatókat épen a concentrat, közvetlen erővel ható gondolkodás vonzotta, úgy hogy ők ez elvont és új nevekkal jelzett magaslatokra is szívesen követték vezéröket.

Sokkal concretabb, bár szintén philosophiai alapvető jellegű volt paedagogiai előadása, mely az „Allgemeine Paedagogik” címén „a tekintély és a szabadság” viszonyának kérdésével foglalkozott. A cél az, hogy a tekintélyt mindinkább helyettesítse az öngondolkodás, az öntevékenység. Ezt a célt azonban épen azért, mivel fejlődünk, nem érjük el teljesen; mi is tekintélyre szorulunk: ideálokra, a melyekre feltekintünk, melyek vezetnek. íme, ép úgy, mint az ismeretelméleti kérdésnél: itt az ethikai kérdésnél is, regulatív határfogalmakra

jut, a melyek megközelítendők. A theoretikai alapkérdés ugyan-csak itt is más alakban, mint praktikai kérdés visszatér: s bizonyoságot tesz az egységesen gondolkozó férfiú mellett.

Csakis természetes, hogy ily energikus gondolkozó a paedagogikában is nem a gyakorlati kérdéseket keresi, hanem a paedagogika fundálására törekszik s így az önmunkásság terét is, a seminariumot is ily tudományos elmélyítésre használja fel. Volkelt seminariumát philosophiai-paedagogiai seminariumnak nevezi s e címnek megfelelően, semesterenként váltakozva, majd philosophiai, majd paedagogikai kérdésekkel foglalkozik. E félévben a tárgy: „Übungen im Anschluss an ausgewählte Abschnitte aus Herder”; az órának pedig tárgya: „Referat über den Ursprung der Sprache”. Nagy érdeklődéssel néztem az este 8-9 tartó tárgyalás elé. Hisz Herdert nem méltányoltuk még annyira a szellem történetében, a mint ő azt megérdemli. Ritter, Lotze mélyen tekintettek lelkébe; s mennyi van még ezen intuitíve gondolkozó elmében egységben, a mit a híres epigonok külön-külön kifejtettek, kik is minél tovább haladva, megfeledkeztek közös forrásukról. Ily genialis megfejtési kísérlete volt Herdernek a nyelv eredetének kísérlete is.

Volkelt vezető munkássága eredeti volt. 1. Az előző órák anyagából kerestette 6-8 seminariumi taghoz intézett kérdéseivel azokat a szálakat, a melyek a jelen anyagra átvezettek s így előkészítette azt a közös háttért, a melyről a mai előadás majd leemelkedik. Emlékeztetett eljárása az analysisre, de még inkább arra a zenei alkotásra, a mely a bevezetésben jelzi a nagy zenemű alaphemáit.

Az előadásnak ezután az igen ügyes, maieutikai módon történt előkészítése után következett: 2. maga az előadás, a melyben a szerző maga is összefüggésbe igyekezett hozni a jelen themát a múlttal, s melyben nem szorítkozott csakis a néki kiadott II. szakasznak referálására, hanem ezt a következő szakaszban foglaltak útján is igyekezett megvilágosítani.

Kár, hogy az előadó szájpadrólási hibája miatt néha értelmetlenné vált igen értelmes előadása.

3. Volkelt a szerzőnek komoly és lelkiismeretes munkáját dicséretre méltatta, s ezután rátért: 4. az ismertett anyagnak igazi analysisára, a mely analysis ismét dialogice folyt. A hozzászólni kívánók ujj felmutatással jelentkeztek. Az analysis tisztán Herderre szorítkozott, kivel behatóbban most foglalkozott Volkelt először; a mit kijelentve, a vezető tanár nem egyszer meglegedett azzal az óvatos megjegyzéssel: „az az érzésem, hogy Herder ezt vagy ezt akarta ezzel mondani”. Valamint a kijelentés, úgy a függő eredmény is az illető tanár etnikai személyiségét jellemzi. Jó volna minél tágabb körben megszívlelni, hogy a még nemtudás bevallása nem szégyen, de igenis szégyen a nemtudásnak takargatása vagy dogmatikus állításokkal annak tagadása.

Még sem távoztam harmonikus érzéssel a seminariumból. Szerettem volna hallani a nyelv eredetére vonatkozó kérdésnek mai állását, azokat a sajátos elméleteket, a melyek a wau-wau és az egyoldalú gyökelméletből kiindulva, oly érdekesen világították volna meg Herdernek genialis gondolkozását. Valakinek méltatásánál nagyon fontos a múltnak ismerete, de ép oly fontos a követők ismerete is. Csak így nyerjük meg az illetőnek történeti hű képét, s egyéni, sajátos munkájának igaz kritériumát.

S nem értek egyet a bár művészileg adott bevezetéssel sem. A fődolgoz nem a referátum, hanem az, a miről referálunk. A referátum bevezetés az analysisre. Jelen esetben is részben feleslegesnek bizonyult a bevezető analysis, mivel úgy is adta azt a referens. A referátumot követő analysis is ismétlésekre jutott, mivel kénytelen volt ismét visszanyúlni a bevezetésben adottakra. De nemcsak tárgyilag, hanem pszichologiailag is helytelenítem a bevezetőleg adott analysisist. A hallgató a bevezetéssel felemelkedik a vezető tanár álláspontjának magaslatára; azután leszáll a mégis inkább iskolaszerűen kötött,

okoskodó referensnek álláspontjára; innen ismét vissza a már nagyjában látott vidékre, magaslatra. Nincs meg az ily tárgyalásnál a pszichologiailag oly fontos folytonosság és fokozás. Még a legérdekesebbet sem szabad közömbben ismételni; míg egyben lehet azt variálni, a nélkül, hogy ez érdekes voltát vesztené, sőt egyenesen kívánjuk is az újat különböző oldalról megismerni. De ha megismertük, nem kívánjuk ugyanezt a befejezett ismerési processust egy félóra múlva ismételni!! De én nem folytatom e gondolatot, mert ismételném a „Bevezetésiemben mondottakat.

Fölösleges megemlíteni mindezek után, hogy Volkelt mit sem akar tudni egyetemen folytatandó gyakorlati tanárképzésről.

II. Szintén *tudományos* jellege van *Strümpell* paedagogiai seminariumának. Mégis különbözik a Volkeltétől. Míg ugyanis Volkeltnél az érdek első sorban filozófiai, addig Strümpellnél paedagogiai; míg Volkelt a paedagogiai problémáknál főleg az emberi fejlődésből vont filozófiai alaptételekre megyén vissza: addig Strümpell az ő paedagogiai elméletét főleg a pszichologiai dátumokra fekteti. Ezt a pszichologiai folyamatot pathologiai irányában is kutatja s ezt értékesíti ezért is „*Psychologiai Paedagogiká*”-jában. Seminariumában ezen – az ő előadásaiban, könyveiben fejtegetett kérdésekkel foglalkozik. Nem a didaktikán, hanem a paedagogikán van a súly. Ennek a kérdéseit adja ki seminariumi tagjainak, a kik az ő utasítása szerint dolgoznak, dolgozataikat a gyűlésen felolvassák. Itt a tagok szabad hozzászólása után Strümpell figyelmezteti az illetőket a hibákra, a hiányokra; ezek javítását, pótlását megkívánja s mikor – akár tízszer is átnézve – e dolgozatok a Strümpell-i követelményeknek megfelelnek, kiadja azokat a „*Paedagogische Abhandlungen von Mitgliedern des wissenschaftlich paedagogischen Practicum*” füzetsorozatban. Ezt a paedagogiai theoreticumot Strümpell azért nevezi practicumnak, mivel a súly az elsajátítottak visszaadásán, tárgyszerű és logikailag is helyes *előterjesztésén* van s így az

előadások receptivitásával szemben *ezen* a cselekvőségén, spontaneitáson, tehát tényleg a praxison. A practicum szó félreértését ellensúlyozza a „wissenschaftlich” jelző.

Strümpell seminariumának tagjai nagyjából az úgynevezett „paedagogusok”-egyetemen tanulmányozó néptanítók, a kikkel Strümpell nagyon meg van elégedve. Érthető, mivel korán hívta fel az ő figyelmüket ép úgy a népiskolai seminarium, mint a kis gyermekekkel való foglalkozásuk ép a nevelés kérdésére, s mivel éppen ők szeretnek is utasítások szerint dolgozni. A nevelés ügyére nézve igen üdvösnek tartom az ily szellemben és ily egyénekkel dolgozó seminariumi munkásságot. Az egyetemre tartozik az ily munka, ép úgy, mint a természettudományi intézetekben – különösen a kezdőkkel folyó – utasításokon meginduló s a munkát folytonosan útbaigazító munkásság. Csakhogy practicumnak e munkát csak átvitt értelemben lehet elnevezni. Igazi practicum kíván lenni:

III. a Richter által vezetett „*Királyi gyakorlati paedagogiai seminarium.*”

Richter Richard Immanuel első sorban gymnasiumi tanár és igazgató. Kiváló tanári, igazgatói, de egyszersmind repraesentáló képessége már 1880-ban emelte a leipzig királyi gymnasium rectori állásába. Masius az elhalt Eckstein helyébe őt vonta be a paedagogiai seminariumba, mint társigazgatót, a ki is a philologusokat vezette be rendelkezésére álló saját gymnasiumában a tanítás gyakorlásába. Richter Masius halálával habilitálta magát az egyetemen s nemsokára rendes tiszteletbeli tanári címmel folytatta egyetemi tanári előadásait, a melyeket a didaktika elméletének és történetének köréből választott. Itt is elemében volt. Ritkán hallottam oly élvezetes, humorral saturait, a jelenre, annak praxisára kikacsingató s nem egyszer egyet-egyedűt előadást, mint az övé. Háládatos volt a thema is. Arról az intézetről beszélt, a melynek ő maga is hat éven át növendéke volt: a meissen fejedelmi iskoláról és társairól; festette a század első tizedeiben a közegészségi és fegyelmi

viszonyokat, a telet eltiltott korcsolyázásával, a nyarat eltiltott fürdőzésével, az iskolázást szünidő nélkül, a végre berendezett betegszobát betegosztó nélkül; a büntetések hosszú sorát és pazar nemeit: a föld padlóján való ebédelést, az evésnek rögtön megszakítását, a vesszőt, a hegedűt, a carcet és az ütlegetést, sőt az agyonütést. Senki sem szokik meg, de nincs még sem civilitas morum stb. stb. Richter az előadás mestere; fascinája, mint energikus scholarcha a hallgatókat.

Ép oly érdekes volt a gymnasiumban tartott órája is. A gymnasium legfelsőbb osztályában hospitáltam nála a görög órában az ott elért eredményeket megismerendő.

Euripides „Iphigenia”-ját olvasták. Belépve az osztályba, az igazgató engem az osztálynak bemutatott; azután a két padosra osztott terem padosa között leült.

1. A múltkor átvett résznek *mintaszerű szép fordítását* maga az igazgató adta, követve az iskolai fordításnak e helyes, általa hangsúlyozott elvét: „So wörtlich, als möglich, und so frei, als nöthig”. Igenis, minden iskolai fordítás lehetőleg szó szerinti legyen, szabad csak annyiban, a mennyiben azt anyanyelvünk szelleme követeli.

2. Erre hozzáfogott e szövegnek bővebb, különösen történeti, archaeologiai szempontból való *beható magyarázásához* úgy azonban, hogy az eddigiek alapján ismerhető a fiúktól kérdezte s e kérdések alapján nyert biztos anyagot a szükséges magyarázatokkal kiegészítette. Végre azután analógiákat hozott, illetőleg hozatott fel a német, de más irodalmakból is.

Miután így alaposan végzett a múlt óra anyagával – rátért

3. az *új anyagra*, a melyre a fiúk otthon készültek. A szerepeket felosztotta s a fiúk a nélkül, hogy a görög szöveget olvasták volna, majdnem hibátlanul fordították németre, kiki a szerep útján reá jutott sorokat. Az igazgató a pontos fordítást, a lehetőleg megfelelő kifejezéseket sürgette.

Nagyon érdekelt a tárgyalási mód. Azt, hogy az új anyag

átvételét az óra végére hagyja és nem analizálja ugyanabban az órában, egészen helyesnek tartom. A „Bevezetésemében adott percipiálás folyamatának természete kívánja azt, hogy az új tárgyat lehetőleg magában adjuk át a növendéknek már az órában, de nevezetesen otthona számára is az egészen sajátosan elsajátítandó percipiálásra, a nélkül, hogy e folyamatot felesleges magyarázatokkal zavarnók. Helyén látnám azonban ezen a fokozaton az új szöveg fordításánál, különösen akkor, midőn a correct kifejezést sürgetjük, ha a tanár ekkor az egyes szavaknak a gyöki alapjelentésére is visszamenne, hogy így a görög szóban lefolyó sajátos pszichológiai folyamatot, mely a görög világnézetet is jellemzi, tudatra emelje.

Ebből folyólag igen finom pszichológiai eljárás alapul az is, hogy még csak akkor, midőn már a tanuló a szöveget magában, minden közelebbi magyarázat nélkül közvetlenül fogadta be magába, miután otthon is foglalkozott vele magában, miután végre a maga teljes szépségében még egyszer átélvezte azt a tanárnak a következő órában adott fordítása alapján – hogy még csak akkor fog az analizáláshoz, a szövegnek bővebb magyarázatához. A német és egyéb irodalmi termékekkel való analógiákat, hasonlatokat azonban csakis a mű végére hagynám, akkorára, midőn a helyek az egészbe behelyezve nyerik igaz értelmüket s mikor már nincs veszély arra nézve, hogy ily analógiák felhozása megzavarja Euripides Iphigenia-jának az összebenyomását. Összehasonlítani csak azt lehet, a mi sajátunk. Ha Euripides Iphigenia-ját egészében nem olvastuk s egészében nem percipiáltuk: így hiába hasonlítjuk össze annak egyes részeit mással. Hisz azt a részt még csak az egészében értettük meg teljesen. Ezen a fokozaton és ily készültség mellett sietnék az olvasással s végén – akár két hétig is, akár feladott munkák alapján is foglalkoznám az összehasonlító esztétikai tárgyalással.

Persze, hogy ily közben is megejtett összehasonlításokkal, a tág látó körnek bemutatásával imponálni is lehet. Vannak,

kik szeretnek imponálni – akár váraoztatás – akár meglepetések útján! Volt mindkettőben részem épen itt s tán csakis itt Richternél.

Richter vezeti, mint igazgató (a Masius alatti igazgatótárs megszűnt lenni) a *királyi gyakorlati paedagogiai seminariumot*. Ennek alapszabálya a következő:

A leipzigi királyi gyakorlati paedagogiai seminarium szabályai.

A seminarium feladata tagjait megtanítani arra, hogy miképen érvényesíthetik tudományos képzettségüket a gyakorlati tanítói tevékenységnél a középiskolában.

2. §

A seminarium összeköttetésben van egy leipzigi gymnasiummal. A rector vagy a gymnasium valamelyik tanára, a ki egyszersmind az egyetemen képesítve van a paedagogikára, vezeti a seminariumot. Melléje van rendelve két másik gymnasiumi vagy realgymnasiumi tanár az egyes tanszakokban való különös gyakorlatok vezetésére, úgy hogy három szakosztályt alkotnak és pedig rendszeren ezen három csoport szerint: régi nyelvek, újabb nyelvek, matematika és természet-tudományok. A gymnasium a gyakorlatok számára rendelkezésre bocsátja tanulóit, taneszközeit és helyiségeit.

3. §

A seminarium gyakorlatai: *a)* az úgynevezett mintaleczkék; *b)* a tagok saját tanítási próbái, a melyeket különös utasítás és írásbeli előkészület alapján készítenek; *c)* ezen leczkék közös megbeszélése; *d)* egyéb didaktikai és paedagogiai fejtegetések, valamint; *e)* a gymnasium tanóráinak tervszerű látogatása. írásbeli munkákat is készíthetnek a gyakorlati gymnasiumi paedagogika köréből.

4. §.

A seminarium tagjai lehetnek a középiskolai tudományos szakok studensei, miután már némi időt, rendszeren legalább 4 semestert vagy ha az 1865 június 1-jei rendelet¹ szerint látogatják az egyetemet, két semestert szenteltek szaktanulmányaiknak. Oly tanulók, kiknél ezen fentebbi feltételek nincsenek meg, mint hallgatók vehetők fel. Mindkét esetben belépni óhajtóknak személyesen kell jelentkezniük a seminarium igazgatójánál és külön szakosztályuk vezetőjénél.

5. §.

A seminarium tagjainak kötelességük a közgyűléseken, valamint szakosztályaik ülésein rendszeren megjelenni és a gyakorlatokon, kiváltkép a tanítási próbákon résztvenni. Más szakosztályok minél gyakoribb látogatása nagyon ajánlatos.

6. §.

A seminarium tagja számára bizonyos számú ösztöndíj van kitűzve, a melyek első sorban a szász királysághoz tartozóknak vannak szánva. Ezeket az ösztöndíjakat a vezetők közti megegyezés után a semester végén az igazgató utalja ki és pedig a seminariumban nyújtott munkához képest és az egyes osztályok látogatottsági viszonyainak tekintetbevételével. Ha egy és ugyanazon személy a vallás- és közoktatásügyi minister által tanulmányozó néptanítók számára engedélyezett ösztöndíjat is nyerne vagy az, mint a philosophiai seminarium tagja, szintén részesülne ösztöndíjban: úgy a szokásos összeg felére szállíttatik le.

¹ Ez a rendelet az úgynevezett „paedagogusok” intézményének életbe léptetésére vonatkozik, a mely szerint azok, kik sikeresen tették le a néptanítói vizsgálatot, 2 évi egyetemi látogatás alapján seminariumi, polgári és reáliskolai állásra is aspirálhatnak.

7. §.

A tagoknak jogukban áll a seminarium könyvtárát használni.

8. §.

Minden tag a seminariumból való kilépésénél bizonyítványt kérhet, a melyet a szakosztály vezetőjének kell kiállítania és az igazgatónak ellenjegyeznie. A középiskolai tanárjelölteknek, ha próbaévre bocsátásukért folyamodnak, tartoznak ilyen bizonyítványt a kir. kultusministeriumhoz intézett kérelmükhöz csatolni.

9. §.

Az igazgató köteles minden semester végén a seminarium tagjainak és hallgatóinak jegyzékét és egy rövid tudósítást a seminarium működéséről a királyi ministeriumhoz benyújtani.

10. §.

Minden tag a seminariumba való felvételekor megkapja ezen szabályok egy példányát.

A 3 osztály közül az ó-classikai philologiai osztályt Richter vezeti. Az ő practicumában szombaton d. u. 2-4-ig részt vehettem. Tárgya nem mintaleczke volt (hisz ezt láttam), hanem *próba-leczke*. Az igazgató az Obertertiát (a mi IV/V. o.) berendelte a gymnasiumi osztályterembe. Jelen volt az igazgatón kívül még 17 egyetemi hallgató is. A tanárjelöltek gyakorlati bevezetésével még megbízott két tanár nem volt jelen, úgy hogy ez a gyakorlati bevezetés egészen a szaktanár kezében van. A padok mellett és mögöttük ültek a hallgatók. A próba-leczkétartó nem volt tekintettel az osztályban épen akkor tárgyaltra, hanem egészen önállóan, beható praeparatio útján tárgyalta Ovidiusnak: „Daedalus és Ikarus”-át.

Előadása bevezető részében költői módon és rhetori stylusban kívánta a fiúkkal a röpködés vágyát is megértetni, még Wiland der Schmied analógiáját is felhozva. Ezután az

előkészítés után a fiúkkal fordította a szöveget. Tárgyi magyarázatot is adott s nevezetesen behatóan, philológiai akribiával megvitatva, ki akarta mutatni, hogy mit jelent a szövegben előforduló 3 csillagzat.

Az ifjúság elbocsátása után következett a próbaleczke megbeszélése, a mely azonban inkább Richter monológja volt.

Általános kérdést vetett fel: Ovidius helye a gymnasiumi olvasmányok sorában. Elismeri azt, hogy sem tárgyilag, sem alakilag nincs Ovidius olvasása eléggé előkészítve. Régebben tárgyilag Phaedros olvasása s alakilag az imitatio, költemények készítése, egy metrikailag corumpalt textus helyreállításának gyakorlatai előkészítették Ovidiust. Ő is számol a kor követelményeivel, a miből azonban nem a classicus olvasmányok és különösen a prózai írónál nevelési szempontból sokkal fontosabb költők olvasásának elhanyagolása következik, hanem igenis az, hogy az időt minél jobban használjuk ki. Az imitatio helyett sokat olvastassunk chorusban is és sokat emlékeitessünk. A szerzőbe való teljes bevezetés érdekében a teljes szöveg használatát ajánlotta, óva a Sehnidewin-féle castrorozott Ovidiustól.

Ezután megbíráta a próba-előadást. A bevezetésnél nem a tárgyat, hanem csak az előadás módját. Teljesen tévesztett is volt a nagyhangú beszéd a röpkülésről. A gyermek nőni akar, bot, nagy kalap útján, irigyli a röpkülő madarakat, tán álomban ő is röpkül ... ily egyszerűen lehetett volna átvezetni. Richter nem mutatta meg, hogy hogyan kellett volna a fiúkhöz szólni. A csillagzatról tartott tudós dissertatio ellen sem tett kifogást, sőt arra a kérdésre, hogy vajjon a gyermek fokozatának megfelelő volt-e az előadás, igennel felelt. Értékes kifogásai a következők voltak: 1. kívánta, hogy élénkebben kellett volna az atyának, a fiúnak lelkiállapotát színeznii s

2. hogy a tanulásra is rá kellett volna térni: az atyának tragicumára és a fiúnak vβpις-ére.

Richterben a gyakorlat embere, hogy ne mondjam a

tanári rutinier lép elibénk. Azt a feladatot azonban, a mely épen ez elé az intézmény elé tűzetett, hogy bevezesse a leendő tanárt oly munkásságba, a mely a tudomány vívmányait alkalmazza a gyakorlati életre s így szemben a szokásos gyakorlattal, tudatos gyakorlatot létesítsen – Richter nézetem szerint meg nem oldja.

Az elvi didaktikai kérdéstől, az Ovidius-olvasmánynak jelentőségétől egészen eltekintve – mivel az érintve volt – az első feladat ama kérdés felvetése lett volna: vajjon felhasználta-e az előadó az előkészítésnél a philologia vívmányait e kérdésnél, foglalkozott-e a textus variánsaival, az alakiakkal s különösen a különböző tárgyi magyarázatokkal s beszámolhat-e arról határozottan, hogy miért fogadta el szemben másokkal ezt a nézetet. Még csak e készülés constatálása után kellett volna arra felelni, hogy már most e tudományos apparátusból mit lehet felhasználni, mit kell elhagyni és pedig tekintettel az osztályra s különösen ezen osztály minőségére. Még csak akkor következett volna a tárgyalás módjának a meghatározása: tárgyi, alaki és pszichológiai szempontból. Richter megjegyzései mind igen talpraesettek voltak, de nem emelkedtek le egy elmélet háttéréről. Jó symptomatikus, ki szerencsésen taníthat is; de nem organikusan gondolkozó és vezető egyéniség.

De nem szerencsés maga az intézmény sem. Nincs egység a vezetésben. Mind a három szaktanár külön-külön vezeti a hozzájuk csatlakozókat, de egyik a másikról, az alapszabályok 5. §-ának ajánlása ellenére, mit sem tud. Ez csak órákba s nem iskolába való bevezetés. Az iskolában a tantárgyak vonatkozásban is vannak s a közelebbi nevelési kérdés is közös.

S végre egyenesen szerencsétlennek tartom ezt az intézményt az egyetemi hallgató szempontjából. Már a negyedik semester után vehet részt, sőt mint hallgató tag előbb is. Mint másodéves egyetemi hallgató alig foglalkozott még komolyan, de határozottan nem elég behatóan szaktárgyával; s íme, most a helyett, hogy minden idejét a tudományos behatolásra for-

dítaná, már is egészen más szempont alá kénytelen helyezni tanulmánya anyagát, és pedig egy oly szempont alá, a mely a tanulmányozást *befejezettnek* állítja oda, holott az egyetem érdeke, hogy a tanulmányozás dolgában ne legyen befejezettség, hanem folytonos, bár szerény haladás. Ne akarjon pénzt apróra váltani, kinek nincs nagy pénze. A jó intentiós seminarium tehát az egyetemi évek befejezte utáni időre tartozik. Különbözik maga Richter is e felfogás híve.¹

De tán tehetünk ez alól mégis egy kivételt?!

IV. *Hofmann Rudolf* paedagogiai seminariumára gondolok.

Hofmann a theologiai facultas tanára és egy paedagogiai seminarium igazgatója. Csak a téli félévben tart a paedagogiai elméletéből előadásokat, a melyeket nemcsak a theologusok, hanem az úgynevezett paedagogusok és a philosophiai facultásból is többen hallgatnak. A paedagogikát ő ugyanis önálló tudománynak tartja, a mely műelméletté fejlődött.² Az egyháznak különösen érdekében áll a paedagogikával foglalkozni, nemcsak a vallásoktatás és a papoknak esetleges iskolafelügyelősége érdekében – a mihez, ha nem értenek, az egyház tekintélyét is lesülyesztik, hanem nevezetesen azért, mivel az Isten országa nincs a világ mellett, hanem hivatás szerint azt áthatja s így az egyház fenmaradása és fejlesztése azt kívánja, hogy iskoláinkat is minden tantárgyában az evangéliumnak, a szeretetnek szelleme hassa át.³ Paedagogiai érdek is ez az evangéliumi szellem által való áthatottság, mivel a szeretet intézményeit, a mentő-, az árvaintézeteket stb. az evangéliumi szeretet léptette életbe. Nem theologiai, nem egyházi szempontot, hanem igaz vallási szempontot alkalmaz a paedagogikára s ily értelemben nincs okunk Hofmann paedagogikájának kicsinylésére.

¹ L. Voss: Die paedag. Vorbildung 93. 1. Richter vallomása.

² L. Hofmann: Die praktische Vorbildung zum höheren Schulamt auf der Universität 1881. az 5. 1.

³ L. u. o. 1. 2. 1.

Ő maga pedig egyenesen emelkedik előttünk, ha azt a munkát nézzük, a melyet *paedagogiai seminariuma* útján végez.

Különbséget kell tenni Hofmann eszménye és tényleges munkássága között. Előttem sokkal eszményibb az, a mit ő végez, mint maga az az eszmény, a mely felé idézett munkája törekszik. Ezért is, de másrészt azért, mivel nem irodalmi, hanem gyakorlati művét kívánom ismertetni, megelégszem paradoxonom némi igazolásául annak felemlítésével, hogy ő oly egyetemi paedagogiai tanárt kíván, ki természetesen *egyetemi előadásait tartja*, ki *vezeti a paedagogiai seminariumot* heti 2 órában, a melyben az egyes tantárgyak módszerét részletesen tárgyalja és pedig a tanítás hármasságát; fontosabb paedagogiai kérdéseket megbeszél vagy előad s részben írásbeli dolgozatokat is felolvastat, megbírál (24. l.); ki azonban ezenkívül egy 10 évfolyamú és pedig az első elemi osztálytól kezdődő gyakorló-iskolát is igazgat, heti 10 gyakorló-órán részt vesz s azonfölül a gyakorló-órán szereplőnek tanítási tervét azzal megbeszéli, utasításokkal ellátja s végre vezeti a kritikát, tudomást szerez ugyanezeknek a próbatanítást tartóknak másodszeri fellépéséről s ily módon 45 tanárjelöltet bevezet a tanítás gyakorlatába. Bámulatos, hogy épen egy egyetemi tanár ilyesféléről, mint valami eszményről álmodozik!! (L. 25-39. l.).¹

¹ Különben érdekes az, hogy Hofmann i. m. 14. lapján a gymnasiumi seminariumot sok tekintetben a *legalkalmasabbnak* tartja a gyakorlati életbe való vezetésre; csakis egyetlenegy körülmény szól határozólag ellene és ez annak lehetetlensége, hogy oly sok seminar-gymnasiumot teremtsünk elő, miőt a hány ily célra szükséges lenne, nem foglalhat pedig állást oly intézmény mellett, mely csak egyes kiváltságosoknak szolgálna javára s mely nélkülözne az általános kötelezettségnek jellegét. Kell olyasmit teremteni, a mi mindnyájának megadja annak lehetőségét, hogy a tanári hivatásra szükséges gyakorlati kiképzést megszerezze". L. 14. l.

Hát az a gyakorló-iskola 54 tanárjelöltjével megadja ennek lehetőségét?! Furcsa okoskodás!! Abban is érihetlen *inconsequentia* rejlik, hogy

Hofmann az intézetében a közszükséglet intézetét látja. Az egyetem a tanárképzés elméleti követelményeinek megfelel, de nem a gyakorlati követelményeknek.

A gyakorlati követelménynek az 1848 óta Szászországban dívó próbaév nem tesz eleget. A tanárjelöltek próbálgatnak ugyan ez évben, de nem kísérletezésre, hanem kipróbált paedagogiai és didaktikai elveken nyugvó gyakorlásra van szükség. Ily gyakorlásban a próbaévesek nem részesülnek, mivel az igazgatók, a kikre bíztnak, ily bevezetésre részben képtelenek, másokat pedig annyira elfoglálnak hivatalos teendőik, hogy erre rá nem érnek, úgy hogy a próbaév arra való, hogy a tanárjelöltet a vízbe dobják s azután kérdezik meg, hogy megtanult-e úszni. (I. m. 11. 12. 1.).

A *gymnasialis seminarium* – bár Hofmann szerint ez lenne a célnak leginkább megfelelő, *nem fog bevélni*, mivel az az egyetlen hibája, hogy a tanárjelölteknek csak *kiváltságos részét* vezetheti be a gyakorlati életbe.

A leipzigiegyetemen létező királyi gyakorlati paedagogiai seminarium is a tanári pályára lépő egyetemi hallgatóknak egy csekély részét veheti fel s nevezetesen teljesen magukra maradnak tájékozatlanul – különösen Masius halála óta - az úgynevezett paedagogusok s nemkülönben a theologusok is, a kiknek első sorban népiskolai, illetőleg polgári iskolai praxisra volna szükségük, akár mint leendő polgári iskolai, reáliskolai tanároknak, akár mint vallástanároknak, esetleg népiskolai felügyelőknek.

Hofmann ezeket vette gondozása, vezetése alá. Igenis

Hofmann a gyakorlati bevezetést megelőzőleg kívánja a szakképzettségnek bizonyos befejezettségét, kívánja azt, hogy az illető paedagogikát, különösen didaktikát és methodikát és a neveléstörténetet is hallgatta és az anyagot feldolgozta legyen; tehát bírja, mit az egyetem nyújthat s azután mégis maradjon az egyetemen (miért az egyetemen), a tanodái életbe való bevezetés céljából (24. 1.); ezért toldja meg még egy évvel az egyetemi stúdiumot holott akkor épen ez már be van fejezve!! (23. 1.)

gondozása alá! mivel rendkívüli az a feláldozó munka, a melyet ezek érdekében kifejt. Hofmann naponként 1½-2 órát tölt seminaristái között; arra igyekezve, hogy a bevezető munkát is lehetőleg egyenesítse. (21. 1.) Vezérelve, a mint azt beszélgetésünk közben hangsúlyozta: „*Legyen a tanítás a személyiség munkája, a tanítás anyaga pedig legyen átszellemesítve*” Távol tehát minden chablon szerúségtől, tudatossá és kedvessé kívánja tenni a tanítói munkásságot.

A mint láttuk, Hofmann is legmegfelelőbbnek találná, ha a gyakorlatba vezető munka még csak az egyetemi évek után következne be. Minthogy ez nem lehetséges, csak a legutolsó semesterben álló theologusokat és philosophusokat s a két évig tanulmányozó paedagogusokat is csak a harmadik semesterben veszi fel seminariumába. Arról van meggyőződve, hogy ezzel legkevésbé sem akasztja meg az illetőknek szakstudiumát és pedig azért nem, mivel e semesterben az illetők már az állami vizsgálatokra készülnek, tehát ismétlik az anyagot s e szerint az ily gyakorlati munkásság inkább felfrissítő, felüdítő, mint szórakoztatva elvonó hatású.¹ (18. 1.)

Hofmann paedagogiai seminariuma elé közelebből kettős feladatot tűz ki:

1. nyújtson tagjainak bepillantást az összes iskolák szervezetének egészébe;

2. nyújtson alkalmat próbatanítások tartására.

Az első feladat megoldhatása érdekében Hofmann a Leipzigben megközelíthető iskolákkal, illetőleg iskolavezetőkkel jó viszonyba helyezkedett. Ezeket az iskolákat, kezdve az óvodákon, gyermekkerteken, nem mellőzve a vakok, némák, a gyengeelméjűek intézeteit végigjárja, valamint az elemi, polgári,

¹ Az érvelés minden komolysága daczára, nem tartom komolynak; miután csak akkor ér valamit a gyakorlatba való bevezetés, ha azt igen komoly dolognak fogjuk fel, s melynek teljes odaadással kell élni. Rossz az a bevezetés, mely a munkát a felüdítés, felfrissítés szempontja alá helyezi. Ez nem a lelkiismeretes munkának az alapja.

kereskedelmi iskolákat, reál-gymnasiumokat. Egy év lefolyása alatt mindegyik fokú iskolának összes tantárgyait végig hospitálja és egyszersmind az iskolavezetés, ügymenet, fegyelmi rend tekintetében is a közös, valamint sajátos vonásokat megfigyelteti: A tanórákon való hospitálást a mintaleczkék szempontja alá helyezi; s épen erre nagy gondot fordít. „A tanítás, a nevelés ugyanis művészet s azt hiszem, hogy ép úgy, mint minden művészetnél, itt is a mintakép a legnagyobb fontosságú. (19. 1.) Már e hospitálás magában véve biztosítja - Hofmann nézete szerint - seminariának gyümölcsöző voltát. A második feladat, t. i. próbálkozás a tanítás terén, csak úgy válik lehetővé, ha a seminariumnak iskola áll rendelkezésére. 4-6 tanulónak idegen környezetbe való kölcsönvételét ő - Bonitz mondását elfogadva - komédiáskodásnak tekinti. A seminariumnak saját iskolája nincs; s így ismét a létező iskolák vezetőinek szíveségére van Hofmann utalva, egyes osztályok kölcsönvételére. Nem lankadó ügybuzgalma, személyiségének szeretetreméltó volta megcsinálta azt, hogy az elemitől kezdve egész sora az intézeteknek áll rendelkezésére, így megkezdte egy nyolczosztályú tanintézettel, a melynek 4-4 parallel osztálya, tehát 32 osztálya van. Hetenként négy napon végeztet naponként 2 osztályban gyakorlatokat, úgy hogy ezt a 32 osztályt 4 hét alatt osztályonként csak kétszer látogatja meg. A második hónapban már más intézetben van. Ezzel eléri azt, hogy egy-egy intézetnek nem esik terhére: egész év alatt egy-egy osztályt csak két órában foglal le. E szerény fellépés következménye, hogy Hofmann - a mint állítja - minden intézet szívesen látja. Ehhez hozzájárul még: 1. hogy a tanmenetet ez a gyakorló-óra nem zavarja meg. A lecke tovább folyik, a tanárjelölt teljesen alkalmazkodik az osztály pensumához; 2. hozzájárul a szíves fogadtatáshoz még az is, hogy Hofmann nem az összes tanárjelöltekkel jelenik meg a próbaleczkéken, hanem csakis a próbaleczkét tartóval és még egy referáló társával; úgy hogy csak hárman jelennek meg ez

órában, a hol is az illető tanár jelenlétében folyik az oktatás. Hofmann szerint a fiúk örömmel néznek ezen órák elé s az egyes intézetek e látogatásokat, illetőleg osztályok felhasználását megtisztelésnek veszik. Megmagyarázza ezt végre az a körülmény is, hogy a legtöbb polgár- és reáliskolai vezető tanár Hofmann seminariumának tagja volt s így háláját rója le, midőn Hofmant munkájában segíti.

Hofmann az időt nem kíméli e próbatanítások sikere érdekében. Az év elején felosztja a seminarium összes tagjai közt az évi próbaórákat. Egy kifüggesztett táblázat mindenki számára megjelöli a napot, az órát, az iskolát és az osztályt, a melyben próbatanítását tartani fogja. A tanárjelölt az osztály pensumához teljesen alkalmazkodó themát választ s néhány nappal előadása előtt meglátogatja Hofmann-t, előterjeszti előszóval próbatanításának tartalmát és tervét s fogadja beható megbeszélés alapján a vezető tanár tanácsát.

Erre következik a próbatanítás, a melynek végeztével ennek bírálata. Először a referens mondja el nézetét, úgy azonban, hogy nemcsak a kifogásolandókat, hanem az elismerésre méltó oldalait is kiemeli, a mire Hofmann ismét nemcsak negatív kritikát mond, hanem elmondja részletesen azt is, hogy miképen kellett volna az előadást tartani. E kritika és utasítások alapján megtartja már most a tanárjelölt *ugyanazt az előadást* egy másik, parallel osztályban, a hol is a fiúk esetleges kritikája miatt épenséggel sincs feszélyezve. Ezután következik ismét a referensnek és Hofmannnak kritikája.

Minden egyes tanárjelölt azonban nemcsak egyszer végez ily kettős próba-előadást, hanem *háromszor*, tehát egy évben 6 próbatanítást tart. Háromszor azért, mivel Hofmann az iskolákban három fokozatot különböztet meg. A legelső elemi fokozaton a forma, a módszer uralkodik; a második fokozaton a tanítás formája egyensúlyban van a tanítás tartalmával; végre a harmadik fokozaton a tanítás tartalma, materiális oldala dominál. Ezek a szempontok kívánják a tananyag

egyéniesítését a különböző fokozaton s ennek következtében minden egyes tanárjelölttől azt, hogy mindegyik fokozaton tartson ily kettős előadást.

Igaza van Hofmannak, hogyha seminariának éppen erre az intézményére, ugyanazon előadásnak ismétlésére büszke s ha azt mondja, hogy egy ily gyakorlat felér akár 10 más gyakorlattal. A kezdő tanár, midőn látja azt, hogy egy és ugyanazt a dolgot ő is képes kétféleképen végezni s a sikertelen eredmény után mégis teljes sikert is aratni: önérzetében emelkedik, kedvet kap a tanításhoz s fokozódott igyekezettel törekszik a különösen neki (s nem általában) adott tanácsot követni is.

Természetes, hogy ez az egyéniséggel számoló bevezetés sokkal több időt vesz el, mint a tömeges, inkább mechanizáló bevezetés. Érthető, hogy Hofmann az önmaga túlterhelésén úgy segít, hogy két próbatanítást ugyanazon intézetben ugyanazon órára tesz, úgy azonban, hogy az egyik próba-előadás az első kísérlet, a második pedig a második kísérlet. Az elsőnél marad Hofmann 40 perczig, a másiknál csak 20 perczig. Mind a két előadásnál ott van a külön referens. Az óra után tehát mind a két előadás bírálata megejthető, Csak ez az eljárás magyarázza meg, hogy Hofmann ezt a nehéz munkáját győzi.

Hofmannal Loos 4 sorban végez, Schiller nem is egy lapon, Fries ugyanily röviden; csak Voss, a kristianiai paedagogus bír érzékkel Hofmann munkássága iránt. Willmann meg sem említette Hofmann, pedig az iskolaszervezet gondolatának jelentősége tekintetében ő és Frick voltak azok, kik Wilmannal egyeztek. A leipzig-i ifjabb philosophus, Barth, ki Richter munkásságát szeretné kiegészíteni és pedig úgy, hogy az ő általa szervezendő paedagogiai seminariumon a tanárjelölteket a népiskolába bevezesse, Hofmann munkásságáról mit sem tudott! En Hofmann munkásságát nagyra becsülöm:

1. azért, mivel tudja, hogy nem eszményi az, a mit művel, hanem a létező szükség parancsolja e munkát; tudja

nevezetesen azt, hogy ily bevezető munkát még csak az egyetem végeztével lehet igazán végezni;

2. azért, mivel az anyagot magát is egyéniesíti fokozatai szerint s így kívánja azt, hogy a leendő tanárok hozzászokjanak a tanítás módszerének individualizálásához. A formális fokozatokat nem lehet mindenütt egyformán alkalmazni. Ezzel is már harcot izen a tanítás gépiessé tételére hajló iránynak;

3. azért, mivel a gépiessé tétel kizárása érdekében a súlyt a tanítás *legalsóbb fokozatára* helyezi. Ebben egyezik Stoy-Zillerékkel. A tanítás sikerének a tananyag fölött való teljes uralkodás mellett a főfeltétele az, hogy *a tanár a tanítvány álláspontjára szálljon le*. Nincs nehezebb a tudomány felhői közt járóra nézve, mint hogy leszálljon a földből alig kiemelkedő elemistákhoz. „A ki ezeket sikerrel tanítja, a felsőbb osztályokban is örvendetes eredményt mutat fel.” (Stoy szava: Hofmann i. m. 30. 1.) Természetesen csak úgy, hogy a tanítás módszerét a megtanult és gyakorolt alkalmazkodás alapján szabadon és tudatosan alkalmazza a különböző fokú tanulókra is:

4. azért, mivel nem elégszik meg azzal, hogy egy iskola-nemmel ismertesse meg a seminaristákat, hanem mivel a tanítás *sociologiai* jelentőségét kiemeli azáltal, hogy az összes tanító-, de nevelő-intézményeket is hospitálásának körébe szeretettel beöleli;

5. azért, mivel ugyancsak *sociális* szempontból fontos, hogy egy munkában egyesüljenek különböző fokú tanerők. Az a volt elemi iskolai tanító, az úgynevezett paedagogus érezteti az akadémikussal, hogy bizony az az egyszerű népiskolai nevelés és oktatás nem oly egyszerű, a mint azt a távolabb álló hiszi, hanem beható elmélkedésnek és hosszú gyakorlásnak az eredménye s azonkívül a további, magasabb oktatásnak is alapja. Az akadémikus önhittségéből kijózanodik; s megérzi, hogy tudománya mellett még mással is kell bírnia. A népiskolai tanító pedig, kit a tanítás sikere oly könnyen elbizakodottá tesz: itt felfogja, hogy nemcsak betanult és begyakorolt routine,

egyes fogások alkalmazása az igaz tanítás, hanem az anyagnak a szellemtől való teljes áthatottsága, a tanítás és a nevelés elveinek a személyiségbe való felvétele és átültetése;¹

6. azért, mivel a tanításba való *bevezetés munkáját is egyéniesíti*. Az egyes seminaristával külön foglalkozik; vele külön készül el a próbatanításra, bizalmasan, csak egy referens jelenlétében kritizálja, ad tanácsot, de egyszersmind meg is győződik arról, hogy e tanácsát mennyiben követte s az eredményt ismét megbeszéli. Ez a bizalmas jellegű előkészítés biztató, a személyiség megnyilatkozására vezet s így igazán nevelői jelentőségű a seminaristára nézve. A nyilvánosan tartott kritika sokkal jobban fáj és sokkal könnyebben adhat alkalmat a félreértésre, mint a 6 szem közt folyó. A munkának e *személyi* jellegétől várom a legnagyobb áldást;

7. azért, mivel az egész épen a mondottak alapján minden mutatótól, minden apparatusszerűségtől ment, csendes, alig észrevett intenzív munka. Az életre való előkészítés csendes, szerény, mintegy elrejtett munka, a mely kerüli a nyilvánoságot. A zajos „streber”-ség mai korában ennek a csendes, intenzív, önfeláldozó munkának igen nagy paedagogiai jelentőséget tulajdonítok.

¹ Hofmann gazdag tapasztalataiból felhozott egy pár megvilágosító esetet. Egy elkapott, de tehetséges tanító az ő seminariumában szerényné lett és a tanításban oly mesterré, hogy ajánlatára, egy próbaleckéje alapján, egy tekintélyesebb község egyhangúlag igazgatónak megválasztotta, jőlehet a polgármester őt a probalecké előtt arról biztosította, hogy már másban egyeztek meg s így emezt nem fogják megválasztani. Egy sokkal bizonyítóbb eset a következő: A paedagogiai vizsgálaton ő egy tanárjelöltet átbocsátott, de csak a matematika és physika szaktanárának kérelmére és azzal a megjegyzéssel, hogy a gyakorlati téren való jártasságát majd később szerzi meg. A tanárjelölt ugyanis szaktudományában mindig jeles volt, de a próbatanításon teljes volt a kudarcz. A szokásos gyakorlat – de nem a szabályrendelet – ellenére, az illetőnek már az I. félév után felmondták állását. Egy évet töltött ezután Hofmannal s ekkor már Hofmann ajánlhatta őt örömmel új állásra, a hol is teljesen bevált.

Egy kifogást tettem, t. i. azt, hogy Hofmann a különböző intézetekben hallott minta-előadásokat, a melyek esetleg elég gyöngék is lehettek, megbeszélés tárgyává nem teszi. Erre megjegyezte Hofmann, hogy ő ezt régebben megcselekedte; az érdekelt tanítók azonban ezt annyira zokon vették, hogy egyenesen tiltakoztak aztán látogatása ellen. Hofmann a béke és az ügy kedvéért ezeket a különben igen tanulságos megbeszéléseket egészen elhagyja. Igen természetes, hogy bizalmasan, a seminaristák közt a megbeszélés el nem maradhat, úgy hogy tényleg még a gyöngé mintá-előadások is igen tanulságosakká válnak. Ez a felvilágosítás engem is teljesen megnyugtatott.

Ezen méltányló és elismerő szavak után várom azt az ellenvetést: hogy ha mind ez így áll, miért kardoskodom a gymnasiumi seminariumi intézmény mellett s miért nem kívánom inkább a Hofmann-ének létesítését. Nincs semmi ellenmondás állásfoglalásom és ezen méltányló szavak közt. A gymnasiumi seminarium intézmény, a melynél megválogatom a személyiségeket, míg Hofmannak munkássága *személyi chorrisina*, a melyet csakis ily szeretetreméltóan organizált személyiség végezhet Leipzigban, a hol épen ezen charismája alapján ily sokféle iskolákkal rendelkezhetik czélja érdekében. Valamint a gyakorlati lelkészképzést lehet végezni egy intézmény és egy jeles papnál való káplánkodás útján: ép úgy lehet a gyakorlati tanárképzést a gymnasiumi seminarium útján, de ily kiváló személyiség útján is sikerrel végezni, mint minő Hofmann; az elsőt meg lehet csinálni, a másikat pedig hálával vesszük.

Ott, a hol legkevésbé kerestem: ott, Leipzigban találtam meg a legjobbat. Emelkedett érzéssel távoztam Leipzigból; és ezt az érzésemet fokozta az a ritka élvezet, a melyet tán csakis Leipzig nyújthat. Evekig tartó hallei tartózkodásom alatt gyakran átrándultam szombaton Leipzigba, hogy a Thomas-templomban, a nagy Bachnak templomában hallgathassam

a „Thomas-Schüler”-ek motettejait és másnap reggel a Nikolai-templomban Ahlfeld épületes beszédjét. Ahlfeld ezóta más szentélybe költözött: de a motettek még ma is gyűjtenek szokatlan időben (1V₃ órakor) egy interconfessionalis hívő-gyülekezetet a templomba, a melyet áhítatos odaadás dolgában nem múl felül egyhamar bármely gyülekezet. Művészi tekintetben az orgona technikája még magasabbra emelte az előadást. Holstein Fr. motettejével kezdték: „A ki a legfőbbnek oltalmában áll s a mindenható árnyékában nyugszik: annak szava az Úrhoz: Bizodalmam, erős várom az Isten, a kiből van reményem”. A fenség s a reményben is a teljes megadás dicsőbben nem festhető! S erre megszólal a templom mennyezetéről egy angyali hang: „ Szárnyaival betakar, bizalmasan ő Benne lésszen. Amen”. Ebbe az angyali hangba fugaszerűen lassan, lassan gyermeki hangok vegyülnek, mindinkább teljesebb és teljesebb lesz a chorus, míg végre az egész világ „Amen”-ével felel. A hatalmas Istenbe vetett bizodalmat nem lehet erőteljesebben és szebben is kifejezni. S erre annak a tisztalelkű, egyszerű Palaestrinanak „Sanctuma”. Egyszerűségében mily megható. Az ember lelke Istenben nyugszik. De kinn az élet bajaival és kísértéseivel. Vierling G. motetteje: „Uram az én erős bajnokom” majd megfelel a világnak. Imával forduljunk Ő hozzátok. A motette második része e sohajszerű végső imának ad kifejezést:

Segíts, ha csügged az erőm!
A korona míg int felém!
Viaskodó küzdés után
Adj békét örökké!

Másnap vasárnap reggel még ugyancsak e templomban liturgiái istentisztelet után és egy elragadó szép chorus hallása után, mely a korinthusi levél XIII. fejezetének szeretet-hymnusát énekelte, megszólalt Panck és ezután a magasabb rendű *γλωσσολαλία* után tényleg mint *προφήτης* szólt a szeretetről. Ily művészileg egységes, minden ízében szép és egészében

elragadó, felemelő, tisztító és minden bűnön és bajon győzedelmeskedő istentiszteletet én még nem élveztem. Ismét láttam, mennyire ikertestvérek az igaz művészet és az igaz vallás! S mégis mennyivel mélyebben hatott meg ez egység hallása itt, mint ugyanezen egység látása Dresdenben! S ez természetes! A festészet bármennyire kifejezésteljes is, mégis csak egy állapotot ad, a melyet a mi képzeletünk a múltba és a jövőbe is elkísérhet; a zenében ellenben a gondolat, az érzés időben felolvad, minden lesz, történik, mi mindent átélünk; a küzködés, a tornyosuló baj, a bűn, a bánat, a dissonantiák és a hangszeri színezés egész skáláján mi bennünk, lelkünkben is végig tombol, lesújt, hogy végre minden-minden az Istenbe vetett bizalom boldogító harmóniájában, szavában békét leljen. Csak a történet, az átélés tesz valamit igazán személyi birtokká. Ezért is a nevelés szempontjából *sokkal* fontosabb az ének, a zene, mint a rajz, a festészet. Mily csudás és mégis jellemző dolog, hogy mostanában annyira hangsúlyozzuk a művészi érzék fejlesztését, gondoskodunk művészettörténeti előadásokról, a szertárban műtörténeti atlasokról, a műrecek nyomatairól, skioptikonról stb. stb. s a legolcsóbb hangszert, a gyermeknek kedves hangját semmibe sem vesszük, még akkor sem törődünk vele, ha csak kiabálásra és nem éneklésre használja s nem gondoljuk meg, hogy a hang fékezése, képzése mennyire függ össze a szenvedélyek, az indulatok fékezésével s hogy a hang fejlesztése művészi énekben mily nemes szórakozás, mily páratlan élvezet, mily megható felemelkedés tiszta forrása. Nálunk divat szidni a szászt. Ám menjen el az illető Brassóba, Nagyszebenbe s hallgassa meg a gymnasiumi ifjúság énekét s érezni fogja, hogy minden téves irányzatok mellett is, e gymnasiumok egy magasabb rendű idealizmusnak is veteményes kertjei. „Ápoljuk mi is az éneket, a zenét!” a Jenába zakatoló vasúti kocsi rythmusában is ezt az intést, tapasztalataimnak e visszhangját hallottam.

Jena (június 13-18.).

Jena és Giessen, a mai mozgalmas paedagogusok Mekkája és Medinája, hogy ne vonzott volna engem is, ki tanulmányutamnál fogva is a mozgó paedagogusok közé jutottam.

Vonzott azonban még más is Jenába. Kedves és fel-emelő emlékek! A jenai egyetemnek az újabb korban az volt történeti missiója, hogy a tudományt differenciáló és nemzetközi jellegét hangsúlyozó Göttingennel szemben a tudomány egységét, annak egységes hatalmas organismusát és a személyiség hangsúlyozásával annak nemzeti jelentőségét kiemelje. *Fichte*, a német philosophusok és paedagogusok e *prófétai* alakja, ott hagyta Jenában szellemét, midőn az államkormány őt magát onnan kitiltotta. Az az „Én”, a lét és ismeret kiinduló és gyűjtő, rendszeresítő pontja, mely egy ethikai világrendben isteni, feltétlen értékűvé válik, kimagaslik minden időkre Jena egyetemének mozgalmas történetéből. S a hálás Jena erről nem is feledkezett meg. Hisz előkészítette már Fichte nagyszabású egységesítő és idealizáló nemzeti munkásságára a talajt, nevezetesen Jenában is Schiller, a történetnek valóban „rendkívüli” tanára, a ki a szabadság országát, az ethikai hatalmak által áthatott, a szeretettel teljesített kötelességnek ezt az országát áthidalta a *szépnek* cultusa útján az érzéki világgal;¹ ki az ugyancsak Jenában letelepedett Humboldt Vilmoossal és különösen Goethevei az új humanismus világnézetében minden ideális erőket a nagy emberi, de egyszersmind a nemzeti feladatok szolgálatába is helyezte; s kiknek örökébe az egyetemen később Fischer Kuno lépett, hogy Fichte-i alapon tágítsa Hegel-i irányban ép úgy a philo-

¹ A ki emberi és tudós feladatáról igaz fogalmat kivan alkotni, olvassa el Fichte beszédeit, a melyeket Jenában a Rosengartenban tartott. - Schiller: „Briefe über aesthetische Erziehung” és költeményei közül különösen: Künstler, – Spaziergang stb.

sophiai gondolkozást, mint mélyedjen el a szépirodalom herosainak, az új humanismus papjainak ideális országába. S a mint hódolt a múltban Károly Ágost a tudomány és szépirodalom geniusa előtt: úgy ott láttam Fischer Kuno és Hase Károly előadásain a weimari nagyhercezet a hallgatók padjaiban. S midőn másodszori jeni látogatásomkor immár nem találtam ott Fischert, (ki visszament a nobilis Heidelbergbe), s felkeresve Hasét, arról beszélgettünk, hogy ki is lehetne Fischer utóda – visszautasított egyeseket, kiket egyetemjárásomon megismertem – e jellemző szavakkal: „Ez nem jöhet *Fichte* tanszékére! kötelességünk *Fichte* tradícióját megóvni!” Rückert a theologiai tanszéken a *Fichte*-féle ethicistust ritka becsületességgel képviselte s Hase is ugyanezt, de aesthetikai finom műveltséggel. Ez a szellem az igazi önállóságnak alapja, a szabadságnak, az önfeláldozó munkás életnek ereje. Ott volt a „Burschenschaftler”-ek közt a nagyszerű wartbergi ünnepélyen, a jeni deákság ez apotheosisán, Hase is, le is ülte azokért az eszmékért, a melyeket lelkesen hirdetett, fegyházi éveit, s íme, egy új kirándulásom alkalmával 1872-ben épen akkor érkeztem Jenába, a midőn a deákság-ünnepelve Hase 50 éves tanári jubileumát, fáklyásmenetben háza elé vonult s az ünnepelt férfiú háza erkélyéről a meghatottság hangján elmondhatta: „Hálát adok Istennek! Mindazt, a miért ifjúságom óta lelkesültem, a mit hirdettem, a miért szenvedtem: mindazt ma megvalósítva látom!” Erkélye alatt állottam én is: „Az eszme végre mégis győzedelmeskedik”.

Az ily tanulságot az ember nem felejtí el. S felejtíhetlenek azok a felszabadító szavak, a melyekkel Pfleiderer Ottó oszlatta el theologiai kételyeimet, a midőn a symbolikus könyvekkel, mint történeti és ezért múltó jelentőségűekkel szemben, a protestantismus elvét állította oda, mint egyedül kötelezőt, s ez alapon magam is eljutottam arra a meggyőződésre, hogy az én elveimmel szolgálhatom protestáns egy-

házamat, mint a szeretet evangéliomán és a vallás- és tan-
szabadság elvén nyugvó intézményt.

Emlékek, felejthetlen emlékek vonzottak tehát Jenába, e
kies, tiszta levegőjű, derült hangulatú, igazi deákvárosba. S a
mit találtam – felleltem abban is nem egy helyen a régi
szellemet, a régi jellemet. Hase tanszéki utódja Nippold, a
jezsuitismusnak ép oly erős üldözője, mint a nagy Döllingernek
volt bizalmas barátja, a várt szívéllyességgel fogadott, Eucken
pedig – Fischer tanszékének birtokosa, nem posolva ugyan –
de a közvetlenség melegével és történetileg leszúrten és
aesthetikailag kialakítottan még elődjénél is igazabban a Fichte-i
Idealismus szolgálatában ékesen hirdette a culturproblemák
elméletét.

Midőn majd 30 éve utolszor voltam Jenában, Stoy már
nem működött. Keferstein intézete nevelőintézet volt, mely a
nekem akkoriban kezembe adott Instructionsbüchlein-jával szín-
tén gyakorlati módon képzőleg kívánt hatni a leendő taná-
rokra. A paedagogiai tűz erős fellángolás után lelohadt.

A Stoy-féle nevelőintézet.

1880-ban újra feltámadt a Stoy intézete, Henrik fiának
vezetése mellett, csakhogy nem régi alakjában.¹ Míg Volkmar
Stoynál a súly a tanárképzésen nyugodott: addig Stoy Hen-
riknél, bár ő is a paedagogikának egyetemi magántanára,
majdnem kizárólag a nevelőintézetben. Nemcsak a név, hanem!
az intézet sem engedi meg, hogy mellette némán elhaladjak.
Nevelőintézet kíván intézete lenni atyjának szellemében; mely
ép oly távol áll a kaszárnyarendszertől és annak fegyelmező,
idomító módszerétől, mint a közönséges üzleti szellemtől. Az
igaz nevelőintézet nem eszközi, hanem öncélú jellelgel bír,
„inert nevelés csakis ott van, a hol csak a gyermek kedvéért

¹ L. különösen Bliedner: K. Volkmar Stoy.

gyakorolunk befolyást lényegére és cselekvésére”.¹ Ily önczélú jellegűvé a nevelés csakis a vallás-erkölcsi életideál alapján lehet.

Ily ideális, igaz nevelésnek természetes otthona – a *család*. Csakhogy akár a szülőkben, akár hivatásukban, akár társadalmi állásukban fordulhatnak elő oly nehézségek, a melyek megakasztják a családot feladata teljesítésében. Ily esetekben jogosult, sőt erkölcsileg követelt az intézeti nevelés.

A nevelőintézetnek tehát családhelyettesítő feladata van, nevezetesen az, hogy csakis a gyermekekre való tekintettel építsen számukra otthont, a hol a fizikai feltételeknek teljesen megfelelően laknak és jól is laknak, a hol azonban ép úgy gondoskodnak szellemi táplálékukról, kedélyük és jellemük erkölcsi kialakulásáról.

Gondoskodhatnak is nevezetesen a *szellemi táplálékról*, mert mint egyénnel, foglalkozhat az intézet minden egyes növendékével azok csekély száma miatt s egységes szellemben nevelhet, mivel az intézet igazgatója szabadon válogathat a tantervekben, kik azután a tananyagot úgy dolgozzák fel, hogy az ennek anyagában rejlő erők magukban, a kényszer vagy az ambitio eszközeinek felhasználása nélkül vonnák a gyermeket a tanuláshoz és a tanultak megtartásához.

De gondoskodhatnak a *kedély és jellem* kialakulásáról is. Az az egységes ethikai szempontból kezelt oktatás már magában véve is átalakítólag hathat az életfelfogás a hangulatra, a melyből a kedély és jellem táplálkozik. Ennél még fontosabb az a keresztény eszmétől áthatott életrend, a mely az igaz nevelőintézetet jellemzi az egyenesség és őszinteség, a kicsinyben és nagyban érvényesülő hűség, a segédkező, valamint türelmes szeretet életével. „Az igazgató, mint a közösség feje, maga is mindenütt közelben van, bátorító, de alázatra

¹ L. K. Volkmar Stoy: Die Idee der Erziehungsanstalt, melyet H. Stoy közöl. Die Stoy'sche Erziehungsanstalt zu Jena 1880-1885. 5. stb. 1.

is intő szemével, szavával s igénybe veszi háza egész népét, feleségét, munkatársait, sőt a felserdülő növendéket is, nem hogy a felügyelet sokszorosodjék és erősödjék, hanem hogy a közös élet gyarapodásából származó öröm lehetőleg minden gyermek lelkébe ömöljön.” (9. 1.) A derűtség, békesség, a bizalmasság szelleme, a rokoni érzés melege hatja át e közösséget s teszi azt igazi nevelőintézeté.

Az atyának ez a megnyilatkozása, buzdító szava Stoy Henrik intézetének programja. Atyjának méltó utódja kívánt lenni, a szóban és tettben megnyilatkozó igazságban látta a legfőbb erényt s a csendes és végtelen munka jelszavával fogott a munkához, hogy neki mindene a reá bízott gyermek-sereg. (L. u. o. 12. 1.)

S e nemes szellemű és nagylelkű atyának áldása és fiának ily ígérete mellett megindult nevelői munka szép sikerekre tekinthet. Az egészséges Jena legegészségesebb dűlőjén, nagy és szépen ápolt kertben, a hygienikus szabályoknak, a gyermekek physicum fejlődése igényeinek megfelelően épült a központi pensionatusnak hatalmas épülete gyönyörű terrasszal, alatta a legújabbban épült nagy iskola, a mely három előkészítő osztályt és 7 reáliskolai osztályt foglal magában. Ettől balra van a tornaépület, melynek emeletén vannak elhelyezve a kézimunkára való szobák. Ezen túl, a pensionatusi épület irányában egyrészt a kis gyermekek virágágyai, másrészt a szabad torna eszközei. A pensionatus épülete mögött, egészen elkülönítve és elfödve épült az intézeti kórház.

Napos, tágas termekben tartózkodik az ifjúság. Egy-egy nagy teremben 8-10-en dolgoznak. A szellős hálótermekben 20-20 alszik, de és pedig minden egyes teremben, függöny által el nem különítve a felügyelő tanár is. Az összes épületeket a pensionatusban elhelyezett központi fűtőkészülék melegíti. Ugyanebben az épületben fürödnek hetenként a növendékek az igazgató jelenlétében. Az igazgató családjával itt lakik; itt van elhelyezve a mintaszerűen berendezett, tisztaságában

sárgaréztől és márványtól fénylő konyha s a padlásszobákban szabadon függve a növendékek öltözőruhája és fölötte ládában fehérneműje.

Egészség, testi épség! ez az egyik főkövetelmény, a melynek Stoy intézete megfelelni kivan. Az egészség és épség ugyanis nemcsak physisai, hanem ethikai szempont alá esik. „Csakis ez alapon nő a bátorság, az elszántság, az önálló cselekvés erélye. A félénknak (a gyávának) soha sincs jelleme”.¹ Ezért is nem elégszik meg Stoy a tornával, a szabadban való mozgással, a virágágy művelésével; külön nagy hegyi kertet vásárolt, a hol szabad kerti munkával, utak, terrasok építésével, tűzhelyek rakásával s itt már most sütéssel és a szabad versenyjátékokkal foglalkoznak. Otthon pedig ott vannak az ilyfélére nem alkalmas napokra a műhelyek. 4 nagy dolgozó asztalon tizenhatan könyvkötői, csirizelő munkával foglalkoznak, más 3 asztalon tizennyolczan faragással, egy asztalon négyen lombfűrészettel; ott áll a fiúk rendelkezésére még 7 gyaluló és 12 esztergályozó pad. Az ember a derék Salzman korába s intézetébe helyezettnek érzi magát s eszébe jut Lietz: „Emlohstobba”-jában ily irányban nyújtott ideális képe a nevelésnek.

S hozzájárul még mindehhez, szintén az erkölcsi jellem fejlesztése érdekében, évenként többször eszközölt gyalogvándorlások, a melyek elég fáradtsággal, lemondással is járnak. Ily testedző, munkás étellel birkózik meg a nevelés legveszélyesebb ellenségével, a vágyakkal, az érzéki rugókkal. „Ezek rántják le az embert s lelkében felütik az anarchia táborát, elburjánozva a nemeset és ezzel elfojtva a jellem finom, de mégis életerős csiráit. Az embernek önmagán uralkodni kell és nem egyről lemondania; ezt pedig meg kell tanulni, ezt

¹ L. Stoy Henr. beszédét: Ueber Characterbildung in der Erziehungsanstalt, mely megjelent: Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena 1885-1898. az 5. l.

gyakorolni kell; csak így emelkedik fel a felserdülő ifjú saját erejének tudatára veszélyes ellenségével szemben.”¹

A kézimunkának azonban ezen általános physikai és erkölcsi hatáson kívül még sociális tekintetben is nagy jelentősége van. Nemcsak a pénz és a munka, hanem a kézi és szellemi munka közti ellentét is egyik alakja a sociális kérdésnek. Ha a szellemi munkás kézimunkát is végez és a kézimunkás is nyer alkalmat a szellemi képzésre: úgy ez az ellentét élet vesztí és azok, kik eddig ellenséges hangulatban állnak egymással szemben, közelednek egymáshoz. A nevelésnek így fontos szerepe jut a sociális ellentét kiegyenlítésére.

Stoy intézetének ez a vonása, a mint Rousseau s a philanthropisták hatását mutatja, úgy másrészt egészen a jelen sociális alapon is áll.

Az oktatás terén e nevelőintézetnek meg is becsült előnye, hogy tantervi tekintetben egészen szabad. Stoy érzi az államosítással járó egyenlősítő irányzatnak nagy veszélyét. „Ez az állami hatalom, – így szól ő, – a midőn a belső szabad fejlődés és felelősséggel járó öntevékenység helyébe oly könnyen a törvényes szabályozást tételezi: német iskolaügyünkre nagy veszedelem; gyári munkát végez határidő-kikötéssel. A német nép geniusa szabad fejlődést kivan az egyes munkás legkomolyabb felelősségének és lelkiismereti kötelességének érzetében.”² Hálával ismeri el Stoy a weimari államkormány-
nak e tekintetben szabad felfogását, a melynek az ő intézete köszöni nyilvánossági s egyévi önkéntességre képesítő jogát; s meg van győződve arról, hogy épen a kis államok culturalis nagy jelentősége a nevelés terén az oktatásnak ebben a szabadabb kialakulásában áll.³

¹ U. o. 6. 1.

² U. o. 3. 1.

³ Stoynek nagy érdeme, hogy ezen privátintézetek tanárai jövőjét és így az intézmény jövőjét is „privátintézeti tanítók nyugdíjintézete” útján biztosítani igyekezik, midőn épen az ő elnöklete alatt önállósult ezen

E jog erejében bővültek ki a szokásos iskolai értekezletek, a melyek közönségesen a folyóügyekkel (Berichtconferenzen) és a fiúk osztályozásával (Zensurconferenzen) foglalkoztak – *tantervi értekezletekké* (Lehrplanconferenzen). Az első évben állapították meg ugyan a tantervet, de azután folyton újra meg újra átvették az összes tantárgyakat, okulva a tapasztalaton, a tananyag egységes feldolgozása érdekében. Azonkívül megjelent az egész tanári kar egyes osztályok óráin s e hallott órát szintén külön értekezleteken behatóan megbeszélték.¹ Ilyenmő conferentiák száma 1898-ig 608.²

A tananyagnak ez az átgondolt egységes volta és tervszerű fokozatossága a sikeres szellemi fejlődésnek egyik biztosítéka. Az így feldolgozott anyag magamagát megkedvelteti. Ez teszi szükségtelemmé az ambíciónak és az érzéki rugóknak (a félelem és fájdalom) felhasználását; de közelebb azért is, mivel magukban a tanárok személyiségében is rejlik a tanulásra is buzdító erő.

A tanárok nem mint óraadók, hanem mint nevelők állanak az ifjakkal szemben. Még a házas tanárok is felügyelő tanárok; mindnyájan s természetesen az igazgató és családja is, a tanulókkal együtt étkeznek; a felügyelő – még a 18 évig az intézeten, mint házas tanár is – ha soros, a fiúkkal alszik egy teremben. Az egész ifjúság pajtáságokra (Kameradschaft) van osztva, melyek élén egy-egy tanár áll, ki is a reá bízottaknak különös gondozója. A tanárok ez intézmények alapján szoros viszonyba jutnak a fiatalsághoz, hivatásuknak élő személyiségük nyílik meg a fiúk előtt s a személyiségnek ez a megnyilatkozása a fiúk személyiségét is megragadja s így viszi a jóra; és pedig annál könnyebben, mivel a tanárok közelebbi

nyugdíjintézet, mint a magdeburgi priváthivatalnokok egyesületének fiók-egyesülete.

¹ Stoy közli az ily órák (a mely 1 óra 50 perczig tartott) tárgyalásának jegyzőkönyvét szösz szerint. L. u. o. 57-60. l.

² U. o. 60. l.

feladata, hogy az egyes növendékek *egyéniségével* is foglalkozzanak, azt ismerjék ki és az egyéniségben rejlő erők felhasználásával alakítsák ki bennük is az erkölcsi személyiséget. „Minden ember sajátos ereje ugyanis egyéniségében rejlik.”¹ Ennek kiismerését és felhasználását az erkölcsi jellem képzése érdekében tűzik ki célul az úgynevezett „*heti házi értekezletek*”, a melyek már az intézet felállítása óta szerveztettek. Hetenként összeült a tanári kar s a hét eseményei alapján igyekezett az egyes tanulók nevelése érdekében azok egyéniségét kiismerni s megállapítani azt a sajátos módot, a mely a cél érdekében az egyes fiúknál alkalmazandó. Minél behatóbban foglalkoztak így az egyes növendékekkel, annál inkább győződtek meg arról, hogy a fiúra gyakorlandó egységes behatás érdekében annak szüleit is be kell vonni ebbe a tervszerű munkába. így történt meg az, hogy a tanári kar nem elégedett meg azzal, hogy a szülőknek évenként háromszor: karácsonykor, húsvétkor és augusztus havában küldte meg a szokásos értesítőt, hanem ez egyes határok által megjelölt időszakok közepén behatóan foglalkozott minden egyes növendékekkel és pedig olyformán, hogy a pajtások vezető tanára a reá bízott fiúkról egyenként részletes jelentést készített a házi értekezlet számára, ezt itt felolvasta, a többi tanárok megjegyzései és megállapodásai alapján kijavította, kibővítette. Ezeket az így véglegesített jelentéseket másolatban az igazgató elküldi a szülőknek. 1886 óta küldözgeti az intézet ezeket a nagy lelkiismeretességgel készült jelentéseket.³

125 ily tartalmú, negyedréti tekintélyes füzet dicséri a tanári testület munkásságát. E csendes, szerény munka mellett mennyire eltörpülnek a zajos, mutatós szülői estélyek! A szülőt, különösen az anyát, saját gyermeke érdekli.

¹ U. o. 7. L

² Az ez iránt érdeklődő talál egy ily jelentést az 1885-1898. évről szóló intézeti jelentés 61. és 62. lapján.

Az egyéniség hangsúlyozása magában véve az önzővé való tevés veszélyével jár, ha annak correlát fogalmát, a szerves egészt egyenlőképen nem hangsúlyozzuk. Stoy nevelőintézetében ez utóbbival is találkozunk. Minden egyes fiú tagja a pajtáságnak és ez úton betaglálódik az intézeti család egészébe. Mindegyik körön belül nemcsak a solidaritási érzés ápolandó, hanem épen ezen az alapon a kölcsönös segítségnek, támogatásnak is szelleme Ennek erejében számos kisebb hivataltokat szervezett Stoy, a melyek útján szolgálja az egyes az egészet. A családi közösség érzetét a reggeli közös ima és a mindig közös étkezés is táplálja, de különösen az az egész sor ünnepély, a melyben az egész ifjúság egy érzésben, egy fenséges gondolatban egybeolvadva, közösen egy ideális ország hálás polgárának vallja magát. A nagyherczeg, a császár, Luther születésnapja, a jeni csata napja a helyszínén, tornaünnepély és az iskolából elválók ünnepélye, ezek az évenként visszatérő iskolai ünnepélyek, a melyekhez az utóbbi években a nemzettel való együttérzés kifejezésül járultak még Korner, Uhland, Gustáv Adolf, Pestalozzi és Melanchton születésének saecularis ünnepélyei. Már szorosabb intézeti (nem annyira iskolai) ünnepélyek az igazgatónak és nejének születésnapján tartott ünnepélyek, az áldozócsütörtöki kirándulás, az őszi burgonyaünnep, a pajtásági kirándulások és a Stoy-ünnepélyeken való közreműködés, a melyeket a nagy Stoy emlékezetére hű tanítványai rendezni szoknak.

Az ifjakat e szerint egy külön világ fogja körül, mely családi alapon a nemzeti ideális érdekek köréig tágul, úgy azonban, hogy az ifjakat a tanítás és nevelés terén egyaránt egységes szellem vezérli, követve attól a derült alaphangulattól, a melyet csakis a személyiség bizalmas, különös megnyilatkozása teremt.

Nagy nyereségnek tartom az ily önállóan vezetett, a tanítás terén is sajátosan alakult intézet fennállását, nemcsak culturális szempontból, a mely cultura az individuatio elve alapján fejlődik; hanem a *tanárképzés* szempontjából is. Ily

magánintézetek feladata az, hogy kiváló paedagogusok és didakták eszményeit tisztán, sem tanügyi szabályzatok, sem a tanárok eltérő személyi minősége által meg nem zavartatva, valósítsák meg. A szabad versenyen nyugvó, kísérletező intézetek ezek úgy didaktikai, mint paedagogiai tekintetben. Ezeknek érdemük szerinti állami segélyezését tartanám szükségesnek, nem pedig létesülésük megakadályozását. így például nagyon érdekelt, hogy a szemléltető oktatást miképpen kezelték az elemi iskola I. osztályában. Minden egyes gyermeknek külön-külön virágágya van az osztály mellett. A tanító egyszerre csak félbeszakította az órát, a gyermekek vezényszóra kivonultak virágágyuk elé; a tanító kérdésekkel az ott létezők megfigyelésére indította őket s ezen megfigyelés alapján ott, a saját rózsafácskájuk mellett eljutottak erre a mondatra: a * rózsának van gyökere, ága, levele és virága. A mint az iskolába visszajöttek, már a táblán volt e mondat; s a tanító a tábla elé állva Jakotot módszere szerint, a szavakra, a szótagokra, majd a hangokra mutatva, elemezte a mondatot; s így előkészítette, illetőleg gyakorolta a gyermekekkel az olvasást. Érdekes volt, hogy a betűalakok és a betűkimondáskor alakuló szájformációja közt analógiákat talált és ezeket támképzetekként fel is használta az olvasás, írás tanításánál. A tanítás emez individuatiójának nagy a jelentősége, feltéve, hogy azt a privát intézetet nem a kezdők experimentáló intézetévé, hanem az *igazgató* elméletének s gyakorlatának beigazoló intézetévé tesszük.

De hisz van Jenában ily célzatú hivatalos jellegű, az egyetemmel kapcsolatos és a tanárképzést első sorban szolgáló intézet, a mely, szemben Stoy nevelőintézetével, épen a nagy Stoy tanszéki utódának az intézete!

Ezt keresi fel a külföld, nevezetesen Amerika, Anglia, azután Európa északi részéről a finnek, keletről a sok magyar is.

Rein neve ez intézmények összetartója, Rein személyisége az idegeneket Jenába vonzó erő.

Rein és paedagogiai seminariuma.

Rein, miután 14 évet Weimárban, mint tanár és Erfurtban, mint igazgató *népiskolai seminariumon* töltött, 1886-ban a nagy Stoy tiszteletbeli paedagogiai tanszékét foglalja el s ezóta vezeti a paedagogiai seminariumot és az azzal kapcsolatos gyakorló-iskolát.

Reinnek ez a seminariumi tanári múltja nagy befolyással volt és van az egyetemnek, az egyetemi tanár állásának fel-fogására és egyetemi tanári munkásságának végzésére. S ez igen természetes is. Jelenünk a múltunkon alapul, különösen, ha ezen múlt egybeesik életünk első nyilvános munkájával, a melyre a hivatásérzet szent érzelmei vezettek s melyre, ha azt jól végeztük, mással, mint szent örömmel nem tekinthetünk. A seminariumi tanárnak főfeladata *módszert* jellegű. A döntő és határozó kérdés itt mindig az, hogy azt az ismereti anyagot, a mely kész, mely immár nem problematikus, kell úgy előadni, hogy a seminarista és ezután az az elemi iskolás gyermek is teljesen megértse. Nem kis munka ez s legkevésbé sem kicsinylendő az ily munka végzése. Szükséges ily munka végzéséhez: 1. a tananyag fölötti teljes uralkodás (Können), azaz ennek az anyagnak oly *folyékony* birtoka, hogy azt kényünk-kedvünk szerint alakíthassuk;– s 2. a növendék, illetőleg elemi iskolás gyermek lelkének átható ismerete, úgy hogy e lélek rugóit, fejlődési törvényeit s mind-ezeknek egyénesült alakulásait ismerve, a gyermek lelkét minden irányában *termőleg* befolyásolhassuk. E munka már magában véve is érdekes és lekötő, de egyenesen fascináló, ha ezt a munkát egy paedagogiai és didaktikai rendszer egészébe helyezhetjük, ha a munkánkkal a gyakorlati siker mellett még azon fölül ezt az elfogadott rendszert is igazolhatjuk és a rendszer sokoldalú gondolataival gyakorlati munkánkat termékenyíthetjük.

Ily állásban és ily viszonyok közt működő egyén, igen

természetesen, föladatát ismereteinek popularizálásában, főörömét munkájának sikerében, vagyis hallgatói fölötti uralkodásban és főbüszkeségét gyakorlati munkásságának az elmélettel, a rendszerrel való egyezésében látja.

Ha már most az ily tapasztalatok után, ily – a személtvéllyel összeforrott értékképzetekkel lép valaki egyetemi tanári állásba: lehetetlen, hogy mindez az egyetemi tanár hivatásának, az egyetem feladatának és az egyetemi munkásságnak felfogására ne legyen befolyással, különösen akkor, ha magában a tanszékben, úgy mint a paedagogiaiban – van vonatkozás a gyakorlati életre.

Mindezek alapján egyenesen várjuk, hogy Rein egyetemi tanár előadói és irodalmi munkásságában a főgondot arra fordítja, hogy azon iskola alapgondolatait, a melynek ő híve, lehetőleg világosan és ékesen, mindenki által érthetően megmagyarázza és egységes rendszerben dolgozza fel. Rein Herbartnak Reinholdja. Valamint Reinhold annak idején Kant interpretálása és Kant elveinek lelkes popularizálása útján Jenát tette a Kant-féle philosophia központi helyévé: úgy Rein tanári és irodalmi munkássága útján ma Jena a Herbarti iskolának fellegvára, hogy ne mondjam: hadiszállása. Herbart súlyos alapgondolatai Rein éles, mozgékony és eloquens szellemében könnyűekké válnak, Ziller formális fokozatai természetessékké, culturfokozatainak elmélete magától értetődővé, mindenre alkalmazhatóvá és Dörpfeld iskolaszervezete a józan ész követelményévé. Csakis Kehrt, a legnagyobb didaktik egyikét hasonlíthatom Reinhez. Az előadandó anyag fölött Rein is teljesen uralkodik, főpontjait szemléltető schemába foglalta egybe s már most az áhítattal befogadó hallgató vagy olvasóközönség hatása alatt mintegy magától alakul ki előadása, mely impulsiv személyiségének erejével önkénytelenül magával ragadja a figyelőt. Minden olyannyira magától értetődévé lesz, hogy e fölötti gondolkozás, tépelődés is egészen fölösleges. Nagy adomány ez; népszónokká, popularisatorrá,

egy eszméért való agitátorrá minősíti az illetőt! Rein tudja ezt. Tudja azt, hogy nem az eredeti inventióban, *nem a tudós eredetiségében* rejlik az ő ereje és érdeme; ezt el is ismeri;¹ hanem az alakításban, az eszme hódító terjesztésében. Majd itt, majd ott tart előadást, a szünidőben ferialis cursusokat rendez, nem kíméli erejét, átkel az Atlanti-Oceánon s Amerikában is hirdeti előadások sorozatában iskolájának elveit. S mily eredménynyel!! Felkeresik őt Jenában az amerikaiak, az angolok, lejönnek a svédek, különösen a finnek s elmennek keletről nemcsak a magyarok, hanem még a bulgárok, a rumének, sőt a nipponok is. Ezek az idegenek, ezek a kezdő paedagogusok: ezek Reinnak legodaadóbb hallgatói.²

Értem, nagyon is jól értem, hogy Rein tanári munkásságának ez a népszerűsítő és toborzó jelleme az egyetem feladatának felfogására is kihatott. Szerinte az egyetem feladatához tartozik, hogy a népneveléssel is törődjék. „Ha nem teszi, elidegenedik tőle a nép élete és lemond az egyetem a nyilvános élet tágkörű és fontos terére ható befolyásáról. Mind a kettő

¹ Igen jellemző azon Motto, a melylyel útra indítja „Paedagogik im Grundriss”-ját. 3-ik kiadás. – Göschen-féle gyűjteményben s a mely így hangzik:

Ich glaube nicht, dass ich viel eignes Neues lehre,
Noch durch mein Scherflein Witz den Schatz der Weisheit mehre.
Doch denk' ich von der Müh mir zweierlei Gewinn:
Einmal, dass ich nun selbst an Einsicht weiter bin;
Sodann, dass doch dadurch an manchen Mann wird kommen
Manches, wovon er sonst gar hätte nichts vernommen.
Und auch der dritte Grund scheint werth nicht des Gelächters:
Dass wer dies Büchlein liest, derweil doch liest kein schlechtere.
Rückert (Weisheit der Brahmanen).

² Igen jellemző ezzel szemben, hogy Stoy munkásságának intim és intensiv jelleme volt. A thüringeniek, a belföldiek minél inkább mélyedtek el e személyiség, e paedagogiai szív gazdagságába – annál inkább vonzódtak Stoyhoz.

szerved ennek elhanyagolása mellett. Az egyetemek belevesznek a tudós kutatás specialitásaiba és a nevelésügy tisztán az állami paedagogikának és a magánkedvtelésnek lesz ügyévé”.¹ Ezzel áll szoros összefüggésben, hogy az egyetemi hallgatóság körét is igyekszik tágítani. A jeni egyetemről a nők ki vannak zárva; Rein paedagogiai seminariumában és gyakorló-iskolájában ezek is szép számmal vesznek részt; az ő seminariuma útján régebbi hallgatóinak, a népiskola tanítóinak is van helye az egyetemen; gyakorló-iskolájának tulajdonképeni vezetője épen ilyen, az egyetemen is járt népiskolai tanító. A népnek, a lelke az általános iskola- és katonakötelezettség, az általános választói jog következtében megváltozott. A műveltség utáni ösztön oly természetes követelő erővel, mint az éhség ösztöne hatja át a népet; nyilvános könyvtárak, előadási cursusok, egyetemeken szervezett népszerű előadások táplálják ezt s így lehetetlen, hogy a nép természetes vezére, a tanító elmaradjon s megelégedjék holmi Treitschke-féle altiszti szellemi felszereléssel.² A népműveltség haladó iránya, valamint a kereszténység szelleme, mely szabad személyiséget kivan, egyképen kívánja a néptanítóknak az eddiginél magasabb fokú műveltségét. Érthető egyeseknek az a követelése, hogy a néptanítók műveltsége is egyetemi legyen. Rein azonban a történeti fejlődés embere. Ez a követelés már csak pénzügyi szempontból sem volna keresztülvihető. Azonkívül képtelen 21 főiskola arra, a mit ma majdnem 200 tanítóképző-intézet végez. (12. 1.) Emelni kell azonban a tanítók színvonalát. Nem annyira a szakképzésben, mint az általános műveltség nyújtásában van a hiány. Régebben (1881) ezt Rein a latin nyelv tanításával kívánta pótolni. Ma más a nézete. „A tanító műveltsége modern; közepette áll a népéletnek, benne a mai cultura áramlatában.

¹ L. Rein Encyclopaediájának V. 208. 1.

² L. Rein: Die Frage der Lehrerbildung in Deutschland. Gotha 1898. Innen veszem gondolatait, részben szavait. – Nev. 5., 8., 9. stb.

A latin őt arról a talapról emeli le, melyen működik. Mire való a tanítónak az antikból egy falat?! Hekuba az neki. Azonkívül mindenki tudja, hogy a latintalanítás folyamata évről-évre inkább halad népünkben. Tán csak nem arra kívánjuk a népiskolai tanító képzését felhasználni, hogy elhaló maradványokat abban mesterségesen tengessünk?” „A latin nézetünk szerint csak a gymnasiumba való; más iskolába vive, e szervezetben idegen test, mely zavarólag hat.” (11., 12. 1.) Mindezek alapján a mellett foglal állást, hogy a népiskolai tanítók végezzenek reáliskolát, egy modern nyelvet tanulva s a szakpályát végezték előtt, mint Leipzigban és Jenában, úgy mindenütt, nevezetesen Poroszországban is nyíljanak meg az egyetemek kapui. (12. és 13. 1.)

Rein impulsív személyisége, működésének népszerűsítő és toborzó iránya, nemkülönben a népeletnek az egyetem körébe való bevonása és az egyetem kapuinak tágítása magyarázza meg azt, hogy a paedagogiai és didaktikai kérdéseket nemcsak az elmélet, hanem a gyakorlat szempontjából is kívánja tárgyalni, hogy nem elcgszik meg azzal, hogy a Herbart-iskola alaptanait rendszerben ékesen hirdesse, hanem ezeket az életre alkalmazottan bemutatja, illetőleg ez iskola elvei szerinti kísérletezésre és mindennek megbeszélésére is alkalmat nyújt. Ez teszi szükségessé az *egyetemi paedagogiai seminariumot* és az azzal *kapcsolatos gyakorló, kísérletező iskolát*. A „paedagogiai egyetemi seminariumról” szóló cikkében Rein e gyakorló-iskolájának apológiáját procatori ügyességgel kísérli meg. Nem követem szívesen ebben az okoskodásában s nem is követhetem a nélkül, hogy legalább a vonal alatt ne tegyem meg megjegyzéseimet.

Hogy a *nevelés-tudomány* művelésének legalkalmasabb helye az egyetem, a hol a neveléstudomány segéd-, illetőleg alaptudományait, a gyakorlati philosophiát és psychológiát és a physiologiát szakszerűen művelik: ez igenis magától értődik. De már azután Reinnak sajátos okoskodásával függ

össze, hogy ő a *tudományos műhelybe való bevezetés feltételeit* abban látja: „1. hogy van-e az illetőnek tiszta belátása a nevelés feladatába a népháztartás körén belül; 2. van-e melegen érző szíve az ifjúság iránt, a melyen nyugszik a nemzet jövője; és 3. tetterősen és erélyesen belefogott-e a népnevelés munkájába.¹

Ezt az úgynevezett három *feltételt* (Bedingungen) *kitűnően teljesítheti* (können vortrefflich erfüllt (sic) werden) a gyakorlóiskolával egybekapcsolt paedagogiai seminarium. „Ezen tulajdonok (t. i. tiszta belátás, meleg szív és tetterős ható munkásság = *feltételek*) *alapját* a nevelés és oktatás praxisába való bevezetés fektetheti le, a mint azt a seminarium gyakorlóiskolája nyújtja. „¹

E zavaros alapvetés után egyszerűen érvel a gyakorló-

¹ L. Encycl. V. 209. E szavaknak határozottan nincsen értelme. Ha a tudományos műhelybe való bevezetésnek ezek a feltételei: akkor a tudományos munkásságnak a feltétele a gyakorlat és pedig „a tetterős és erélyes gyakorlat”; vagyis más szóval: előbb *kell gyakorlatot* végezni és még csak azután vezethető be az illető a tudományos műhelybe. Ez nemcsak a létező praxisnak megfordítása; a mely első sorban elméletet kíván; hanem megfordítása Rein ama követelésének, a mely szerint a praxisban csak a neveléstudományba már is bevezettek vegyenek részt. így tehát Rein álláspontján is ellenmondásos követelmény.

Az ifjúság iránt melegen érző szív – minden sikeres nevelés feltétele s a tudományé is, a mennyiben csak azt *ismerhetjük* meg igazán, a mit szeretünk. Az ifjúság lelkének ismerete nélkül pedig nincs neveléstudomány sem.

A harmadik feltétel a nép háztartásán belül a nevelés feladatának kijelölése, nem feltétele a neveléstudományi munkásságnak, hanem épen egyik feladata. így tehát az egyik feltétel következmény; a másik feltétel közvetlenül nem a nevelés tudományának, hanem a nevelésnek feltétele; a harmadik feltétel pedig a neveléstudománynak nem feltétele, hanem célja.

³ Nagyon is nem praecis dolog feltételek teljesítéséről beszélni. Még különösebb, hogy eme feltételek most tulajdonokká válnak; és pedig olyanokká, a melyek az előbbieket szerint feltételek voltak a tudományos munkásságba való bevezetésre és most fordítva a semináriumi munkásságnak következményei!

iskolával egybekapcsolt egyetemi paedagogiai seminarium mellett. Szükséges ez:

1. mivel minden haladásra nézve mérvadó a teoriának a praxissal való kapcsolata. „Az elméleti előadások és a *diákok elméleti munkái* is itt nyerik kiegészítésüket, megvilágításukat, helyesbítésüket és nyernek indítást a gyakorlóiskolában folyó gyakorlati kísérletek által (u. o. 209.); *

2. mivel itt egyesülnek közös munkára a *különböző* facultások hallgatói, a mely egyesülés a szak egyoldalúságát a tudomány és a műveltség problémájának organicus egészében szünteti meg;²

3. mivel a paedagogiai seminarium nemcsak a gymnasium, hanem általában a felsőbb iskolák tanítóására (seminariumi és polgári iskolai tanítók) nézve előkészítő intézmény;¹

4. mivel általában a népnevelés *feladataiért* való lelkesedés és a műveltség ügye egészének megértése iránti érzék itt nyer táplálékot;⁴ vagyis egy szóval, mivel a paedagogiai seminarium főfeladatát abban látja, hogy azokat az általános

¹ Hogy a haladás a gyakorlati életben tényleg még csak a gyakorlat útján beigazult elmélet alapján létesül: ez is természetes, a mint igaz az, a mit ugyancsak az idézett mondatok közben Rein mond: „hogy az ismerettől hosszú és nehéz út vezet a gyakorlatra” (i. m. 209b). Az elmélet igazolása a gyakorlati életnek a feladata. Gyermekekkel (!) *diákok* (!) nem experimentálhatnak. Ha egyetemen lehet szó gyakorló-iskoláról: az csak az egyetemi tanár elméletének beigazolását szolgálhatja.

² Ez áll első sorban a philosophiai seminariumról, a melyben a tárgy természeténél fogva igazán *különböző* facultásúak vesznek részt, holott a paedagogiai seminariumban tárgyának – különösen, ha gyakorló-iskolával kapcsolatos – természeténél fogva tanárjelöltek vesznek részt.

³ Nem értjük, ha éppen elemi fokozaton végeztetnek a gyakorlatok, hogy miért nem lehetne az az elemi tanítók előkészítő intézete? Különben erre némileg megfelel a következő pont.

⁴ Ezt inkább az előadások adják s nem az elemi osztályokra szorító gyakorló-iskolával kapcsolatos paedagogiai seminarium.

alapokat közvetítse, a melyek paedagogiai jellemek képzésére vezetnek;

5. mivel az igazi komolyságot és a nevelési problémák mélyebb felfogását sem magukban az elméleti egyetemi előadások, sem a tudomány egy részletének odaadó tanulmányozása magában nem adja, hanem adja e kettőt még csak a gyakorlati érvényesítés;¹

6. mivel a közös munka és e közben a nyílt kritika és kölcsönös segédkezés a jellemfejlődés kitűnő iskolája lehet.

7. mivel az ily egyetemi paedagogiai seminarium gyakorló-iskolájában nem lévén kötve állami tantervhez – tényleg a gyakorlat útján igazolhatja a paedagogiai elméletet s így fejlesztheti ezzel együtt az állami tanügyet is. Kant szavára hivatkozik Rein: „Erst muss man Experimentalschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann.” (Kant Werke II. 456. VIII. 466.)³

Igyekeztem Rein lelkébe behatolni s történeti alapon megérteni, de méltányolni is egyetemi tanári hivatásának fel-

¹ Teljesen igaz, hogy még csak akkor érezzük a nevelési munka komolyságát és az azzal járó felelősséget, ha a gyermekek előtt állunk, de csak úgy, ha e gyermekekben nem experimentális anyagot, hanem Isten által reánk bízott feltétlen értékű lényeket látunk, a kikkel közöljük azt, a mit mi legjobbnak ismerünk és ezt úgy, a mint ezt ők legjobban befogadhatják. A gyermeki lélekkel való experimentálgatás azzal a veszélylyel jár, hogy azt csak eszköznek tekintjük. Itt látom a nagy különbséget a gymnasialis és az egyetemi seminarium között. (Rein szellemében s nem Herbart és Stoy szellemében. Az utóbbiak a maguk elméletét és nem a diákokét mutatták be és pedig nem experimentum, hanem beigazolás kedvéért.) A gymnasiumi seminariumnál, ha lehet szó kísérletezésről: úgy ennek tárgya a candidatus, de nem a gyermek, míg emennél a candidatus kísérletezik a gyermekben.

² Áll a gymnasialis seminariumra is.

³ Kant elméletét beigazoló iskolákra gondolt, a minőknek képzelem a privat-intézeteket vagy bármely paedagogus s így az egyetemi paedagogus által az ő elméletének beigazolására felállított iskolát. Van különbség experimentáló és beigazoló iskola közt.

fogását, egyetemi tanári munkásságát, az egyetem feladatára vonatkozó nézetét és paedagogiai seminariumának gyakorlati irányzatát is. A megértés, a méltánylás még nem azonos az egyetértéssel. Ezért is minden félreértés kikerülése végett kijelentem:

1. hogy Rein felfogását az egyetemi tanári munkásságra nézve másodrendűnek tartom. A kutatás, tanulmányozás, problémákkal való foglalkozás és az e foglalkozásban követett módszer bemutatása: ez az egyetemi tanári munkásságnak elsőrendű tartalma. Természetes, hogy az ily foglalkozás csak akkor lesz organikus foglalkozás, ha a részlettanulmány mindig egy egészen belül dolgoztatik fel, ha ebből az egészből meríti munkásságának erejét és a részlettanulmányból viszont a szerves egész új termékenyítését. Szükségszerű tehát, hogy az egyetemi tanár a részlettanulmányok mellett, az ezeknek alapjául és keretül szolgáló egészet, tehát rendszerét is előterjeszse. Már most, hogy miképpen tegye ezt: erre az egyetemen nem a hallgatónak a természete, hanem a tantárgyának a természete az irányító. Nem lesz állani, hanem felemelni: ez az egyetemi tanár jelszava. Az a tanár, kit azonnal meg lehet érteni, nem egyetemi tanár, mivel a kutatás sajátossága a terminus-technikusokat is sajátos világításba helyezi. A fogalmaknak ez a színezése a közös vonások mellett adja azt az egyénit, a mit csak annál a tanárnál lehet megtalálni és másnál nem és a mibe lassanként bele kell találnia magát a hallgatónak. Határozott tanári individualitás nélkül, a melyben a tudomány anyaga, problémáival egészen sajátosan, személyiségével összeforrottan él, nem tudok igazi egyetemi tanárt elképzelni. A kész ismereti anyagnak a hallgató szellemi fokozata szerint való praeparálása alsóbbfokú s nem az egyetemi tanításnak a jellemzője.

Ezzel azonban, úgy látszik, önmagammal jutok ellenkezésbe, a mennyiben az „University Extension”, tehát a tudomány népszerűsítése hívének vallottam magamat Igenis, elis-

merem ma is, hogy az egyetem a leghivatottabb testület az University Extension vezetésére és pedig azért, mivel az egyetem képviseli azon alapelvénél fogva, a melyen az egyetem intézménye nyugszik: a tanszabadság elvénél fogva, a szellemi szabadságot és függetlenséget s alkotja ennél fogva azt a testületet, a mely iránt a társadalmi osztályok felekezeti, nemzeti-ségi és pártpolitikai különbség nélkül egyaránt bizalommal viseltethetnek. De már akkor is azt mondtam, hogy ez Univ. Ext. mozgalom vezetésének élére oly egyének valók, a kikben megvan a tudomány népszerűsítésére vonatkozó hajlam és tehetség; s már akkor is mondtam, hogy ugyanezek az egyének az egyetemen kívül állókat is bevonhatnának ebbe a munkába. Már most az ily népszerűsítésre irányuló hajlam és tehetség nem a tudományval való foglalkozáshoz tartozik, hanem egészen egyéni, az egyetemre nézve accessorius jellegű tulajdonság. Téves ezért is a néppel, az étellel való érintkezést, a tudomány népszerűsítését az egyetem lényegével, annak sajátos feladatával kapcsolatba hozni s az egyetem életképességét ettől függővé tenni. A gyakorlati irányú angol és a még gyakorlatibb irányú amerikai nem az egyetemtől, mint ilyen-től, hanem az egyetemnek egy külön accessorius osztályától, Chicagóban egy külön facultástól várja az egyetem eme gyakorlati tanítói, népszerűsítő feladatának teljesítését. A socialismus nem kívánja az egyes hivatási körök határainak elmosását, hanem, ha igazán életteljes szervezetűnek tudja az államot, kívánja ép a hivatások szerinti elkülönítést és az egyes körökön belül a hivatásnak minél *sajátosabb*, egyénibb teljesítését.

Rein népszerűsítő és egyenesen toborzó irányú működésében ezért is az egyetemre nézve csakis accessoriumot látok, de nem oly működést, a mely az egyetem lényegével jár és a mely működést ezért is az egyetem sajátos feladatának körébe be kellene vonni.

Ezzel azután szoros összefüggésben áll, hogy az oly

paedagogiai egyetemi seminariumot, a mely a gyakorlati életet egy gyakorló-iskolában belevonja az egyetem körébe, szintén csak accessorius jellegűnek tartom az egyetemre nézve. Teljesen valloam Reinnal mindazt, a mit ő az elméletnek és a gyakorlatnak egymásra utaltságáról mond: t. i. az *élet*, az *élet-fejlődés* szempontjából: de teljesen tévesnek tartom azt az okoskodást, mely azt a követelményt, a melyet az élet a maga teljességében joggal követel, magára az egyetemre, az életnek egy *egyoldalú*, t. i. tudományos irányú megnyilatkozására alkalmazza. Három-négy esztendő rövid idő, a melyet kikérünk a szaktanulmányi és paedagogiai-didaktikai elméleti elmélyedésre; ezután következik a praxisnak hosszú élete. Rövidítsük meg tehát e hosszú életet egy évvel, mint a mely egy év adja az átmenetet az elméletből a gyakorlati életbe.

Sohasem állítottam, hogy ezt az átmenetet ne az egyetemi tanár adja meg. Ha van egyéni hajlama és tehetsége arra, hogy a saját elméletét gyakorlatilag is igazolja és ez elméletének alkalmazásába bevezesse szakvizsgázott hallgatóit: úgy ám végezze ezt is, de csakis, mint accessoriumot, mint olyant, a mi nem egyetemi tanárságával, hanem egyéniségével jár együtt.

Azt azonban már határozottan helytelenítem, hogy bárhol és bárki állítson fel oly gyakorló-iskolát, a mely bármily szép és hangzatos cím alatt, például paedagogiai és didaktikai jellemek képzése, magasabb paedagogiai és didaktikai gondolkozás fejlesztése céljából, gyermekanyagot még meg nem állapodott gondolkozású, kapkodó egyéneknek experimentálásra átenged. A chemiánál megengedjük magunknak a chemiai szerekkel való diletánszerű elbánást; de még e téren is az arannyal, a platinával nagyon óvatosan bánunk. A klinikákon már csakis a vezető tanár felelőssége s így helyeslése mellett tehet kísérletet az emberi testtel az ily klinikai munkára már megérett orvoshallgató! Mennyivel inkább lehet azt már egyenesen követelnünk, hogy az *emberi lélekkel*, a gyermek szellemével, kedélyével csakis céltudatosan és tervszerűen

eljáró tapasztalt szakférfiú szoros vezetése és utasítása mellett próbálkozhassak a tanításban az egyetemet végzett egyén.

A szülőknek akár egy intézménybe (mint az állami és felekezeti intézeteknél), akár egy egyes személyiségbe (privát-intézet) vetett bizalma hozza fel a gyermeket az iskolába; privát-intézetnél, mint a milyen az egyetemen a paedagogiai seminarium mellé állított iskola is, csak a vezetőnek inteniója, módszere és ettől való eltérésnél az ő beleegyezése lehet irányító a nevelésnél és tanításnál. Ha erre nézve nincs kezesség, úgy a növendék a véletlennek, a kísérletezésnek személyiségében nem becsült eszköze.

Rein intézete ilyen intézet. Nem a bizalom, hanem a kényszerűség vagy a nevelés iránti közöny hozza ide a gyermekeket. Innen érthető, hogy nem a művelt és gyermekeik neveléseért aggódó és áldozni kész szülők, hanem a munkában inkább eltompult és egészen elszegényedett szülők hozzák el szellemileg elmaradt gyermekeiket az egyetemi paedagogiai seminarium gyakorló-iskolájába. Innen érthető, hogy a weimari kormány is, a mely megtagadta Reinnak amaz óhaját, hogy a népiskolai osztályokat gymnasiumiakkal kiegészítse, az indokok közt felhozta azt is, „hogy a kormány előtt is bajosnak tűnik fel, hogy szülők átengedjék e magasabb fokozaton is gyermekeiket oly kísérletezésre, mely *még talán alsóbb fokozaton megengedhetőnek tűnhet fel*”.¹ Különben maga Rein is elismeri intézetének ezt a kísérletező jellegét, a midőn a paedagogia iránt érdeklődő nagyközönségnek szánt értesítőjében azt mondja: „Ez az iskola . . . mely a tagoknak gyakorlásra alkalmat nyújt, *nem akar minta-iskola* lenni, a mint ezt gyakran tévesen felteszik, hanem *gyakorló-iskola!*”

¹ L. Loos cikkét: Zeitschrift für oesterr. Gymnasium 1893. évf. 65. 1. Az indoklás érdekes, mintha egyáltalában szabadna ezt tenni. Értékesebb-e a gymnasiumi fiú a népiskolainál?

² Mittheilungen über das paedagogische Universitäts-Seminar zu Jena. Az első pont.

Oly iskolának fennállását, a melyen kezdő emberek kísérleteznek, ethikailag igazoltnak nem tartom.

Minta-iskolákban kívánom ezért is a kezdő tanárok bevezetését a tanítás munkájába, legyen a minta-iskola akár állami, vagy felekezeti nyilvános tanintézet, akár privát-intézet, a melyet egyes kiváló paedagogus akár az egyetemen, akár azon kívül állít fel, hogy az ő paedagogiai és didaktikai elméletét gyakorlat útján is igazolja. Ha van kezdő ember, a kinek a paedagogikára, avagy a didaktikára nézve eredeti elmélete van, a melyet ő is gyakorlatilag beigazolni szeretne: keressen magának egyént, a kit a szülők reá bíznak, vagy állítson maga is tanintézetet, a melyben gondolatait megvalósíthatja a szülők bizalmával és segítségével. Oly kormány, mely a kultúrállam szolgálatában áll, bizonyára támogatni fogja az ily komoly irányú vállalatot, szem előtt tartva az ily összefüggésben mondott Kanttól származó s Rein által idézett szállóigét: Erst muss man Experimentalschulen errichten, ehe man Normal-schulen errichten kann.

De íme, beszélek olyasféléről, a mit még csak általában Rein szavait idézve mutattam be, de a mire vonatkozó közelebbi tapasztalataimról még nem adtam számot.

Örömmel vallhatom én is, hogy ritkán hallottam szebb előadást, mely a nagy anyag feldolgozása mellett is, inkább szólott volna ad hominem, mint a Rein előadásai. Élénken emlékeztet előadása, nem modorát, hanem hatását illetőleg, Kuno Fischerére; a tárgyalttal végeztünk, teljesen rendbe hozta azt az előadó. A kétely stimulusát, a melyet a jeni Fortlage előadásaiból vittünk haza, itt nem éreztem.

Annál több kételylyel távoztam a gyakorló-iskolából, a melylyel kapcsolatban áll a paedagogiai seminarium. Az egyetemi paedagogiai seminariumra való tudnivalókat Rein maga a következőkben állította össze az ez iránt érdeklődők s azt meglátogatni kívánók számára:

1. *A seminarium célja.* A jeni egyetemi paedagogiai

seminarium célja a paedagogika tudományának továbbfejlesztésére, valamint tudományos irányban dolgozó tanfőrfiaknak (néptanítóknak, kik az államvizsgát letették, a theologia, philologia, philosophia és természettudományok hallgatóinak) elméleti és gyakorlati kiképzésére szolgálni. Össze van kötve az egyetem paedagogiai tanszékével és egy iskolával. Ez az iskola (három évfolyamos népiskola: felső, közép és alsó osztálylyal) nem kell, hogy mintaiskola legyen, a mint gyakran tévesen feltenni szokták, hanem gyakorló-iskola.

2. *Berendezés.* A seminariumi tagoknak hetenként három gyűlésük van:

1. a theoreticum, a melyen paedagogiai kérdések kerülnek megbeszélés alá, a seminariumi tagok írásbeli dolgozatai alapján;

2. a practicum, a melyen egy seminariumi tag gondos írásbeli előkészület alapján tanítási órát tart az összes seminariumi tagok jelenlétében;

3. a conferentia, a melyen írásban meglevő önkritika és önbírálat alapján a practicumot megbeszéljük és a melyen a többi iskolai ügyek is tárgyalás alá kerülnek.

3. *Tagok.* Háromféle tag van:

1. A hospitánsok hallgatják a tanár előadásait és jelen vannak a gyakorló-iskolában azokon a tanítási órákon, a melyeket maguk választanak maguknak e végre.

2. A rendkívüli tagok ezenkívül kötelezve vannak dolgozatokra a theoreticumon, kritikákra a tanítási órákon és jelentésekre iskolai ünnepélyekről, vizsgákról és iskolai utazásokról.

3. A praktikánsok még ehhez magukra vállalnak egy tanszakot a gyakorló-iskolában, a melyet az osztályvezető felügyelete és kritikája alatt legalább egy semestere át vezetnek.

Kimerítőbben lásd a seminarium berendezését: „Aus dem Paed. Universitäts-Seminar zu Jena” III. füzet. Langensalza. Beyer és fiainál.

4. *Összeköttetés az egyetemmel.* A paedagogiai semina-

rium tagjainak kérelmükre látogatási bizonyítványt vagy beigtatás által engedélyt eszközöl ki az egyetemi előadások látogatására. Egyszerre igen sokat hallgatni nem ajánlatos, mivel a tapasztalás szerint, a munka szenved e miatt.

Az előadások jegyzéke az egyetem főpedellusánál kapható.

5. *Bizonyítványok.* A doctori vizsgálatra bocsátás egy gymnasium vagy realgymnasium végbizonyítványától függ. (Lásd: Határozatok a doctori fokozat elnyeréséről a jeni egyetemen, kapható a bölcsészeti kar dékánátusánál.)

Különös jogokat a paedagogiai seminarium látogatása nem biztosít, a súly a belső előmenetelre van fektetve, a melyet mindenki tehetsége, érdeklődése és buzgalma arányában saját munkája által másokkal egyesülve nyer.

Távozásakor azonban minden tag látogatásáról, tevékenységéről, eredményéről és munkájáról bizonyítványt kaphat a seminarium igazgatóságától.

6. *A tagság ideje.* Kötelezettség a seminariumot bizonyos ideig látogatni nem áll fenn. Ajánlatos a munkát a seminariumban legalább egy évre szabni ki, mert rövidebb idő alatt csak igen csekély haszon lehet belőle.

7. *A seminarium költségei, a)* A belépési díj öt márka. A belépés alkalmával a tagoknak kézbesítik a seminarium könyvtárának nyomtatott katalógusát. Minden további semester kezdetén fizet minden tag három márkát a seminarium pénztárába s ezenkívül 50 pfenniget (fillért) a theoreticum fedezésére az egyetemen.

b) Előadások. A bölcsészeti karon egy egyórás collegium rendszeren öt márka, a semester fedezeti díjával együtt; kétórás kilencz márka, háromórás 13 márka é. i. t. A beigtatási illeték 21 márka, az igazolójegy a tanulók számára egy márka. Bútorozott lakást tanulók számára Jenában egy semesterre 60-90 márkáért lehet kapni, havonként 15-25 márkáért, ebédet. Az itt tartózkodás összes költségei egy semesterre körülbelül 500-750 márkára rúgnak.

Bővebb felvilágosítást nyújt a seminarium első főtanítója, Fritz Lehmensick. írásbeli jelentkezésekhez (dr. W. Rein professornál) csatolni kell a bizonyítványokat.

A gyakorló-iskolát még a régi épületben találtam. Ennek czélszerűtlen helyiségéről, részben nem mintaszerű berendezéséről nem szólok. Hisz még az egyetemet is régi állapotában találtam. Falépcsőn mentem föl a II. emeleti termekbe, a melyeknek mennyezetét én, a nagyon is középtermetű ember, kezemmel érinthetem. Ezóta különben is már az új épületbe költözött a gyakorló-iskola, a melyben, mint épülőben, Rein nagyszívesen kalauzolt. Van ebben szép conferentia-szoba, könyvtári terem olvasó-teremmel és 3 igen világos tanterem. Az építésnél, igen helyesen,¹ gondoskodtak még kézimunka számára is dolgozó-termekről; csakhogy ezek nagyvárosiasán a pinczelakásba kerültek s a föld alá nyúló ablakoknak egészen czélszerűtlen alkalmazása miatt sötétekké is váltak, holott épen e munka végzésénél, már csak a mélyebb lélekzés és a pontos látás miatt is, tiszta levegőre és szabadon beáramló világosságra volna szükség. De hagyjuk az ily épületi külsőségeket! különösen itt Jenában, a hol épen az egyetem, jól-lehet központi épület, czélszerűtlen és ósdi, mégis az erkölcsi szellemnek és a szellemi haladásnak volt mindig messze világitó és lelkesítő fellegvára.

Tapasztalataim alapján alig hiszem, hogy a gyakorló-iskoláról – még az újról is – ugyanezt mondhatja a történész.

A *komoly erkölcsi szellem* a tanítványok és a tanulók részéről örömmel végzett, lelkiismeretes munkában s minden egyéni munka megbecsülésében mutatkozik. E disciplina útján lesz a tanuló disciplinussá; e nélkül az iskola víznélküli malom²

¹ Hogy miért helyesen: erről szoltam Stoy intézetének ismertetésénél.

² L. Comenius Didactica magnájának XXVI. classicus fejezetét: De disciplina scholastica.

Az ily komoly erkölcsi szellemet nem a szabályok keltik fel, hanem az iskolát vezető személyiségének mindent átható szelleme és ereje. A gyakorló-iskolának nagy hiánya az, hogy ily vezető személyisége nincs. Rein maga nem tanít, hanem gyakran ellátogat az intézetbe s nem az iskolát, hanem a tanárképzést vezeti.

A gyakorló-iskolát a szervezet szerint három népiskolai osztályának megfelelően 3 főtanító (Oberlehrer) vezeti. Látogatásom idejében csak egy ily Oberlehrer volt alkalmazva, Őt támogatta a két segéd, a kik közül az egyik végzett népiskolai tanító, a ki ekkor akarta a polgári iskolai tanítói vizsgát és ezzel a Rectoratsexament letenni: a másik pedig theologus volt, kit, mint ilyent, szaktárgyai is erősen elfoglaltak. Érthető, hogy kivált e két utóbbi szívesen adja át egyes óráját, tantervét a practicansoknak s elhiszem az egyik komoly morva practicansnak azt az állítását, hogy ezeket az átadott órákat az osztályvezetők ritkán látogatják meg. De még az Oberlehrer állása sem olyan, hogy igazán egybeolvadhatna magával a gyakorló-iskolával. Csak három évre nevezi ki Rein s mivel csakhamar anyagilag különben javadalmazott állásba juthat; gyakori még ebben az állásban is a változás. A traditio adja meg az intézet jellegét. Folytonos változás pedig nem állapíthat meg traditiót. De az Oberlehrer személyiségét sem tartom olyannak, hogy ő ideiglenesen is rányomhatná éppen ezt a kívánt komoly erkölcsi szellemet az intézetre. Igen komolyan érdeklődik a methodikus kérdések iránt s mint látni fogjuk, bámulatosan ki is eszeli elve alkalmazásában a részletezést, nagyon ügyesen védi a maga és iskolája álláspontját; éles intellectualismus jellemzi munkásságát; de éppen azt, a mi a közönséges iskolának a lelke, a rendet, a fegyelmezett s mégis derült lelkű figyelmet, a gyermeknek és másnak lelkébe helyezkedő szeretet erejét nem találtam. Három nap hospitáltam ott. Reggel 7 órakor mindannyiszor én voltam az első, a tanítók mind jóval később

jöttek. Az egyik alkalomkor 7-8-ig próbaleczke volt. Még csak 7 óra után történt intézkedés arra nézve, hogy a próbaleczke által lefoglalt nagyobb tanterem gyermekei más terembe menjenek, *esetleg* a kertbe (az előző nap lehetett volna megmondani nekik, hogy csak 8 órakor jöjjenek). Az örömteljes, odaadó figyelmet még az úti emlékek rendezésének óráiban sem találtam; még kevésbé a theologus tanító órájában, ki a „Fundevogel” szép meséjének homoeopathikus kezelésével untatta a gyermekeket; s legkevésbé a VII. osztály mértani órájában, a melyben még a méter–kilórendszerrel sem voltak tisztában a gyermekek s nagynehezen számították ki a tanterem köbméretét. Ezzel az órával a fegyelmezetlen gondolkodás és az unalmas kezelés dolgában versenyzett az Aufsatzstunde (dolgozat előkészítése) ugyanabban az osztályban, a melyben egy practicans a föld kerek voltát bizonyító érveket fejtegette bámulatos unalmassággal és folytonos „Ja, ja” refraineekkel. A gyermek lelkivilágával való szeretetteljes foglalkozásnak hiányát – eltekintve a később jellemezendő módszertől – épen az Oberlehrer-nek egy órája, a melyben a tett thüringeni iskolai kirándulásról beszéltek, mutatta ki egyenesen sértően. Már a harmadik órában foglalkoztak e kirándulással. A sonnenbergi játékszerkészítésről lévén szó, a főtanító mondta azokat sajnálatraméltóknak, kik görbe háttal napról-napra alacsony szobában dolgoznak. Még gyermekeiket is ily munkára kényszerítik, úgy hogy ezek sem járhatnak az iskolába; így egy fiú egyebet sem tesz, mint porcellánagyagból lábakat gyúr formába. „Azt hiszed, – így fordult egy fiúhoz – hogy ez érdekes?” Mire a fiú: „Oh igen!”-nel válaszolt, mely választ azonban a tanító ezzel utasított vissza: „Ez épenséggel sem az, hisz mindig ugyanazt teszi! miképen lehetne ez érdekes!!” Magam is voltam majdnem 30 évvel ezelőtt Sonnenbergben és bámultam a gyári teleppel egybekapcsolt iskolát, a mely épen a gyáriparra is előkészít s így még az egyszerű munkánál is megengedi a kitekintést az egészre. Én is gépiesnek

tartottam azt a részletmunkát, a melyet ki-ki végez, de bámultam a részletmunka finomságát és a részeknek az egészbe illő voltát. S végre vigasztaltam magamat az egyformaságnál is a gondolat és érzelmi világ szabadságával, a mely érvényesülhet még ily munka mellett. Az az anya, midőn köti a harisnyát, mennyi gyöngéd érzelmet, mennyi gondolatot köthet az egyforma szemekbe; s az a cseléd, ki szobát söpör, ha Isten nevében végzi e szolgálatot, Lutherunk szerint a leg-szentebb munkát végzi: imádkozik. Nem a munka különbözősége, nem a munka egyformasága, változatossága nemesíti a munkát, hanem egyes-egyedül az érzület, a melylyel azt végezzük. Ha valahol, úgy épen itt a gyakorló-iskolában, a hová szegények, egyforma munkát végző szegények gyermekei járnak, nem lett volna szabad úgy nyilatkozni az egyforma munkáról, a mint a tanító tette. Eltekintve attól, hogy a a gyermekpsychológiát ignorálta, midőn az ily egyformaságot unalmasnak mondta és így épen a gyermek kedvérzetét lefokozta, sértette a szülei iránti kegyelet érzelmeit, a kik szintén ily egyforma munkát végeztek s végre táplálta a létező helyzettel, foglalkozással való elégedetlenségnek, irigységnek érzését, a mely a mai társadalmat vészthozólag áthatja. A ki a gyermekkel szeretettel foglalkozik, tudja, hogy bármily agyaggyúrásban, formálásban mily öröme telik.

Ebben az összefüggésben nem hagyhatom megemlítés nélkül azt a hihetetlen tényt, a melyről a legilletékesebb helyen értesültem, hogy Stoy mellszobra leleplezési ünnepélyén, a mely az egyetem előtti parkban folyt le: Stoy tanszéki utóda nemcsak, hogy szerepet nem vitt, de még részt sem vett.

A mi már most a *szellemi haladást* illeti: úgy, ha Rein törekvéseit nézzük, a melyek szolgálatába kívánja e gyakorló-iskolát helyezni, ezt a leghatározottabban el kell ismernünk. Rein tantervelméletét¹ elolvasva, a melynek keretébe kívánja

¹ L. Rein Encyclopaediáját IV. k. 483. stb. 1.

egységesen behelyezni a népiskolai, a középiskolai és a felsőbb iskolai tanügyet, a nevelői oktatásnak valóban ideális képét látjuk. A személyiség nagy jelentőségét ő is elismeri ugyan (bár nem bír ez nála elvi és így szervező jelentőséggel): azonban mivel ennek sikereit is a tanterv biztosítja, a jó oktatás eredményes voltát *lényegileg* (?) az észszerű tantervtől teszi függővé. (483. 1.) E tantervnek azonban nem szabad schablon-szerűnek lennie. Rein oly *tanterv-elméletre* gondol, „mely az egyes iskolákra való alkalmazásában a szabadság oly mértékét engedi meg, hogy azok sajátos életét ez meg nem zavarja”. (286^b.) Ez a normális tanterv a következő két, az igaz műveltség fogalmától folyó *alapkövetelményen* épül fel: 1. az ember értéke akaratától, érzületétől függ; s 2. műveltségi anyagának forrása: *a)* a környezet, a történet és a költészet személyiségeivel való társalgás; *b)* a természet dolgainak ismerete. Az első forrás adja a humanistikus, a másik a realistikus irányú műveltséget.

A két irányú műveltséget nem szabad egymástól elszakítani, egyesíteni kell a kettőt, úgy azonban, hogy az akaratot, az érzületet hangsúlyozó humanistikus irány, tehát a vallás, a történet és a szépirodalom vezessen. (486^b és 487.)

Az egységes cél pedig megköveteli, hogy az egyes tantárgyak ne különüljenek el egymástól, mint önczélúak, hanem mind szolgálják ezt az egységes műveltséget.

*

A tantárgyak elrendezése, sorrendje attól az értéktől függ, a melyet erre az egységes műveltségre való tekintettel képviselnek.

A mondottak alapján a *tantervi táblásat* a következő (lásd 489. 1.):

Tantárgyak, melyek vonatkoznak:

A) *az ember életére;*
történeti humanistikus tantárgyak.

I. Érzületi oktatás..	II. Művészeti oktatás.	III. Nyelvoktatás,
1 bibliai történet	1. ének	1. anyanyelv
2 egyháztörténet	2. rajz	2. idegen nyelvek
3 profán történet	3. mintázás.	a) ókoriak
4 szépirodalmi isme.		h) modernek.

B) *a természet életére;*

Természetismetek.

I. Geographia.	II. Természetisme.	III. Matematika.
1. physikai geographia	1. természetrajz	1. számtan
2. mathem. geographia.	2. természettan.	2. mértan.
		Kézimunka

C) *Torna és játék.*

Vezet az érzületi oktatás, a mely a szépirodalmi részszel utal a művészetire. Mind a két csoport: az érzületi és a művészeti, egy gyökérből nő ki. A feltétlen, érdeknélküli tettség ép úgy a jónak, mint a szépnak gyökere. A nyelvek a humanistikus anyagnak a formái. A humanistikus csoportból a realistikusra az átmenetet a geographia adja; a realistikusnak közelebbi *tartalmi* kifejtését a természetisme, alakját pedig a mathesis. Inkább függelékként, a felosztási elvbe be nem taglalva, szerepel a torna és a játék, a melyek nem a növendék lelkével foglalkoznak, hanem *testeitek* ügyességét és szépségét czélozzák.

Természetes, hogy nem az egész tantárgyi anyag közlendő: ezért is szükséges a tananyag *kiválasztásának kritériumait* felállítani. Rein két ily anyagválasztó kritériumot, elvet ismert:

1. az egyik a *formális elv*, a mely azt kívánja, hogy a tananyag megfeleljen a tanuló lelki, szellemi tőkájének, úgy hogy ezt appercipiálhatja. „Az ember nem abból él, a mit megeszik, hanem abból, a mit megemészti”; kívánja továbbá azt, hogy a neki valóból a *mennyiség* is megfeleljen;

2. a másik a *materiális elv*, a mely meg azt kívánja, hogy tekintettel arra, hogy minden egyesnek az ő nemzetének javát a jelenben kell művelnie, e jelen pedig a múlton alapul, a *nemzeti műveltséget* történeti alapon ismerje.

Míg a formális elv azt kívánja, hogy a közlendő anyag a tanuló appercipiáló fokozatának feleljen meg: addig a materialis elv, hogy ezeken az appercipiáló fokozatokon a megfelelő culturfokozatokból szívja be a tanuló ismereti anyagát.

Reinnek igen nagy érdeme, hogy e kétféle fokozat közt a parallelismust nemcsak általában követelte, hanem megkísérelte ennek a parallelismusnak részletes felmutatását.

Így a történet, a levés lép az iskolák központjába; mert „nem a meglett, hanem a levő, a keletkező idézi fel a mélyebb érdeklődést” (294^a).^x „A történeti-genetikai elvnek tulajdonítja a tantervben a vezető szerepet, a melyből mintegy önmagától megalakul a tanítás anyagának koncentráló felfogása, tárgyalása” (Betrachtung 500^a).

Ez a koncentráló felfogás azonban távolról sem esik egybe a tantárgyak koncentrikus kezelésével;² a fokozatok szerint a tananyag *különböző* körből való. A három első évben a koncentráló gondolat az otthon; azután pedig a nemzet a maga sajátos műveltségével.

Közöltem Rein főgondolatait azért is, hogy erre az igen értékes cikkére felhívjam az olvasó figyelmét s hogy ez ala-

¹ Sajnos, hogy ezt az elvet központi, szervező voltában nem állítja oda s nem olvassza be az összes tantárgyakat e levés folyamatába. Ezt kívántam Paedag. dolg. I. k. Bevezetés, továbbá „Nemzeti nevelés” című füzetemben.

² Ezen szempont nagyszabásúlag megvan Comeniusnál.

pon utaljam őt a 498. és 499. 1. közölt népiskolai tantervi vázlatra, a mely nagyon finom pszichológiai megfigyelés és igen éles kombináló tehetségnek és nagykorú műveltségnek egységes terménye. A culturstufentheorienek kiépítésében és részletezésében van Rein eredetisége és nagy érdeme.

Jár azonban ezzel a finom kombináló munkával veszély is, az t. L., hogy eltévedezünk egészen a kombinálásban s megfeledkezünk csupa elvek és elvek alkalmazása mellett a gyermekről, annak természetéről, pszichológiai tényleges állapotáról; úgy hogy a csupa haladás végre is oly kihegyezett élekre viszen fel, hogy végre is a haladás – bukás.

Ez evidens módon bebizonyosodott az I. osztály *olvasás-tanításánál*. A főtanító bizonyára Rein elveit kívánta alkalmazni, büszke volt a bemutatottra, a mi igazán ki is vívta csudálkozásomat, bámulásomat. Sohasem hittem volna, hogy a módszerei túlhajtások, az elvek paripája ily terméketlen sivatagba, ily lehetetlenségekre elragad. Lehmensick, a főtanító, az olvasásról, az olvasni tanulásról és olvasni tanításról ugyancsak egy beható czikket ír, ebben azonban az előgyakorlatok könnyítésére vonatkozó eszközöket, a melyeket órájában bemutatott, nem ismerteti. így főleg csak az elvi résznél támaszkodhatom a czikkére, a melyeket jegyzeteimmel kiegészíték.

Megengedi, hogy „a mechanikai munka előfeltétel, sőt elengedhetetlen” (Rein V. 533. 1.). . . „A lényeges mindig a szellemnek foglalkozása és meggazdagodása, a mi nélkül egyáltalában olvasást el sem képzelhetünk, kivéve egy esetben: az olvasás-tanulásnál” (534. 1.). Tehát az olvasás-tanulás mechanikai munka. (Jegyezzük meg ezt jól.)

Mind e mellett mégis az eddigi olvasás-tanításnak az a nagy hibája, hogy „a mechanikus munka annyira uralkodik, hogy a tartalom egészen háttérbe szorul (534^a). Felhoz az első olvasókönyvekből soros példákat, a melyek egy betűnek begyakorlása érdekében egymással semmiféle vonatkozásban sem álló szavakat, esetleg mondatokat egymás mellé biggyesz-

tenek. Sajnálja a tanulót e képtelenség láttakor. „Művelté, tartalmilag meggazdagodottá, helyes gondolkozásra nevelté. Így nem válik az ember (534^b). „Megtanulja, hogy bizonyos fényhatásokra feltássa száját s hogy e mellett lehetőleg keveset gondolkozzék” u. o.

Lehmensick az olvasás-tanítás e szellemtelenségét érti, mivel a betűk alakjának és kiejtésének fokozatos komplikált-sága és nehézsége a betűknek meghatározott egymásutáni-ságát követeli s e betűkhöz alakított szavakat és mondatokat.

Kísérletek, a melyek ezen a szellemtelenségen segíteni kívántak, mint Jacotote, a ki egy egész értelmes mondatból indult ki az olvasás tanításánál, a módszerben rejlő nehézségek miatt hajótörést szenvedtek.

Ezért is keres ő oly olvasás-tanítási módszert, a mely alkalmas arra, „hogy a gyermekek könnyen tanuljanak meg olvasni oly módon, hogy azok mégis kezdettől fogva az olvasásban tartalommal bíró foglalkozást lássanak” 535^a.

E követelmény szellemében oly *olvasandó szöveget* kíván, „melynek tartalma kezdettől fogva érdekes, concretum, epikus, a gyermeki fokozatnak megfelelő és lehetőleg értékes és oly anyagot, a mely a gyermek képzetkörével a legnagyobb kapcsolatban áll. Az első naptól kezdve összefüggő anyag! Mag és nem üres szalma! Hús és vér és nem puszta csont! Arany és ezüst és nem elmállott kőzet! „535^a.

E követelmények fentartása mellett, a Jacotot módszerével járó nehézségeket úgy véli elkerülhetőnek, hogy

1. a gyermek kedvenc olvasási tárgyával, azokkal a kedves Grimm-féle gyermekmesékkel, az első osztály tulajdonképi érületi anyagával, közelebb a „Piroska és a farkas” meséjével kezdi az olvasást; és pedig

2. úgy, hogy nem adja a gyermeknek annak szövegét, hanem egy-egy mondatának *vezérszavát!*

Melyik legyen e vezérszó! Először is az, a mely alakja szerint a legkönnyebb és azután olyan, a mely az eddigieken

alapulva, fokozatosan legyőzi az alphabetum nehézségeit. Épen nem szükséges, hogy e szavak a kezdetben főnevek legyenek; sőt kezdetben nem is lehetnek, mivel ezek, mint nagy betűvel kezdődők, túlságos nagy nehézségeket okoznának; de azért sem, mivel „nyilvános tévedés, hogy a főnevek képviselik a leggazdagabb és leginkább szemléltető tartalmat. . . . Nem is múlik azon, hogy a szó magában mit jelent, hanem azon, hogy a gondolatok összefüggésében az olvasónak mit jelent. Az az érdekünk, hogy a gyermek lelkében a szavak mögött egy gazdag, jól egybekapcsolt tartalom rejljen s hogy e szavak tárnok legyenek e tartalomnak a tudatba való emelésére. Összefüggő elbeszélésnél bizonyára nem is a főnevek a legalkalmasabb tárnok, mivel épen a történet csúcspontjait *más* szavak jobban idézik vissza.” 535^a és 536^b. Az „o” és „nem”-ben gondolatok egész világa rejmlhet.

Ezek az egyszerű, fokként komplikálódó szavak vannak a gyermek olvasókönyvében s visszaidézik azt a gazdag tartalmat, a mely a tanító olvasókönyvében, illetőleg a gyermeknek lelkében van letéve.

Minden magyarázó szónál jobban világosítja meg a mondottakat, ha a két könyvből közlök egy-egy megfelelő részletet. (L. 536. 1.)

A tanító könyvének szövege:

1. Scene: *Im Hause der Mutter.* Was die Mutter sagt. Rothkäppchen ziehe dich schön *an!* Wasche dich *rein!* Grossmutter hat heut Geburtstag. Ich packe dir für sie etwas *ein.* So, hier ist der Korb! Nun kannst du gehen. *Sei* nicht so lange!

2. Scene: *Im Walde.* Was der Wolf sagt. *Ei* guten Tag, Rothkäppchen. Du sitztest sonst immer im Walde. Heut gehst du ja *in* den Wald. So, du willst zur Grossmutter? *Nun,* das ist schön von dir. *Nur* Kuchen und Wein? Nimm ihr doch ein paar Blumen mit!

3. Scene: *In der Stube der Grossmutter*. Was Rothkappchen sagt. *Ö* Grossmutter! Wie siehst du nur *aus!* Wie guckst du mich nur *an?* *Nein*, hast du grosse Ohren! *Ö* hast du grosse Hände! *Au*, das thut weh!

A tanító könyve eme szövegének a következő szöveg felel meg a *gyermek* olvasókönyvében:

an rein ein so nun sei
ei in so nun nur
o aus an nein o au.

Mielőtt bemutatnám már most az ez alapon végbement olvasást (!), még meg kell említenem, hogy a főtanító még sem kezdi meg azonnal ezzel az értelmes, gondolatokban oly gazdag szöveggel az olvasás-tanítást. „Ez elbeszélés, bár szövege egyszerű, még sem lehet természetesen a kiindulási pont” (537^a). Feltételezi ezt 1. a magánhangzók, 2. au és ei kettős hangzók és 3. n, s, r mássalhangzók ismeretét, vagyis feltételez előgyakorlatokat.

Lehmensick előgyakorlatoknál is lehetőleg kerüli a mechanikus eszközök felhasználását. Szemléltetővé, érdekessé kívánja ezeket is tenni.

A mi a magánhangzókat, valamint kettőshangzókat illeti: úgy ezeknek betűképét a *szájkép* útján akarja részben megvilágosítani vagy legalább a betű képét a száj képpel egybeforrasztani. A hang kiejtésékor a tanító szája alakját nézi a gyermekek. Lehmensick ajánlja, hogy a fiúk zsebtükörrel jöjjenek az iskolába s figyeljék meg az egyes hangok kiejtésékor szájuk alakját. Ezeket a betűknek megfelelő különböző szájalakokat az iskolában kifüggesztett *hangot képlelő tábla* (Lautbildertafel) rögzíti meg.¹ A magánhangzók megtanulá-

¹ Nem mindig helyesen; a mennyiben az ei kettőshangzónak keresztbe helyezett jegye a és i, tehát ainak ejtendő ki – természetesen csak a thüringeni – nem mondom magyaros, hanem mindenesetre helytelen dialectus szerint.

sát édessé kívánja tenni oly versecskéikkel, a melyeket a gyermek a játszótéren (kisoroló vers), avagy otthon a családban, esetleg a kertben hall.

Kisoroló vers: a, e, i, o, u, *ein*-mál raus *bist du*.

Az otthonból vett vezérvers: Kleine Diebe, kleine Mädchen – Frassen unser Brod und Speck – Abends lag es noch im Kasten – Und am Morgen war es weg; – vagy Liebe Frau – Ach vergieb – Hab uns Kinder lieb.

Kerti vers: Hört zu – Wie es schön singt, singt – Dort sitzt ja ein Fink, Fink.

A mássalhangzóknak magánhangzókkal való gyorsabb és könnyebb összeköttetését szolgálja pedig e gyakran halott s az olvasott (!) szöveg alapján r és s-szel egybekapcsolt rím:

ra re ri ro ru

mach die Thüre zu.

vagyis sa se si so su

Mindezek alapján hiszem, hogy én is előkészítettem az olvasót arra, hogy komolyan elhigye, hogy a következő érdekes elbeszélés: Was that Rothkäppchen. Und es sah die Grossmutter im Bette liegen – a következőképen szolgált olvasási gyakorlatul. Was thut ro – sagt: rrrr-o; ra re ri ro ru - Macht die Thüre zu! also ro-Rothkäppchen? Und es es – ssss-a! sa se si so su macht die Thüre zu - sa . . . sah die Grossmutter im *b e* stb. Bette liegen stb. stb.

Midőn mindezt először leírtam: tettem ezt epés gúnynyal. Most tartózkodtam attól és pedig azért, mivel az ily hihetlenségeket komolyan kell vennünk, a mennyiben újabban, nem ugyan már legújabban, nemcsak a modern, hanem még a classikai nyelvek tanításánál is alkalmaznak ily édesítő, értelmességre és kedvességre súlyt helyező és így a mechanikus munkát elfelejtető módszert; s hirdetik, hogy e módszer a gyermek psychológiáján nyugvó új didaktikai nagy vívmány.

Nem tagadom, hogy e módszer a Lehmensicknél látott alakjában a körmönfont okoskodásnak, kieszelésnek egyik

meglepő jelensége, de tagadom, hogy alapjában új lenne s állítom, hogy a mi meg új benne, legkevésbé sem alapul a gyermek lelkének ismeretén s ezért is eredmény dolgában nemcsak meddő, hanem egyenesen káros hatású a gyermekre.

Az a módszertani követelmény, hogy értékes és összefüggő szöveggel kezdjük meg az olvasásnak, esetleg egy új nyelvnek tanítását: ez épenséggel sem új, nem modern követelmény. 100 évvel ezelőtt a biblia vagy az énekeskönyv volt az első olvasókönyv és Ratichius a zsidóktól tanulta a ma is még náluk dívó, most hamiltoni módszernek nevezettet, a mely szerint az Ó-Testamentom szövegén tanulják a zsidó nyelvet. Nagy didaktikai vívmánynak vallja a világ, hogy ezzel az elavult módszerrel szakítottunk; s az olvasás, írás tanításánál, valamint a nyelvek tanításánál is a hangok, illetőleg szavak és formák természetéhez alkalmazkodva, a befogadás nehézségeit szem előtt tartva, a legkönnyebbtől haladunk a komplikáltabb hangokhoz, szavakhoz és formákhoz.

Nem új Lehmensick ama kijelentése sem, hogy a mechanikai munka, ha nem is az olvasásnál, de igenis az olvasás *tanításá*-nál elkerülhetlen (534^a). Ez sem új valami; ez, mint a dolog természetével adott, el volt és el van ismerve az újabb időkig.

Új azonban az, hogy ezt a mechanikus elemet kezdettől fogva mindenféle módon mechanikus jelleméből ki kell vetkőztetni s kedvelt képzetkörökhöz való vonatkoztatása útján *kedvessé* és egy értékes és értelmes háttérről való leemelése útján: *értelmessé* kell tenni.

A játszvatanulás jelszava alatt felnevekedett embernek tetszenek e szavak s az ez elv szerint való oktatás eszményének megfelel.

A játszvatanulásnak ellensége vagyok; mert játék és tanulás, mindkettőnek természete alapján, egymással épen ellenkező művelet.

A játék előterjesztő tevékenységünk egyik érvényesülése. Akkor játszunk, ha a tökély érzete van bennünk s akár önmagunkat, testünket, vagy lelkünket, akár testünk-lelkünk egy ügyességét minden másról megfélelkezve, tehát közvetlenül és könnyen (vagyis teljesen uralkodva az előterjesztés anyaga fölött), benső szükségszerűségből bemutatjuk. E bemutatásnál nem akarunk senkinek sem tetszeni, hanem követjük a bennünk ily tökély érzetében támadt előterjesztés ösztönét.¹ Ezzel szemben a tanulás pszichológiai feltétele éppen a tökély érzetének hiánya, nem előterjesztési kívánjuk a mi bennünk létezőt, azt, a mi fölött mi uralkodunk: hanem a kívülöttünk létezőt kívánjuk önmagunkba felvenni, hogy végre is uralkodjunk a fölött is; s míg az előterjesztés mindig a könnyűség érzetével, addig a tanulás mindig a megerőltetés érzésével jár; azért is amannak kísérője a derűtség, emezének a komolyság. A tanulás befejezettsége a játszás alapja. A ki kitűnően tudja dolgát, az játszik vele.

Ezért is a játszva tanulás tulajdonképpen sem nem játszás, sem nem tanulás. A játék, a mely derült, közvetlen jellemét elveszti, immár nem játék és a tanulás, a mely nem mélyed el komolyan osztatlanul tárgyába, immár nem tanulás. Nem férfiak az ily félszeg oktatás neveltjei, hanem olyan gerincztelen félig hideg, félig meleg puhányok. Mindent, a mit művelünk, egészen műveljük és nem félig; és pedig műveljük úgy, a mint a *tárgynak természete* azt kívánja.

Tanulásról, tanításról van szó és pedig közvetlenül az *olvasás tanításáról*. Olvasni az tud, ki képes egy írott vagy nyomtatott mondatnak gondolatát felfogni. Csak ez az okos, emberhez illő olvasás. Ennek az olvasásnak feltétele, hogy

¹ A játéknak gyökere ezen előterjesztési ösztön ép úgy, mint a művészetnek s nemkülönben a természetessé vált erkölcsi jellemnek. Nem a psych, forma és rúgó, hanem annak tartalma okozza a különbséget ez oly ellentéteseknek feltűnő jelenségek közt.

képes legyen az illető a mondatot szavakra bontani, hogy ismerje e szavak jelentését, továbbá, hogy képes legyen e szavakat is hangokra bontani s ismerje e hangoknak jegyeit.

Az olvasás tanításának tehát első feltétele a hangok megkülönböztetése, a hangok sajátosságának átérzése és az egyes hangnak megfelelő jegyével való egybeforrasztása.

Nagyon jól tudom, hogy a hangok megkülönböztetésénél igen okosan járhatunk el, midőn a hangokat magasságuk, hangszínük, erejük szerint osztályozva, a hangok reánk gyakorolt hatásainak *okait* kutatjuk s midőn nemcsak a zenei, hanem a tagozott hangokat is ily szempontok alá helyezzük. Ahrendsszel, a gyorsírás nagyon értelmes irányának megalapítójával Berlinben annak idején sokat beszélgettünk e tárgyról, nevezetesen arról, hogy az egyes nyelvekben előforduló \ hangok és e hangok sajátos egybekapcsolása minő módosító hatással van a népdalra is: mindez a hangnak filozófiájához tartozik és ott a pszichológiában, majd az esztétikában, nagyrészt természettani alapon, igen érdekesen ki is fejthető: de mindez nem tartozik az olvasás tanításához, nevezetesen nem a tanuló gyermeki fokozatán. Nem a hangok különbségének okait kell tudni, hanem csak a különbségeket kiérzéni, megtenni. A ón és nem a διοτι-ról van e fokozaton szó.

E különbségek kiérzése és ez alapon e különbségek megtevése pedig nem az olvasás tanításával, hanem a gyermeknek nyelvtanulásával kezdődik meg. Bámulatos a szívósság, a melylyel a gyermek, már mint csecsemő, ezeket a gyakorlatokat végzi s bámulatos az a fokozatosság is, a melyen e gyakorlásnál végigmegy. Azoktól a gutturalis hangoktól kezdve, a melyek a létért való küzdelem indulatos korában oly nagy szerepet játszottak s melyek idővel még a sémi nyelvekből is kikoptak, végigmegy a normális gyermek a hangok egész skáláján kedvvel, gyönyörködve, elmélyed az egyes hangok sajátosságába, nem győzi azokat egyenként

elégyszer ismételni s végre megtanul beszélni. A gyermek igazán beható és nagy komolysággal, öntudatlanul is végzett előgyakorlatok után, megtéve egészen határozottan a különbséget a hangok közt, tanul meg beszélni.

Csakis beszélő gyermekek tanulnak olvasni s így, a mint igen természetesen szükségesnek tartom, hogy a gyermek az egyes szónak hangokra való bontásában gyakoroltassák, ép oly fölöslegesnek tartom a hangok különbségének megtévéseben való előgyakorlást.

De mondhatná valaki, hogy az olvasni tanuló gyermek beszél ugyan, de akárhányak kiejtése rossz. Igaz, hogy különösen a németeknél a tájzólás igen sok gyermeknek beszélését, a hangok kiejtését messze elviszi az úgynevezett normális beszéléstől. Barátja vagyok a dialectusoknak és pedig azért, mivel ezekben is az egy nyelven belül való egyenesítő folyamatnak egyik bámulatosan jellemző kifejezőjét és fokozóját látom. A dallamot, a kedélyt nyitja meg a magánhangzó, a rhythmusos haladást, az akarás erélyét fejezi ki a mássalhangzó; amaz színez, ez adja az éles rajzot. A déli német kedélyessége és ezzel járó passivitása, művészi élvezése; és viszont az éjszaki német akaratereje támadó, a széppel kevésbé törődő iránya nyelvében nyer kifejezést és tájnyelve útján fokozást. Az iskolának ezért nem küzdenie kell a tájzólás ellen, hanem kímélni kell azt, mint igen értékes egyéni vonást: de e mellett bele kell azt helyezni a német nyelv nagy organismusába és pedig úgy, hogy a közöset, a német culturának közös hordozóját a normális, vagyis irodalmi német nyelvet kiki ne csak becsülje, hanem tájnyelve mellett használja is. Az olvasni tanuló gyermek, a mennyiben ezt a képességet az otthonból nem hozta már is magával, ezért is az iskolában ezen irodalmi nyelv hangjainak megkülönböztetésére, sajátosságainak kiérzésére és kifejezésére is gyakorlatok útján képesítendő. Miképen?! Lehmensick-ék, de mi is azt mondjuk, *szemlélet* útján! így kell a dolgokat

bevezetni a tanuló lelkébe. Csakhogy most már eltérnek útjaink. Lehmensick hangképekben, a melyek a hangot kiejtő száj alakjának rajzai, igyekezik feltüntetni e hangokat – figyelmeztetve a növendéket a tanító szájára, de tükör útján magának a növendéknek szájára is. Mintha bizony csakis a szem számára léteznének szemléletek s a szemléletek nem szólnának minden egyes érzéknek. Vannak szemléletek a fül számára; csakhogy ezeket nem látjuk, hanem halljuk. A kor felületen járásának egyik bizonyossága, hogy csakis a szem számára létező érzékeket jegecsesti meg szemléletekben, holott a szem a dolgok külsejét mutatja s csak néha-néha a lényegnek kivillanását, esetleg annak külső megmerevülését; a hang ellenben megnyitja a dolgok lényegét, magának a dolognak lelkét rezgésében, levésében színezve fogadjuk magunkba és így értjük meg. Mélységes szemléleti képet nyerünk a hangok útján. Mintha bizony nem is élt volna Kant, ki az érzéki schemák közül az idő schemájának s így a hang szemléletének adott előnyt a tér schemája s így a szemnek szemlélete fölött!

De leginkább meglepő, hogy Lehmensick épen akkor, midőn a hangok megkülönböztetésére kívánja a tanulónak szemléleti módon való oktatását: ezt nem teszi hangok bemutatásával, hanem a hangalkotás Célkészülékének bemutatásával, képeivel. Ezt csak egyetlenegy esetben értenők: akkor, ha a gyermekek süketnémák lennének, a mikor a látás a hallást vicarialja s így a látás és az érintés segélyével létesülnek a hangutánzatok. E hangképtáblákban, ezekben a szájmajmolásokban, szájtükrözésekben a hang keletkezésének és utánzásának természetes folyamatáról, a gyermeki lélek természetéről megfelelő és e folyamatot csupa okosságból megzavaró kísérletet látunk, a melynek egyedüli érdeme, hogy feltűnő és specialitása, hogy a dialectust támogatja (ei = ai).

Egészen más jelentősége volt Gräser kísérletének, midőn az egyes hangnak megfelelő alakot kereste. Gräser nem a

kiejtésre kereste a tárnokát, hanem a *betűkre* kereste azokat. Ez mnemotechnikai szempontból érthető, sőt kívánatos vállalkozás. Ép fülő embernél a hangok megkülönböztetése még a tájshóláshoz való szokás után is aránylag könnyen megy, de nehéz az, hogy a hang a betűvel, a hangnak jegyével forrjon össze. Érdemes munkát végez, ki itt keresi az összekötő képzeteket, képeket. Addig is pedig, míg ezeket az *egyszerű* kapcsokat meg nem találjuk, csakis egy módja van az összeforrasztásnak: a hangjegynek, vagyis betűnek lehetőleg gyakori megtekintése, leírása, a megfelelő hangnak kiejtése kíséretében. Lehmensick itt is mesterkedik. Nem elégszik meg azzal, hogy a hangnak a jegyét, a betűt egyszerűen bemutatjuk egészen magában, úgy hogy a gyermek semmit se lászjon, csakis ezt a betűt: Ő ezt a bemutatást is érdekessé akarja tenni a játéktérről vagy az otthonból, a kertből származó versecskék által, a melyekben ezek a betűk előfordulnak. Ez is csak a körmönfont okoskodót, az elvadászt jellemzi, ki ez elve mellett nem látja a gyermeket, annak lelkét, nevezetesen azt, hogy egy ily új betű, mely ép azt a hangot jelenti, mily érdekes a gyermek előtt, különösen, ha azt a táblára szépen leírja, keletkezteti szeme láttára a tanító, vagy később a lemezpapiroson a tábla léczére ráállítja. Mi természetesen gyakran láttuk e betűt, nekünk az nem érdekes: de a gyermek előtt ez igen érdekes valami egészen magában véve. Ama játékrímek és versecskék eredménye nem más, mint az, hogy a gyermek, otthagya gondolataival az iskola-termet, maga előtt látja játszótársait, azokat, a kiket a múltkor kisorsoltak és e közben összevesztek, verekedtek s kik közül tán ő is mint hős tűnt ki. Hová lett az a, e, i, o és u stb. A nagyszabású concentratio kérdése mellett a figyelemnek koncentrálásáról a psychologia és nevezetesen a gyermekpsychologia legegyszerűbb követelményeiről megfelelőnek ezen hyperokos módszerezők.

S hogy vagyunk már most a következő művelettel: a

hangok, a betűk összekötésével?! Két betű egymással egybe-kapcsolva, ritkán ad szót, értelmet. Ez természetes valami. De ez sem tetszik Lehmensicknek. Ha értelmet nem is adhat, kaphat mégis rimet, ha egymásután legalább elmondhatja azokat a kapcsolatokat, a melyekbe ez a bizonyos mássalhangzó a magánhangzókkal léphet. Így nyertük az idézett ra-re-ri-ro-ru mach die Thüre zu. Teljesen téves eljárás, a gyermek előtt csak egy kapcsolat áll (ro), ezt és semmi mást sem kell a gyermeknek látnia s még csak ezután tessék más kapcsolatot bemutatni, elolvasatni: de ez a rareriroru vagy megzavarja a ro-t, mivel a gyermek a többi magánhangzókra gondolva megfélekedzik az o-ról, vagy pedig mit sem gondol, mit sem lát maga előtt a gyermek, midőn elmondja ezeket az összetételeket s így mit sem nyert ezzel. A mi pedig az ajtó betételét illeti: úgy ennek épenséggel sincs összefüggése ezekkel az így már most igazán unalmas gyakorlatokkal, legfeljebb az, hogy felsóhajtunk, bár végképen csukódnék be az ilyesféle előgyakorlatok előtt az ajtó?

De e közben eljut a tanuló nemcsak betűösszetételek olvasásához, hanem *szavakat* is olvas.

Az értelem nélküli szavak egymás mellé állítása már régen bántotta az értelmességet hangsúlyozó didaktákat. Mechanikus, szellemtelen munka! nem méltó az értelmes gyermekhez. Ezen alapul Jacotot kísérlete, a mely a gondolatot kifejező mondat elemzéséből indul ki s jut a mi első műveletünk tárgyáig: le a betűhöz. Lehmensick e kísérletet, mint a mely nehézségei miatt hajótörést szenvedett, egyszerűen elveti. Megjegyzem, hogy én Gothában egy rendkívül ügyes elemi iskolai tanítónál láttam e módszer szerinti tanítást. A gyermekek egy fél év után elég jól olvastak. Lehet a methodikusan (t. i. a szavak betűinek könnyűségére való tekintettel) egybeállított, magában értelemmel bíró mondatok útján végre legyőzni a módszerben tényleg létező nehézségeket. Kehr-Schlimbach normal szavakból, főnevekből indult ki. Ábrák szemléltették

még e tárgyat. Ezek mellé a normal szavak mellé írt egyéb szavak az eddig megtanult betűk compositiói voltak, nem állottak egymással semmiféle tartalmi vonatkozásban s a következő mondatok magukban értelmesek, a gyermek képzetkörére vonatkozók voltak ugyan, de egymással tárgyi összefüggésben nem állottak. Lehmensick szerint ez nagy baj. Összefüggő szöveg! csak ez való a gondolkozó gyermeknek. El ezért is a Kehr-Schlimbach-féle értelmetlen szavakkal, el a Jacotot-féle értelmes egyes mondattal. Egy ily mondat nem elég; egymással összefüggő, a gyermek fokozatán epikai tartalmú mondatokat kell a gyermeknek nyújtani. Ha már most Jacotot módszerének nehézségeivel nem lehet megbirkózni: úgy Kehr-Schlimbachot kell segítségül hívni, de nem a főnevekkel, mert ezek nagy betűvel íródnak és nem is oly lényegesek, hanem más normal szavakkal, olyanokkal, a melyek az olvasás, tanulás technikai nehézségeinek legyőzésére nézve fokozatosan követik egymást. Láttuk, hogy tényleg mily lényegtelen üres szavak sorakoznak a gyermek olvasókönyvében egymáshoz, s hogy ezt a correctiót correctiónak nem tekinthetjük ... de Lehmensick szerint mindegyik szó mögött van gazdag tartalom! Ezen az érdekes és értékes szövegen végre megtanulja az összes betűket s megtanul értelmesen olvasni. Hogy egy gazdag tartalmat miért kell okos észszel lényegtelen szavak mögé bujtatni, ezt nem értjük: de nem értjük az összefüggő szöveg olvasásának követelményét.

Beszéljünk egyszerűen és világosan! Mit akarunk? érdekes és értékes tartalmat előadni, vagy pedig mechanikus gyakorlatokat végezni? Lehmensick ezt az alternatívát nem ismeri: érdekes és értékes elbeszélés előadása közben és útján a mechanikus gyakorlatokat végezni: ez az ő követelménye.

Ez a követelmény – ama megjegyzések szempontja alá helyezve, a melyeket a játék és a munka közti különbségre nézve tettem – már magában is képtelenség, de közelebb a

gyermek lelki állapotát és természetét tekintve is, egyenesen pszichológiai abszurdumnak bizonyul.

Ha a gyermeknek bármily elbeszélést, de különösen oly érdekes és értékes elbeszélést, mint a minő Piroskáé, elmondunk: a gyermek, alig hogy hozzáfogtunk, már is szemével, majd csak szavával is „tovább-tovább”-ot int felénk. Mily nyugtalan, ha valaki más közbeszól s csak néhány szóval szakítja meg az elbeszélés fonalát s egészen kétségbeesett, ha az elbeszélő más időre halasztja elbeszélése folytatását. S ez így van, ha bár hányszor hallotta e kedves elbeszélést: azt az elbeszélést mindig egészében akarja átélni, s lehetőleg ugyanabban a sorrendben, ugyanazon szavak sorában. A gyermek, ha normális, igazán percipialni akar, át akar élni egy-egy történetet a maga egészében s nem tűri annak szétszakítását.

Teljesen más, sőt ellenkező a gyermek lelkiállapota, midőn mechanikus gyakorlatokat végez, midőn betűt tanul, betűt fűz egymáshoz, midőn betűt másol, ír egymásmellé, midőn olvasni, írni tanul. Itt nem a tartalom érdekli a gyermeket, hanem a megfelelés, egész a kicsinyességig menő megfelelés. Folytonos megszakítás, folytonos egybehasonlítás a mintával; folytonos vágyódás a siker irányában; majd ennek, majd annak a kiejtését hallja, majd egyes padosorok ismétlik ugyanazt, majd az egész osztály chorusban, majd pedig ő reá kerül a sor; ő pedig majd egészen jól fogja mondani, csinálni stb. stb. Nagy tévedésen alapul, hogy ezek a gyakorlatok a gyermek előtt unalmasak, nem érdekesek. A gyermeki lélek teljes félreismerésén alapul ez a feltevés. Hisz az érzéki Eniség álláspontján állva, a képzeteket is az érzéki schema, a tér és idő schemája szerint köti egybe, úgy hogy épen a gyermek természetének felel meg a mechanikus schema szerinti jegykapcsolás, a hang és jegy egybeforrasztása.¹ Unal-

¹ Innen magyarázható, hogy a gyermek oly könnyen tanul idegen nyelvet. A reflexió nem zavarja a mechanikus egybeolvadás folyamatát.

masakká a gyakorlatok csak akkor válnak, ha nincs azokban változatos ismétlés, ha az ismétlésben nincs mozgás, élet, ha lelketlen a tanító s újságot olvas, midőn a gyermekekkel másoltat; de ha a tanító maga is egész lényegével tárgya mellett van, folyton nézi s figyeli a *megfelelőséget* s folyton indít a megfelelés után való törekvésre: ekkor ezek az órák is igen *érdekes* és *értékes* órák lesznek. Igen is értékes órák. Eltekintve ugyanis attól, hogy a gyermek így igen rövid idő alatt, félév alatt megtanul írni és olvasni, tanul még ennél fontosabbat is: a megfelelésnek lelkiismeretes, a legkisebb részletre kiterjeszkedő keresését! A megfelelés, igaz, csak formai valami; de az *igazságnak* a formája. A gyermek, midőn lelkiismeretes, teljes odaadással, másra mit sem figyelve, csakis a megfelelést keresi, keresi az igazságot, kerüli a hazugságot, a hamisítást, a csalást!! Igaz, hogy ama „r-o”-t látva, nem jut eszébe Piroska érdekes és értékes története; de midőn azt csakis magában látta, magában mondogatta és másolgatta teljes odaadással: lassan-lassan épen intensiv, megengedem, néha kellemetlen, nehéz munkája közben és után feltűnik a megfelelés, a correctnességnek komoly alakja, ennek feltétlen tisztelete, megbecsülése, követése és ez alapon 1000 Piroska-féle elbeszélésnél talán nem érdekesebb, de sokkal értékesebb valami: a formális igazságnak *erkölcsi érzése*. Ez alá a szempont alá helyezve még a Kehr-Schlimbach-féle ABC könyvecskékben is található, semmiféle tárgyi összefüggésben nem álló szavakat, a melyeken Lehmsick gúnyolódik, azok szintén magasabb értelemmel bírnak. Minél kevesbbé függnék össze ugyanis e szavak egymással, annál kevesbbé engednek tért a subjectiv combinationak, a felületes kapcsolódásnak. Minden egyes betűt jól meg kell nézni, csak azután lehet egybefűzni s így a szót elolvasni. Teljesen jogosultnak tartom épen a correct olvasás tanítása érdekében az ily összefüggésben nem álló szavaknak olvasás céljából való egymásmellé állítását. E mechanicus gyakorlatoknál nem értelmet keresünk,

hanem a könnyű olvasás eszközeit s megtaláljuk e gyakorlatok pontos végzése közben a formális igazság erkölcsi érzésének sok minden értelemnél, gondolatnál értékesebb kincsét.

S vajjon mit mutat az az olvasási és írási gyakorlás, a melyet Piroska története és lelke tesz érdekessé, értékessé s értelmessé?! A ki a gyermek lelkét ismeri, leszámolt az ily kísérlettel. Ha az elbeszélés iránti érdeklődést tönkre akarjuk tenni: így azt az elbeszélést folytonosan megszakítjuk s a gyermek figyelmét másra kényszerítjük. Az érdeklődés folyamatának folytonos megszakítása az önkénytelen figyelem feszítő erejét gyöngíti, megbénítja s végre eljut a gyermek ily folytonos erőszakos közbevágások, megszakítások, *csalatközások*, ámitások, hazugságok útján arra, hogy az ő így meggyőört Piroskájával immár mit sem törődik. A tanító a fiúnak azt mondja, hogy Piroska történetét fogjuk olvasni, igen érdekes történetét; de alig hogy elkezdte, másra tér, tehát megcsalta a gyermeket; ismét hozzáfog, de e hozzáfogás csakis ámitás, mert ismét másra tér . . . végre is Piroskának olvasása nem egyéb, mint hazugság, mert nem olvassák ezt, hanem rajta, eszközül használva fel azt a szegény Piroskát, tanult meg a gyermek olvasni. De tán azt mondhatná e módszert követő, hogy hisz előzőleg elbeszélte már a tanító Piroska történetét s csak ennek analyse alkalmából tanultak a gyermekek olvasni! Annál gyászosabb e foglalkozásnak előttem feltűnt eredménye. Ez a hyperokos módszer, ez a folytonos kérődzés megcsinálta azt, hogy a gyermekek azt az első – bizonyára érdeklődéssel hallott – elbeszélést is elfelejtették s immár teljesen unott, szórakozott arccal követték a tanítónak szét-szedő és összerakó kegyetlenkedéseit Piroska élő testén. Nem szabad így tönkretenni az érdeklődést oly szép elbeszélések iránt, mint Piroskáé! De nem szabad magukkal a gyermekek lelkével sem ily kegyetlenkedést végezni; nem szabad a percipiálás közvetlenségét (hisz más nincs is) megölni. Teszszük pedig ezt, ha nem adjuk a történetet a maga egészében, ha

ezt a percipiáló folyamatot a magunk reflexióival folytonosan megszakítjuk, ha rá akarjuk a gyermeket kényszeríteni, hogy úgy percipiáljon, a mint azt mi akarjuk! Egészen és szabadon percipiálni: ez a lélek sajátos és egészséges kialakulásának alapfeltétele. A ki ebben erőszakoskodik, az a lelket eltompítja egyéni és sajátos voltában, tehát igazi életében megtöri. Oly lelketlen gyermekereget, mint itt ebben a gyakorló-iskolában, ebben az órában, nem igen láttam magam előtt: pedig-pedig mily okos a tanítója!

S már most nézzük magát a Lehmensick érdekes módszerével való gyakorlást és a gyakorlás eredményét. A gyakorlás eredményének, az olvasás megtanultságának elbírálásában tán ellenszenvvel legkevésbé sem vádolható, tanúbizonyságot tevő egyén maga Lehmensick. Szerinte „szükséges, hogy az eddignél hosszabb idő (1-2) év tűzessék ki. Teljesen beérhetjük azzal, hogy ha a gyermek a második iskolaév végén olvasni megtanul és minden iskolai hatóság, a mely tantervei útján a gondos és el nem siettetett haladáshoz szükséges időt megadja, érdemet szerez az ifjúság körül.” (L. Encyclopaedia IV. 541. 1.) Tehát nem félév, hanem 1-1½ év szükséges az olvasástanuláshoz az ő módszere szerint!! S én ezt értem és pedig ismét a gyermeki lélek természetének analysise alapján. Ha ezek az olvasási gyakorlatok folytonosan megszakítják Piroska érdekes történetének elbeszélését: úgy e gyakorlatok az érdeklődés megzavarói, a gyermeki lélek zaklatói. A gyermeki lélek felháborodása, haragja e zaklatás miatt egyenesen a gyakorlatok ellen fordul. Az érdekessé teendő gyakorlatok a gyermek lelkének nem ismerése miatt – épen ellenkezőleg – gyűlöletesekké, ellenségesekké válnak. Már most hogy kívánhatjuk a gyermektől, hogy ezzel a gyűlölt ellenségével szívesen, örömmel, kedvvel foglalkozzék? s hogy kívánhatjuk, hogy ily kényszerű foglalkozás mellett gyors eredményeket érijünk el?! De nemcsak, hogy gyors kedvező eredményt nem érünk el e módszerrel, hanem elérünk e módszert közelebb tekintve

ethikailag, tehát nevelési szempontból igen is kedvezőtlen eredményeket is.

A gyermeket e módszer arra tanítja, hogy a mechanikai munka, a kicsinyben való pontosság és lelkiismeretesség kisszerű, alárendelt valami. Ez nagyon veszélyes irány. Társadalmunkat nem a mi fejünk szerint alakíthatjuk; társadalmunk történeti fejlődésnek végső eredménye, a melyen a fejlődés fokozatai gyűrűkként láthatók. Így tükrözi vissza társadalmunk is e gyűrűi, társadalmi rétegei útján maga az emberi fejlődést. Az emberiség az érzéki éniség fokozatán a tér és idő szerint kötötte egybe képzeit, gondolkozása mechanikus volt. Ennek a fokozatnak a mechanikus foglalkozás felel meg. Ez a fokozat is igen fontos volt az emberiség fejlődésében. Minden hiba, hanyagság az ily munkán legvilágosabban látható meg. Ez a munka a kicsinyben való hűségre, a kicsinynek, az alárendeltnek megbecsülésére nevelte az embert. S tegyük hozzá, neveli ma is az embert. Minden egyes ember – a mint azt Rein oly nyomatékosan hangsúlyozza és a Kulturstufentheoriában ki is fejtí – az emberiség történetét éli át; igazán önálló és mégis az egésznek szolgálatában álló, igazán másra ható és mégis másnak hatását befogadó, vagyis egy szóval kölcsönhatásában építő és így a szeretetet érvényesítő csak úgy lesz, ha az egész emberiségnek fejlődését, baját, örömet, szenvedéseit, de felemelkedését is, kisszerű munkáját és nagyszabású tervezettségét, szolgátságát, de szabadságát is átélte. Így fejlődik ki az a hatalmas solidaritási érzés az egész emberiséggel, a mely érzés minden nemesnek, fenségesnek alapja. Ennek az érzésnek megdicsőült képviselőjét, martyrját és győzedelmes hősét Jézus Krisztusban látjuk. Ennek az átélésnek éppen ezért tulajdonítok én is oly nagy fontosságot. Nincs ezért is éppen a Rein álláspontján vizásabb dolog, mint a gyermekkel úgy akarni bánni, mintha ez felnőtt, teljesen érett ember volna; mintha az a mechanikus dolgok iránt magában nem érdeklődnék, mintha bizony nem is az érzéki

Énnek fokozatán volna s nem kötné össze gyönyörrel a dolgokat, a képzeteket épen ez érzéki schema tehát a mechanikus schema szerint. A Culturstufentheoriának tehát mellőzése s ezzel a nevelés szempontjából egy igen productiv gondolatnak elejtése Lehmensieknek ez a hyperokos olvasás-tanítása s így az emberi társadalom fennállása és ethikus irányú fejlődése érdekében egy igen lényeges tényezőnek: a lelkiismeretességre, a kicsinyben is hűségre való nevelésnek elhanyagolása. Különösen magyar társadalmunk főbaja, hogy mindenki nagyszabásúig gondolkodik, de fázik a kisszerű (!) pontos, lelkiismeretes szűk körben teljesítendő munkától; mindenki ért a politikához, de a πολιτης kötelességeit nem végzi; mindenki mindenütt ott van, közreműködik, csak otthon nincs s nem teljesíti hivatásszerű munkáját; mindenki nagyjában gazdálkodik, de a kisszerűhöz nem értve, tönkremegy. Ezért is, ha valamely nemzetre veszélyes: úgy veszélyes ez a Lehmensick féle irány a mi nemzetünkre. Az első az *eszköznek teljes birtoka*: akkor beszéljünk, akkor okoskodjunk. Tanuljunk meg jól a betűk kapcsolatait, tanuljunk meg mechanikus alapon jól, hibátlanul olvasni: és akkor ám forduljunk ahhoz a kedves Piroskához és a többi mesékhez, olvassuk el azt egyszerre és könnyen meg fogjuk azt érteni és újra meg újra fogunk élvezni, a hányszor ezt elolvassuk, mert olvasásában az olvasás nehézsége és semmi idegen érdek nem fog minket megzavarni. így azután végre triumphálhat a gondolat, az értelem, a szellem! Ne felejtjük soha, hogy érzéki talajból nő fel a *szellem* virága; a hol földművelés, ipar nincs, ott nincs is tudomány és művészet, és hogy viszont a szellemnek is végső célja a testesülés, az érzékivé válás, az eszménynek megvalósítása (ὁ λόγος σαρκί ἐγένετο). Nincs semmi okunk kicsinyelni, leplezni, elhanyagolni ezt a mechanikus, érzéki elemet, a melyben oly sok növelő és nevelő erő rejlik, a mely fejlődésünk egyik szükségszerű fokozatának alakja. De hisz Lehmensick sem ejti el azt; lassanként az úgy-

nevezett *vezérszavakban* fokozatonként megszerzi ezt a mechanikus elemet a gyermek! Az első megjegyzésem az, hogy a fõnt bemutatott vezérszavak nem vezérszavak. Értelmetlen beszéd, hogy a fõnevek nem jelzik a lényegét. Minden tartalomjelzõ czimben ott van a fõnév. „An, so, sei” stb. szócskák magukban mit sem jelentenek és épenséggel sem értjük, hogy miképen *vezessenek* minket a mondatok gazdag világába. A vezérszói szerep egyszerű ráfogás; semminek a felfúvása. Ezek a csinált tartalmatlan nagyságok is a mai kornak terményei. Tán köztünk is vannak ily üres vezérszavak, vezéralakok, a kiket a közvélemény, illetõleg a sajtó ma felmagasztal, holnap eltipor. Óvjuk meg gyermekeinket ily felfújtszavaktól, a szédelgés szellemének ettõl az ápolásától. „An” ant jelent és semmi mást. Olvasásnál a szavak egymásutánjából bontakozik ki az értelem s nem *olvasunk* értelmesen, ha egy-két betût látva, arra visszaemlékezünk, hogy ez az egy-két betû benne volt egy mondatban. Épen a szemléltetés correctnessége kívánja, hogy mást ne lássunk, mint azt, a mi elõttünk van; azt azonban jól, tisztán, semmi mással össze nem téveszthetõen lássuk. Ne vétsünk a princípium identitatis ellen. Ne legyen az az „an” egyszer két betû összetétele, mely az olvasás-tanulás substratuma és azután egyszerre az anyának arra való felszólítása, hogy Piroska szépen öltözzék fel (*ziehe dich schön an*). Ez ama szédelgõ eljárás mellett még egyszerű logikai *confusio* is. Persze, semmit sem gondolkozás nélkül: s gondolkozásra tanítsunk úgy, hogy a gondolkozás alaptörvényét nem követjük.

Visszaéltem az olvasó türelmével! de csak azéval, a ki a helyzetet nem ismeri. Mai nyelvtanításunk összefüggõ szöveggel, érdekességeivel, másrészt a mechanikus elemnek kicsinylésével, egészen ezen a csapáson jár. A kinek szeme van a látásra – lát; kinek füle van a hallásra – hall. Másnak úgy is hiába beszélnek és hiába bizonyítanak.

Sokkal inkább kielégített a IV. o.-ban hallott óra, a mely-

ben ugyancsak az ügyes vezetőtanító a thüringeni (Lausche-Sonnenberg) kiránduláson tett tapasztalatokról beszélgetett a gyerekekkel. E megbeszélés célja volt az utazás útján nyert képzetek gyűjtése, rendezése és alkalmazása. (Gedanken sammeln. Gedanken ordnen, Gedanken anwenden.) Volt szó arról is, hogy az ilyen úti élményeknek, a tapasztalati anyagnak megbeszélése a concentratio elvének egyik alkalmazása. Ez azonban csak frasis, mivel a concentratio elvének alkalmazásáról ily modern utazásoknál, a melyek oly sokféle irányú beszélgetésekre, oly különböző culturfokozatok lerakodmányainak elemzésére adnak alkalmat és melyek e szerint oly számos – teljesen heterogen beszélgetési centrumokkal bírnak – csakis úgy lehet szólni, ha a concentratio elvét nem értjük. Barth, midőn megcsinálta a Robinson-iskolát stb. és már most Robinsont a szigeten tekintette centrumnak, sokkal helyesebben beszélhetett concentratoról. Robinson a szigeten egy egységes ősi culturának a képét adja; a modern vonások csak keretül szolgálnak, a mely keretből le lehet emelni a képet. Az út, a melyen végig haladnak thüringeni kirándulásukon, a fiúk, csak olyan fonal, a melyre a legkülönbözőbb természeti és kulturális képeket fűzhetjük s melyek legkülönbözőbb irányú megbeszélésekre szolgálhatnak kiindulási pontul.

A mi már most magát a megbeszélést illeti: a tanítónak lelkiismeretes előkészüléséről, tág ismeretköréről, anyagának igen ügyes elrendezéséről tanúskodott, de nagyon is túllőtt célján, a mennyiben nem szorítkozott arra, hogy a gyermekek tényleges tapasztalatait egybegyűjtse, rendezze és alkalmazza, hanem erősen kiegészítette; s másrészt arról tett bizonyosságot, hogy maga a kirándulás nem volt előkészítve. Az első kifogást nem részletezem; és pedig azért nem, mert magam is egészen helyeslem, hogy túllőtt a célon, hogy ily megbeszélés nem szorítkozhatik csak a gyermekek tapasztalatainak gyűjtésére stb., hanem tényleg kiegészítendő. Csak annak látszatát akarom eloszlatni, hogy itt is egészen induc-

tíve járt el a tanító, hogy csak azt gyűjtötte stb., a mit tényleg szemléltet. A szemlélet helyesen csak kiindulási pontú, alkalmi okú szolgál a tanításra!

Bővebben kell foglalkoznom a kirándulás előkészítésével, bár e kötet bevezetése épen ezt a témát tárgyalja. Vanak egyes tapasztalatok, a melyeknél a *közvetlenség* a fődolog. Folyam, tenger, vízzuhatag, hegy-óriások, tájképek, a berkek madárdala, a hegyóriások ormain a szent csend: mindezek a közelebbi művészetiek mellett oly tapasztalatok, a melyeket előkészíteni ily kirándulásokon nem szabad. Megzavarnók a percipiálás közvetlenségét s így egyéni hatását. De egészen másképen áll a dolog, ha valamely néppel akarjuk a gyermeket megismertetni, a melynek igen érdekes múltja van, a melynek kifejlődött, sajátos ipara van, ha egy hegységet geológiai szempontból is be akarunk mutatni és minderről beszélgetni: úgy abban az esetben, ha nem vezetjük oda a gyermeket többször, a mint Rousseau az ő Emiljét gyakrabban elvezette a műhelyekbe, ebben az esetben okvetlenül alaposan elő kell készíteni a gyermekeket a kirándulásra. Ez nem történt meg. A helyszínén magyarázgatott ugyan a tanító mindenfélét: a gyermekek azonban, tán a tanítótól való távolság vagy másnemű zavar miatt, de bizonyosan azért sem értették meg a tanítót, mivel a szemlélt tárgyak lekötötték a fiúk figyelmét s most érthető volt, hogy a fiúk a hozzájuk intézett világos kérdésekre gyöngén feleltek s még gyöngében fejezték ki magukat; a mely utóbbi tény okát abban a szerencsétlen folyton kérdező, bábáskodó, az egyest önállóságától megfosztó módszerre vezetne vissza, a mely ezen intézetben uralkodik. Ha a fiúk utazásuk előtt tudták volna azt, hogy a lauschaiak Lausitzból származnak, hogy üldözötten menekültek ide, hogy üzleti érdekből csakis két nevet viselnek (van 900 Müller és 300 Greiner köztük), úgy a fiúk a lauschaiakat, mint érdekes ismerősöket üdvözölték volna. Ugyanígy kellett volna a sonnenbergi nagy ipar megértését

előkészíteni, a munkának differenciálását. Behatóan s érdekesen beszélt most utólag minderről a tanító s különösen szépen magyarázta *most* az órában az ottani hegységnek geológiai formációt: a látott gépek szerkezetét, holott, hogyha mindezt az utazás előtt teszi meg: a fiúk az ipart, a hegyeket ebből a szempontból is könnyen apperceptálták volna; a tanító kérdéseire könnyen felelhetek volna s az óra lett volna az, a mi lenni akart: a tapasztalatok, a gondolatok egybegyűjtése, rendezése és alkalmazása.

A gyakorló-iskola természete és munkássága erősen lefoglalt, mivel ezt a Jena felé tekintők a legfontosabbnak tartják. Rövidebben szólhatok már most a jenai paedagogiai seminarium egyéb intézményeiről. A mint a lefordított Értesítő jelzi, hetenként három ülést tart a seminarium. Az ülések tárgyát megjelöli már az ülések neve. A *theoreticum*ban, a *practicum*ban és a *conferentiában* is részt vettem.

I. A *theoreticum* a seminariumi tagok írásbeli dolgozatai alapján paedagogiai kérdéseket vitat meg. Igen érdekes tárgyról: Linde: *Persönlichkeit und Methode* című munkájáról referált egy immár alkalmazott, jelenleg az egyetemet látogató tanító. A munka a Herbartianusok módszereskedése ellen fordul, a nevelésnél a közvetlenséget, a személyiséget, a mintaleczkékkel szemben a mintatanítókat hangsúlyozva. E kiváló, nagyon is megszívlelendő munkát a tanító meglepő objectivitással, a munkából folyó ethikus és poétikus szellemben ismertette. Elismeri a munka egyoldalúságát, de annak érdekeit is kellőképen méltatja.

A munka felolvasása után Rein hozzászólásra szólítja fel a tagokat, majd különösen az Oberlehrert, a ki társával együtt a munka értékét, a melyet a referens szerényen, de határozottan védett, kicsinyelve le akarta szállítani: „Hiszen módszer nélkül bárki is lehetne tanító.”

Mennyire kiemelkedett ismét Rein személyisége záró szavával: Egyes gondolatok, irányok meg-meg visszatérnek. Úgy látszik, itt is ily visszatérő gondolattal van dolgunk. Pestalozzi után kifejlődött a *methodus cultusa*, a mely ellen határozottan reagáltak. Jelenleg ugyancsak ily reactióval állunk szemben. E reactio jogosultságát Rein kétségbe vonja ugyan, mert az ő tudtával nem létezik a „*Methodengläubigkeit*”; de azért Linde fellépését mégis megmagyarázni igyekszik a mintaleczkék és közölt praeparatiók divatjával és másrészt Hildebrand Rudolf művével, a mely azonban inkább intuitív természetű, de a pszichológiával mit sem törődő.¹ A Herbart-féle paedagogika hangsúlyozza, hogy személyiség és *methodus* egymásra utalnak. Nincs itt *methodusnak cultusa*, de nincs is a *methodustól* való félelem. (Kein *Methodencultus*, aber auch keine *Methodenscheu*.) A *methodus*, a paedagogiai tapintat a tanító természetévé válják Linde munkájának nagy hiánya, hogy lehetlent kivan: mintaszemélyiségeket nem teremthetünk; hiánya továbbá, hogy az általános műveltséget a szakműveltségtől elválasztja s még inkább az, hogy elkülöníti a teoriát a praxistól, holott a teoriának praxissal való egyesülése teremti meg a személyiséget. Az *intuitio* nem ér itt célzt, hanem egyedül a pszichológiai törvények ismerete.²

¹ Hildebrand lipcei tanárnál a 70-es években egyszer hospitáltam. Soha nem felejttem el ez előadás hatását. Steinthaléhoz hasonlót tapasztaltam. A ki intuitíve gondolkozik, az a tárgy természete szerint gondolkozik; s így gondolkozása mindig pszichológiailag is jogosult. Rein beszédjének csak úgy van értelme, ha ő a gyermek lelki fejlődése fokozataira gondolt. Ez más valami; – sa *methodika* szempontja alá esik. Minden particulában is az individuumot kereste és annak fejlődését kutatta. Megható, hogy mily életet teremtett e genialis tudós a nyelvek holt elemeiből. Mily gyöngédséggel, finomsággal követte ezen élet fejlődését! Mennyi pszichologia!

² Csak azt jegyzem meg, hogy a *psych*, törvények ismerete az eljárás útját mutatja, de soha maga nem teremt. Teremtéshez közvetlenség szükséges, élet! s nem reflexió. Ezt az életet a maga közvetlenségében az ismeretnél is éppen az *intuitio* mutatja legtisztábban.

Ajánlja e kérdés közelebbi tanulmányozására Lange: Lehrmethode und Persönlichkeit és Ackermann-nak is ily tárgyú könyvét.

Rein megjegyzéseit értékességük miatt közlöm. Tőle igazán tanulhat a hallgató.

II. A *practicumban* a seminarium tagjainak egyike gondos praeparatio alapján órát tart és pedig a seminarium összes tagjainak jelenlétében. A practicumot jelen esetben egy *angol* szakos tartotta meg a VII. osztály növendékeivel. Rein is megjelent és azonkívül 20 seminarista.

Az órának menetét a leírt praeparatio tükrözi vissza.¹

Jellemző, hogy az órában a felidézett tanulók csak kísérleti anyagul szolgáltak, mivel az angol nem tantárgy s jellemző volt az óraadónak az a kijelentése is, hogy ő csak azért vállalta el ezt a próbaleczkét, mivel nálánál különb egyén erre nem vállalkozott s mivel ő maga ez úton is tanulni akart.

A kritikát még csak a conferentián mondták.

¹ Thema: Theile und Thätigkeiten des menschlichen Körpers.

A) *Wortschatz*: a) Hauptwörter: head, hair, nose, mouth, eye, ear, lips, tongue, breast, heart, arm, hand, finger, foot, feet.

b) Thätigkeitswörter: hear, see, speak, sing, read.

c) Zahlwörter: one, two stb. bis 10.

B) *Behandlung*: I. a) Vor- und Nachsprechen von Wörtern und Sätzen.

b) Zeigen von Theilen des Körpers nach Angabe des Lehrers.

c) Fragen: How many? What do you with.

II. a) Vergleichen der deutschen Wörter mit den englischen.

b) Die Bildung der Mehrzahl der Hauptwörter im Englischen.

c) Vielleicht noch Bildung der Gegenwart von to sing.

III. a) Weitere Uebungen.

b) Ein Sprüchwort: Keep your mouth shut and your eyes open.

c) Eintragen der Ergebnisse ins Schreibheft. – Megjegyzem, hogy ügyesen elemeztette a test részeit: Welches sind die Körpertheile? Zeig mir sie! Wie viel haben wir? Was machen wir mit diesen Körpertheilen? E kérdések felelnek meg a részeknek. Ügyes volt az írásra nézve, hogy a tanító maga írta először a füzetbe irandókat a táblára, olvastatta, azután letörölte s már most a fiú által iratta a táblára. Még csak ezután írták a fiúk füzetekbe.

III. A *conferentiát* – tekintettel arra, hogy 7 nő is tagja a seminariumnak, holott a nők az egyetemre nem mehetnek - nem tartotta Rein az egyetemen, hanem a „Burgkeller”-vendéglőnek nagy helyiségében. A conferentia hivatalos része esti 8½–11½, óráig tartott. Ennél tovább nem maradtam ott.

A conferentia lefolyása a következő:

1. Az elnök szívélyesen üdvözölve a névszerint felsorolt vendégeket, a kik közt 3 finn is volt, megnyitja a gyűlést.

2. A múlt ülés jegyzőkönyvét felolvassák, hitelesítik.

3. A thüringeni út 3. napjáról egy angol nő, a 4-ről pedig egy bolgár tanárjelölt referált. A nőnek indítványai és az ezekre adott feleletek jellemzik az utazást, a melynek megbeszélése egy jellemzett órának is tárgyát képezte. Az indítvány: mondja ki a conferentia, hogy kívánatos

a) hogy az utazásra az előkészületek komolyabban végeztesse, nevezetesen, hogy a vezető tanítók előzetesen is egyezzenek meg abban, hogy kiki a saját szakjához tartozókat meg fogja magyarázni;

b) hogy az első napon az Oberlehrer legyen a vezető;

c) hogy általában a kirándulás rendezője, vezetője is ugyancsak ő legyen;

d) hogy az ebédek közösek legyenek s hogy nevezetesen a déli ebéd legyen előkészítve.

Ennek az oly óvatosan hangzó indítványnak egyes pontjai, nemkülönben a hozzászólások is igen világosan mutatták, hogy ezt a kirándulást kellőképen nem készítették elő; hogy voltak fiúk, kiknek alig jutott az ételből; hogy a fiúk inkább magukra voltak hagyva s hogy bármint igyekeztek is, nem láthattak, nem hallhattak mindent.

Az indítvány sorsa:

ad a) elfogadták;

ad b) az Oberlehrer azzal mentegetődött, hogy Schmidt thüringeni levén, a vidéket jól ismeri s így ő volt a természetes vezető;

ad *c*) mint természetes, elvileg fentartatott;

ad *d*) érveltek a mellett, hogy este legyen a gondosan előkészített étkezés, mivel nem a déli, hanem az éjjeli tartózkodást lehet megállapítani, úgy azonban, hogy 6 órakor már az éjjelezés helyén kell lenni. (Különösen meleg, hosszú nyári napon ügyetlen, nem turistái beszéd.)

A nem sikerült ügyön annál is inkább igyekeztek átsiklani, mivel a következő gyűlések egyikén ugyanaz vállalkozott a kirándulások előkészítéséről való értekezésre, ki az indítványozó nő mellett felszólalva, kiemelte azt, hogy Stoy alatt mily gondosan készítették elő a kirándulásokat.¹

4. Rein kijelölte a jövő hét practicumának tartóját.

5. A próbaleczke kritikája (criticum). Először maga a próbaleczkés mondott önkritikát. Indokolja, hogy olvasókönyvet nem kivan a gyermek kezébe adni, míg a 12 órai előcursust nem végezték. Megengedi, hogy egyes szavak kiejtése hiányos volt s hogy egy szónak a többesét rosszul alkotta.

A *Mvatos* kritikát a seminariumnak egy angol tagja olvasta fel, kimutatva azt *a*), hogy az eddig szerzett ismereteket a próbaleczkés nem használta fel; *b*), hogy túlságosan gyorsan haladt; *c*), hogy a többes alakjainak az elvonása túlkorai volt; *d*), hogy szépen lehetett volna az ismertetett szavakból fokozatosan mondatokat alakítani; *é*), hogy a közmondást ő nem hallotta, mely különben is ízléstelen. A próbaleczkés védő beszédjéből kiemelem, hogy ad *a*) az eddigi óráiban ő inkább csak a kiejtéssel foglalkozott; ad *b*), hogy sietett ugyan, de azért, mivel a hallgatónak egy feldolgozott egészről kívánt egy teljes képet bemutatni (tehát nem fődolog a tanítás, hanem a bemutatás), ad *c*) *d*), hogy ő is csak most tanul s gyakorolja magát a kiejtésben; hogy elismeri a többesnek túlkorai

¹ A brassói Grosz Gyula szász gymn. iskolai igazgató is szolgálhatna tanácscsal. Ő valóban mesterileg készíti elő az utazásokat s gondoskodik arról is, hogy legyen azoknak gyümölcse is.

alkalmazását, de fentartja, hogy a praeparatióban a fokozatosság követelményének eleget tett; ad é), hogy a közmondást jóhiszeműleg egy könyvből vette.

E vita jó egy óráig folyt.

Rein, bár encyclopaediai cikkében a gyakorló-iskolát lényegileg a kísérletezés szempontja alá helyezi, nem helyezte a próbaleckésnek a felfogását, a mely szerint ő a hallgatóknak akart ez órában valamit bemutatni; s ezzel szemben kiemelte, hogy a próbalecke rendes lecke, melyet nem a hallgatóság, hanem a tanulók kedvéért tartunk. A plurális-képzést ő is korainak mondta, annál is inkább, mivel az a pluraliskepzes *kivételes* volt. Először számos példa alapján a plurális képzésének a szabályát!! A fokozatosságról szóló vitában lutheránus volt: mind a kettőnek igazat adva.

Bámultam Rein munkaerejét! Az előző este Naumann socialistával volt nagyon is késő estig a képviselői gyűlésen, többször hosszabb szónoklatban foglalva mellette állást; most pedig 3 órán át vezette a nem egyszer ellapuló vitát éber figyelemmel. Én kimerülten távoztam; ő még ott maradt a Burgkellerben.

De épen ezek a jeni tapasztalatok is döntőleg meggyőztek arról, hogy egyetemmel kapcsolatosan gyakorló-iskolát nem lehet felállítani. Ily bámulatos munkaerő, mint Reiné, ily gyakorlati irányú paedagogus és kiváló didakta, mint Rein, mégis kénytelen a gyakorló-iskola vezetését az Oberlehrernek átadni s így kellő idővel nem rendelkezve, nézni, hogy mennyire nem uralkodik ott a gyakorló-iskolában a rend, a gyermekben a személyiséget megbecsülő felfogás; s látni azt, hogy a tudományosság köpenyébe burkolva mennyire mellőzik az igaz gyermeki psychologia, a culturfokozatok elmélete követelményeit; hogy mennyire nem készítik elő a paedagogiai és didaktikai szempontból oly nagyon is fontos kirándulásokat, utazásokat. Paedagogiai és didaktikai elveiben teljesen kiérlelt egyén végre kísérletezhet – beigazolandó saját elméletét

feltétlen értékű gyermekanyagon; de kezdők s részletekben új után vadászok nincsenek feljogosítva a kísérletezésre. Ily kísérletező intézetbe, annak ingadozó s a személyi változások miatt folyton hullámzó praxisába bevezetni a tanárjelöltet nem szabad. Az ily kezdő ember lássa a lehető legjobbat, a tanári hivatásnak, mint szent hivatásnak felfogását és gyakorlását. Ezért is igen is, mintaintézetekben kívánom az ifjú tanárnemzedéket hivatásába bevezetni s nem könnyű lélekkel kísérletező gyakorló-iskolák útján.

Így tehát nézetem szerint a tanárképzésnek sajátos érdeke kívánja, hogy a gyakorlati tanárképzést különítsük el az egyetemtől, mint az elméleti képzésnek, a paedagogiai és didaktikai ideál alakításának színhelyétől.

Felfogásom beigazolását láttam abban is, hogy épen ezen az egyetemen, a hol a gyakorló-iskolának eszméje Brzoska után már Stoy tanárságával nyert alakot, az ellenszenv ez ellen a gyakorlatiaskodás és különösen a gyakorló-iskola ellen általános.

Az egyetemnek nincsen rendes paedagogiai tanszéke. A nagyhirű Rein nem rendes, hanem tiszteletbeli tanár, a kinek, mint ilyennek, semmiféle köze és joga sincs az egyetem, a facultas ügyeinek megbeszéléséhez és intézéséhez.

A doctoratusnál ennek megfelelőleg a paedagogikának, mint szaknak sincs önálló joga. A jeni praxist e tekintetben egy teljesen illetékes egyéniség levele jellemzi: „Mi a paedagogikát csakis, mint a philosophiának egy részét fogjuk fel, úgy, hogy philosophia és paedagogika sohasem állhatnak egymás mellett, mint különböző szakok. A ki oly munkát nyújt be, a mely túlnyomólag paedagogiai jellemű, az köteles a doctoratusra formula alatt jelentkezni: „philosophia-paedagogikai vonatkozásban.” Az értekezést erre a dékán a philosophiai tanárok egyikének megküldi; s a philosophus csakis arról győződik meg, hogy a munka tényleg túlsúlyban paedagogiai jellegű, mire átadja ezt a paedagogika képviselőjének,

a ki azután elkészíti a tulajdonképeni jelentést. A szóbeli vizsgálatnál ama philosophiai tanár a paedagogussal együttesen működik és pedig úgy, hogy a paedagogus nemcsak a paedagogikából, hanem az ethikából és a paedagogiai psychológiából is kérdez; míg a philosophus az elméleti philosophiából és a philosophia történetéből. Az időt felezik”. Az idézetekből egészen világosan kitűnik, hogy Jenában a philosophiai kar, a mint nem ismeri a rendes paedagogiai tanszéket, úgy nem ismeri el a doctori szigorlatnál sem a paedagogikát, mint önálló tudományt, hanem azt csakis, mint a philosophiának egyik részét honorálja. Ezt a felfogását érvényre emeli ép úgy a doctorandussal szemben, a kitől paedagogiai doctori dolgozatot paedagogiai cím alatt el nem fogad; valamint a tanárokkal szemben, a mennyiben még az ily paedagogiai irányú munkát is hivatalból a dékán nem a paedagogusnak, hanem a philosophusnak küldi meg.

Ezzel a hivatalos állásfoglalással teljesen egyezik a legilletékesebb egyetemi tanárok állásfoglalása a paedagogiai gyakorlatiaszkodo irányzattal szemben. A katechetika tanára kijelentette előttem, hogy ő, valamint collegái is, a legnagyobb ellenszenvvel nézik ezt az irányt. Ez a játék elvonja a theologusokat a komoly munkától s ily külsőségekben való ügyeskedés arrogánsokká teszi őket. Stoy még mérsékeltebb volt és mégis küzdött ellene a theologiai kar s panaszt emelt a ministeriumnál, mivelhogy „Stoy elvonja a theologusokat a tanulmányozástól”.

Jena emelkedett szellemű philosophusa Rein gyakorlati irányú tevékenységében, ha *nem is egyetemi* szempontból, de azon kívül esőkből jót lát. Rein ugyanis ezáltal sok idegent hoz Jenába s alkalmat ad sok tanítónak is arra, hogy seminariumában való részvétük útján az egyetemre is eljárhatnak. Itt tágul a látóköriük, különösen azáltal, hogy Rein nem úgy, mint Stoy, csakis maga számára foglalja le hallgatóit, hanem egyenesen buzdítja más tanárok előadásának látogatására is.

Egyetemi szempontból azonban ő is ellensége ennek a paedagogiai seminariumi munkásságnak, de különösen a gyakorló-iskolának; a mennyiben elvonja és pedig nem egyszer a jelesen meginduló hallgatókat a komolyabb tanulmányozástól. Ellensége ennek a Formalstufereinek, a mechanizáló tevékenységnek. A német diákságot különben nem is igen félti. Rein lelkes hallgatóinak nagyobb része külföldi, nevezetesen angol. Hogy éppen az angolok ily lelkes hívei: ezt megmagyarázza az angol tanügy elmaradottsága, továbbá az a körülmény, hogy ez irány határozottsága nekik imponál, hogy az angol a formalismusnak a híve s nevezetesen az is, hogy Rein személyiségével, Angliában tartott előadásaival az angolokat meghódította. A német diákok közül a jobbak úgy is mindinkább visszahúzódnak a gyakorlatiaskodó iránytól. Többször hallható e jobbak részéről: *Még most Reinnél vagyunk.*

Jena híres classica philologusa pedig egyenesen indulatos ellenszenvvel nyilatkozott ezekről a gyakorlati intézményekről, a melyek elvonják a diákot a komoly munkától.

A kívánt tárgyilagosság érdekében közöltem ezeket az ítéleteket.

Nagyon kíváncsi voltam *dr. Richter Gusztáv* udvari tanácsos, gymnasiumi igazgatónak gymnasiumi seminariumára. Loos ismertetése (*Zeitschrift für die oesterr. Gymnasien* 1893. 145-151. 1.) hívta fel figyelmemet e sajátos intézményre. Sajnos azonban, hogy a tanárhiány miatt nem volt helyben az az egyetlen próbacandidatus, a kit a kormány ebbe a gymnasiumba rendelt volt. Örültem azonban, hogy ezzel az általános műveltségű, finom érzékű férfúval hosszabb ideig beszélgethettem s azzal a meggyőződéssel távozhattam, hogy ez a gyakorlat terén kiváló tanférfú szép feladatát nemcsak mintaszerű tanítása, tapintatos és körültekintő igazgatói ügyessége útján oldja meg, hanem nevezetesen úgy is, hogy tudó-

mányos alapon vezeti be probandusait a gyakorlati munkába. Elméleti hivatottságát irodalmi munkássága is mutatja. A tárgyra nézve nézeteit kifejtette Rein Encyclopaediájában: Gymnasialseminar című cikkében és különösen Lehrproben 1895-iki 44, 1. és 45. l.; mely cikk külön lenyomatban is megjelent: Zur Frage der Gymnasialseminare. – Erfahrungen und Erwägungen. Értékesnek tartom a vele való beszélgetésemet még azért is, mivel elismerte Richter, hogy Loosnak beható referátuma megfelel a valóságnak s csak azt óhajtotta volna, hogy azt az állítását, a mely szerint nála és Reinnél *egy* időben bajos munkálkodni, Loos óvatosabban, megszorítással fogalmazta volna; megengedte azonban ellenvetéseimre, hogy igen is bajos sikerrel munkálkodni abban az esetben, ha a probandus itteni és ottani kötelességeinek is teljesen meg akarna felelni.

Jenát, a modern paedagogusoknak ezt az újabb Mekkáját tisztult nézetekkel, előérzetemben megerősödve hagytam el. Az új kába nem kábított el. Jenának tiszta, derült levegője, a városnak a szép természettel való összeforrott volta, az egyetem traditiójával adott egységes ethikus ideális világnézet nem engedte meg, hogy tisztán ne lássam a természettől, a tárgynak, valamint a gyermeknek természetétől elidegenült, mesterséges módszer ágaskodását, s hogy tisztán ne lássam, hogy csakis a személyiségnek, a gyermekben is a feltétlen értékűnek elismerése és ennek az értéknek, mint isteni célgondolatnak felfogása és e célgondolatoknak egységében, Istenben való megnyugvása lehet az igazán termő paedagogikának s így a nevelői oktatásnak teremtő ereje.

Midőn Jenát elhagytam, eszembe jutott az a theologus, kit majdnem 30 évvel ezelőtt Pfeiderer szava kételyeitől felszabadított s ki oly nyugodt, derült lélekkel indult Haliéba; s előttem állott nagyatyám megdicsőült alakja, ki majdnem 100 évvel ezelőtt, a kategorikus imperativus nevelő botjára támaszkodva távozott Jenából, hogy megkezdje Bécsben, folytassa Pinkafőn és 38 évi lelkészi működés után bevégezze

Köszegen áldott emlékü nevelő és munkás életét. Felsőlvő nagy Wimmerje ismeri el mesterének.¹

Most is Haliéba vezetett utam, oda, a hol Atyám rajongva elmerült Hegel philosophiájába-, s a hol én is három évi tartózkodásom alatt ugyanezen philosophiának mystikájába elmerülve, Tholuck élő vallása által, a bűn és kegyelem ténye által igazán mélyített élet terére állítva, Jézus Krisztus személyiségében leltem fel azt az elvet, mely engem nevelt, emelt, a mely elv érvényesítésének kívántam életemet szentelni, felhasználva a tudomány vívmányait, s ideális világát, a melyet csak a szeretet, az odaadó munkásság nyit meg.³ Kramer a Franckeféle intézetek igazgatója, itt vezetett be három semesteren át hallgatott előadásai útján a paedagogika és didaktika problémáiba. Egyik szellemi otthonomba jutottam, midőn megérkeztem Haliéba.

Halle a/S. (június 19-22).

Mennyire megváltozott Halle! Hányszor vitt ki egykor honvágyam a pályaudvarra s most ismeretlen volt ez előttem. A mellette fekvő rétek, szántóföldek eltűntek s új város terűit el szemem előtt. A „Harz”, akkoriban a magyarok tanyája, kisvárosi jellegét elveszte; a mindkét soron épült paloták végében csakis egyetlen emeletes házikó őrzé meg régi alakját: abban laktam három évig. Csakis azt a sarokablakot, kedvencz ablakomat, a melyen kitekinthettem a szabadba, a mezőségre, falazták be. Jól tették, hisz ott is csak házak tömkelege széldítené el a néző szemét. Felkerestem a „Mittelstrasse”-t, azt a házat, mely oly gyakran vendégként szívesen fogadott, a

¹ Wimmer levelében, melyet nagyatyámnak írt.

² Hegel Phaenomenológiáját a világteremtő gondolat epost versbe szedte.

³ L. „Jézus Krisztus a nevelésnek elve” című értekezésemet. Pozsony 1903. 98. l.

melynek falai közt megható áhítattal és épüléssel ültem meg három karácsonyestét, a melynek egyik hátsó szobájában nem egyszer hangulatos szürkületben a szerény pamlagon maga mellé ültetett atyai barátom, s feltárta előttem e nagytudományú férfiú a kegyelemnek országát, a melyben ő az ifjúságnak leghívebb kalauza volt: s íme, épen most hullott le előttem épen ennek a szobának fala; bontották Tholuck házát s egy rakásra hányták a sétatályának burkolatát és födélzetét, a melyben esős időben fel s alá járhattunk mentori tanárunkkal. Ő minden módszer nélkül mennyire tudott kérdezni! A szeretet nyitotta meg előtte az ifjúság szívét s a szívbe zárt isteni szeretet csirái ható erőkké váltak, a melyek a hivatást szentté és Isten segedelmével áldásossá is teszik. Mily változás mindenfelé. Az a magyar könyvtár, a melynek három éven át öre voltam, nedves földszintes helyéből az egyetemi könyvtárnak vasszerkezetű, üveges falú palotájába költözött. Csak az egyetem épülete a régi. Ugyanazon óra üti az órát s a negyednek hangjára, úgy mint akkor, betolulnak a kisjáratú folyosóról ugyanazon termeknek ugyanazon padjaiba a buzgó hallgatók. S a katedrán még ma is lelkesen, mint 30 évvel ezelőtt declamálja az újabb német irodalomnak történetét a félszemű és mégis oly sokat és mélyre látó Haym, még ma is ép oly kedvesen s oly jóságos arczczal szépen és simán magyarázza az Új-Testamentom iratait az evangéliumnak férfias harczosa: Beyschlag; Kaehler, ki akkoriban szellemességével a modern gondolkozást is meg tudta valahogy¹ egyeztetni a régi tanépület alapjaival, ma már az orthodox iránynak egyik büszkesége. De hiába kereste volna szemem azokat, a kiket akkoriban ezeken kívül ifjúi lelkesedéssel hallgattam: Bernhardyt, Bergket, Keilt, Jacobit, Müllert, Richmet, Schlottmannt, Kramert stb., de mindenekelőtt hiába azokat,

¹ Felejthetetlen előttem a jezsuiták kitiltásáról folyó vita közben azon kijelentése egy ellenvetésemre: „következetes csak az ördög”.

kik szellemi életemre leginkább határozó befolyással voltak: Erdmannt – atyámnak legkedvesebb tanárát – ki, mint az absolut philosophiának komoly és még mindig feszes tartású papja, logikai éllel, de nem egyszer inkább csak szellemesen tárta fel az ámuló, bámuló neophytos előtt azt a gondolkodást, mely nemcsak megmagyarázza, hanem, mint metaphysikai erő, egyszersmind teremti is a mindenséget, magát a létet egységében. Elragadott magával engem is Erdmann, Hegel sasszárnyain én is felszálltam, de nem követhetem Erdmannt még ökörszemként sem, mely, midőn az őt magával ragadó sas már kifárad, friss erővel még egy kissé ennek fölébe is emelkedik,¹ leszálltam erőm gyöngesége tudatában, annak tudatában, hogy osztályrészünk nem a teremtő gondolkodás, hanem a létezőben rejlő gondolatoknak utángondolása s hogy megnyugvást, boldogságot első sorban nem ebben, hanem élettapasztalataink útján keletkezett, de feltétlenül adottaként ható értékeszméinkben lelünk. Rég elköltözött tanítványai köréből Tholuck, ki épen ily értékes élettapasztalatok létesülésének volt Sokratése, s ki nélkül Hallet elképzelni sem tudtam! Elköltözött innen abba az ideális országba Steinhardt Candida animája, a melyet Platon és az evangélium országának oly szépséges egyeztetésével alkotott magának. S rég elhalt Ulrici is, ki kibontakozva Hegel ölelkezéséből a szépnek cultusában, Shakespeareben s később a művészet történetében s annak remekei feltárásában és magyarázásában lelte vigaszát. S nem találtam ott az akkoriban ifjú tanárt, Bessert, a kihez baráti érzelmek vonzottak, ki először nyitotta fel előttem a kelet szent könyveinek, nevezetesen a Vedaknak, a Brahmanasoknak stb. költői szépségét, mélységes értelmét, kegyes lelkét congeniális szellemmel. Minden megváltozott! Megértettem Erdmann első óráinak themáját, hogy a levés a nem lét és a lét egysége. Az új városrészek és a temető egybeforrottak meghatott lelkemben.

¹ Erdmann e szép hasonlattal jellemezte viszonyát Hegelhez.

De megváltozott a Franckeianum is. Nem az egyetem, hanem ez az iskolaváros vezetett most ide. Új, pezsgő életet épen a tanárképzés terén találtam itt. A gymnasialis seminarium ősi fészke Németországban Halle s Halléban a Franckeianum.

Valamint Francke összes alkotásai az életszükségnek szeretettel érzett talajából nőttek ki: úgy a tanárképző intézménye is. Sok volt a nevelendő, tanítandó gyermek;¹ kevés a tanító, az egyetemi hallgatók pedig szegények s teljesen járatlanok későbbi hivatásukban, a tanításban. 1695-ben 500 talléros nem várt adomány jut Francke kezébe, azzal a rendeltetéssel, hogy Francke szabadon fordítsa azt szegények és különösen szegény studensek javára.² Ezzel alapította meg Francke a „*seminarium praeceptorum*”-ot. Már 1696-ban 24 studens élvezte a szabad asztalt, a következő évben 42; tíz évre rá a szám megduplázódott s 1720-ban 134-re növekedett.³ Ennek fejében a studensek az árvaházban órát tartottak, maguk pedig naponta nyertek oktatást a nyelvekben, a nyelvek tanításának módszerében és pedig az inspector részéről.⁴ Korán meggyőződött azonban Francke arról, hogy ily nagyszámú és oly különböző előkészültségű s részben épen e tekintetben elhanyagolt elemekkel célját, mely mind tisztább alakúvá lett, nem valósíthatja meg. A seminariumoktól várta ugyanis nemcsak az ő intézetének, hanem Németországnak, sőt a világnak is keresztyén szellemű tudományban és életben való megújulását. „Oly egyetemes intézet lebeg célként előttem – így szól 1712-ben írt levelében – a mely előmozdítja mindazt, a mi a keresztyénségen belül az összes társa-

¹ Francke halálakor az árvaházban 150 fiú és 34 leány; a német iskolában 1725 gyermek; a latin iskolában 400 fiú, a paedagogiumban 82 fiú: összesen tehát 2200 növendék.

² L. Segensvolle Fusstapfen 1701. a 19. 1.

³ L. Frick: Seminarium praeceptorum 2. és 7. 1.

⁴ U. o. 2. 1.

dalmi osztályok jó és üdvös rendjéhez tartozik, az egyesek lelki üdvére vonatkozik.”¹

Ezen *egyetemes intézet* eszméje különböző seminariumokat ölel fel; így nevezetesen a „seminarium ministerii ecclesiastici”-t, mely nem annyira a lelkészek, mint inkább a vallásnádók kiképzésére vonatkozik; a „seminarium elegantioris literaturae”-t, melyet tulajdonképen tudományos philologiai intézetnek tervezett s a melynek gondolatát még csak Wolf Fr. A. valósított meg; a „seminarium orientient, mely vonatkozásban állott azon nagy missioi gondolatokkal, a melyeket Leibnitz is” táplált, midőn Chinában is kívánta a keresztyén vallást meggyőzés útján terjeszteni.

Valóban világra szóló gondolatok mozgatták Francket a XVIII. század első tizedében. Ennek az *universale seminariuwinak* egyik alkotó részét képezte a *seminarium praeceptorum*, a mely azonban, a mint láttuk, eredeti alakjában céljának immár nem felelt meg. Már 1702-ben gondolt Francke arra, hogy átalakítsa.² 1704-ben írt „Grosse Aufsatz”-jában³ keserűen panaszkodik a fölött, hogy a rossz a fundamentum in humanioribus, hogy ezért is hosszabb időre kellene a studenteket a seminariumban az intézetek számára lekötni; még az árvaház számára is alig akad a 72 közül csak egy alkalmas egyén is. Másutt (a latin iskolán vagy a paedagogiumon) alkalmazható erőkről még szó sem lehet.

Szükség van *helyesen előkészített és begyakorolt tanerők* tartalékára, a kiket első sorban a Francke-féle intézeteken, de másutt is a közjó és haszon érdekében alkalmazni lehet. Az egyetemi előadások magukban véve a célát meg nem valósítják.⁴

¹ u. o. 3. 1.

² L. Herrenschmidthez írt levelét, a melyre Fries Lehrproben XXIX. 1. stb. lap hivatkozik.

³ Ezt az értékes iratot Fries adta ki bevezetéssel 1894-ben.

⁴ Az Appendix XLVIII. §-a 203. 1. szerint a *seminarium selectum* célja: „Hoc seminarium selectum una cum supra dictis institutis eo valere

Szükség van azért is az *egyetem mellett egy* tervszerűen haladó, a sikert is biztosító intézményre. A *seminarium praeceptorum* nagyszámú tagjai közül tehát kiválasztandók, a kik megfelelő előkészültséggel bírnak, kik magukat hosszabb időre lekötik s kik rendszeres oktatásban és vezetésben részesülnek.

Ezek a gondolatok szülték a *seminarium praeceptorum* fölé emelkedő „*seminarium selectum praeceptorum*”-ot, úgy, hogy amaz proseminarként szolgálta emezt.¹

Ez a *seminarium selectum* 10 studiosusbal 1707-ben nyílt meg. A felvételnél előnyben részesültek azok, a kik - in studiis humanissimis - immár jó alapot vetettek s kiken a tanítói hivatáshoz szükséges tulajdonok immár észlelhetők vagy legalább is okkal feltehetőek voltak s kik tanulmányaikat már is a tanári pályára való tekintettel végzik.³ Nem egyszerre, hanem időközönként történt a tagok felvétele, nehogy ugyanazon időben való elhagyás a tanügy rendes folyását megakassza.³ Öt évre kötelezte le ugyanis magát a belépő és pedig úgy, hogy két évi bevezetés után még három évig szolgálja az intézet tanügyét.

A seminariumba lépők a következő kedvezményben részesültek: Mindenki az árvaházi szabad asztalt élvezte; előnyben részesült az egyetemnek úgy királyi, mint theologiai facultási ösztöndíja elnyerésénél; rendkívülileg már az előkészítő két év tartama alatt is taníthatott az árvaházban, sőt

putavimus, ut non modo scholarum nostrarum, sed etiam, ubi suo primus officio studiosi apud nos satis fecerunt, aliorum locorum bono et utilitati inservituros, recteque praeparatos et exercitados doctores scholasticas velut in promptu haberemus, qui finis praelectionibus academicis solis obtineri non potest'

¹ L. a szervezetre vonatkozókat: Kramer: Francke's Lebensbild. II. k. 12. l.; azonkívül Fries: Die Vorbildung der Lehrer. 1895 es Frick: „Seminarium praeceptorum”. 1883.

² Frick i. m. 4. l.

³ Fusstapfen. III. Fortsetzung. 9. 1. és V. Forts. 60. 1.

a királyi paedagogiumban is (ad labores docendi extraordinarios) s ezért fizetést is húzott (6 fillért egy-egy óráért);¹ szabadon hospitálhatott az árvaház, valamint a paedagogium minden tanítási órájában; szabadon használhatta – de csak az intézet falain belül – a királyi paedagogiumnak, valamint a seminariumnak könyvtárát (könyvet nem volt szabad haza vinni) s végre *elméleti* és *gyakorlati* utasítást nyert és pedig kiki külön-külön a nevelői tanításra nézve.²

A mi a tanügybe való bevezetést, vagyis a tulajdonképeni seminariumi munkásságot illeti: első helyen az intézetekben próbálgatások után *határozottan megállapodott* tantervet és a módszert említjük meg. A latin iskola igazgatójának, kit Fries „Ein Schulmann von Gottes Gnaden”-nak nevez,³ *Freyer Hieronymus*nak volt e módszer megalakításában a legnagyobb része. Úgy, mint a jezsuitáknál, a Franckeiában hosszabb gyakorlat után megalakultak minden egyes tantárgy részleteire nézve is mintaszerűen a nemcsak gyakorlatban lévő, de pontosan kidolgozott és kinyomatott módszeres utasítások.⁴

Heti módszeres értekezletek eredményei voltak ezek az

¹ L. Fries Lehrgänge XXXIX. 11. 1.

² „Was ein *Jeder privatim* in hoc studiorum genere zu tractieren, und *wie* er die Sache füglich anzugreifen habe, wird einem Jeden in die Hand gegeben, und dabei gezeigt, wie er sich den hiesigen Anstalten, ja auch ins künftige einmal andern Schulen als ein nützliches Werkzeug darstellen könne.” Francke: Fusstapfen. V. Forts. 69. 1.

³ L. Lehrgänge XXXIX. 2., 3. 1.

⁴ L. Mann-féle Bibliothek paedag. Classiker. Francke's paedag. Schriften. Kül.: Ordnung und Lehrart, wie selbige in dem Paedagogio zu Glaucha eingeführt ist stb. 205-287. 1. és folyt. Verbesserte Methode des Paedagogii regii 287-369. 1. A többi intézetekben érvényes módszertani utasításokat, nevezetesen az árvaházi és a német iskola számára is a Kari Richter-féle: Paedagogische Bibliothek – közli Francke's Schriften über Erziehung und Unterricht című kötetében. 205-461. 1.

utasítások. Maga az intézetek nagy szervezete, a tanerők gyakori változása, nemkülönben az a körülmény, hogy ezek is legnagyobbbrészt kezdők voltak, igen természetessé teszi, hogy a tanítás gyakorlati és ennek utasítási codificatiója nagy tekintélyre emelkedett. A subjectivismusnak ily határozottan újnak megalapításánál és kiépítésénél nincsen jogosultsága. A jezsuita és a hallei praxis közt azonban volt egy lényeges különbség. Francke intézeteiben az utasítások helyességéhez fért a kétely, a kritika, sőt még a seminaristák is kötelesek voltak a tanügyi praxisra vonatkozó akár saját tanítási kísérleteik, akár hospitálás közben gyűjtött megjegyzéseiket a heti értekezleten megbeszélés céljából közölni.

A mi már most a tanárképzést közelebb illeti: mi a legnagyobb jelentőségűnek a Francke-féle tanintézeteken azt tartjuk, hogy a tanárjelöltek egy nagyszabású, az elemi iskolától fel a főiskoláig egyénileg tagolt, de határozottan megalakult tanítási praxissal állottak szemben. A történeti éniség álláspontján egyenesen azt kívánjuk, hogy a történelmi hatalom, a mely az iskola terén magában a tanítási szervezetben, a tantervben, a tanórákban, a tantárgyi kezelésben lép elibénk az egység, a harmónia, az állandóság jellemével bírjon. A tanárjelölt a tanügyi praxisnak ebben az egységes, összhangzó és állandó voltában eléggé meg nem becsülhető erőt nyer. Támaszkodhatik egy hosszú gyakorlat után sok ember kárán szerzett és jónak bizonyult tapasztalatra, a mely nemcsak őt tájékoztatja, igazítja útba, hanem saját tekintélyét is védve fűdi az ifjúságnak kikapós kísérleteivel szemben. Hatalmas szervezetben az egyes szerv is erős és erősödik. Semmiféle okoskodás, semmiféle kioktatás sem pótolja az egységes, ép és egészséges iskolaszervezetből a szervekbe sugárzó éltető erőt.¹

¹ Ennek tudatával bírt és bír Frick, Fries és Willmann is, ki nem egyszer utal Didaktikájában is a Franckeianum ezen nagy előnyére. Már Francke is utal az „idea studiosi theol.”-nak appendixében ezen képző hatására:

Ezek a legfontosabb, az imponderabiliához hasonlóan természetszerű hatalommal ható képzőerőkön kívül még egyéb tervszerűen ható erők működtek közre a tanárképzésnél.

Ezen erők irányítása az árvaház s a latin iskola és a paedagogium inspectorára volt bízva. Ők voltak – a mai németországi gyakorlat nyelvén szólva – a *gymnasiunii seminarium vezető tanárai*.

Munkásságuk is lényege szerint egyezett a jelenlegi vezető tanárok teendőjével, úgy, hogy bizonyos tekintetben értjük is Fries ama kedvező ítéletét, a mely szerint a *seminarium selectum* „durchaus ein Gymnasialseminar in *besten* heutigen Sinn”.¹ Van azonban mégis egy nagy különbség a mai és a *seminarium selectum* közt, a mennyiben az utóbbiban a tapasztalt hiányos előképzés miatt a tanárjelöltek egészen elemi ismeretekben, iskolaszerű módon is tanítottak s így a bevezetés erősen magán viseli az iskolaszerűség jellegét.

Lássuk azonban közelebb az elméleti és gyakorlati úton való bevezetés módját a *seminarium praeceptorumnál*.

A) Az elméleti bevezetés, a három inspector állásának megfelelően, háromféle volt.²

I. Az első, a melyet az árvaházi asztal inspectera, Rehe J. H. nyújtott, tisztán elemi volt, s teljesen alkalmazkodott a középiskolán levő gyakorlathoz. A tanárjelöltek középiskolás tanulóknak tekintettek, a kik most pótolják azt, a mit már régebben kellett volna megtanulniuk. A tanárjelöltek reggel és pedig naponta kaptak egy-egy latin órát, a melyben Rehe a *latin írókat* feladott napi pensusok alapján tárgyalta. A középiskolai auctorok magyarázása mellett készítettek „*exercitia styli*”-ket is tollbamondás alapján, a melyeket a tanár kijavított.

„quod cum *methodum* catechizandi *quotidie* apud nos *videre* atque *audire*, tum etiam ipsi ad eandem excolendam instrui et exerceri possitis.”

¹ Fries czikke: *Lehrgänge*. XXXIX. 2., 3. 1.

² *L. Segensvolle Fusstapfen*. V. Fortsetzung és az Appendixet az „*Idea studiosi theol.*”-hez.

II. A második fokozat már a latin és görög nyelv sajátosságaira terelte a tanárjelöltek figyelmét és szóban és írásban való készségüket gyakorolta.¹ A latin iskola inspectora vezette ezt a stúdiumot.

Naponta volt egy-egy óra alatta.

Nevezetesen hétfőn és kedden az *exercitium gramatico analyticum*, a mely órákban egy-egy „epistola”-t vagy egy „oratio”-t magyaráztak, azt etymologiai és *syntaktikai* szempontból átvették, a nyelvészetileg fontosat bejegyezték és bizonyos formulák szerint *utánozták*. Néha egész epistolákat imitáltak, oratiókat is úgy, hogy más vitás esetet vettek fel az oratio alapjául.

Szerdán tartották meg az *exercitium disputator imnot*, a mely önképző jellegű szabadabb előadási gyakorlatokból állott.

Csütörtökön a *görög* nyelvvel foglalkoztak. Olvasmányul csak az Új-Testamentum szolgált, a melyet a tanár maga versenként magyarázgatott, a nehezebb kifejezéseket elemezve (*voces difficiliores resolvieren*). A nyelvnek ily elemi ismerete mellett, mint a minőt az Új-Szövetség megértése feltételez, bajosan képzelhető el, hogy mikép ismertette meg a vezető tanár *idiotismos linguae graecae* (csak nem gondolt a *κοινή διάλεκτος*-nak sajátosságaira, a melyeket azonban csakis a classikus görögséggel való összehasonlítás alapján lehet tudatra emelni); s még kevésbé képzelhető el, hogy ily elemi görög nyelvi ismerettel mikép elaboráltak „*versus graecos*”-t

Pénteken a Genesis első fejezetei alapján foglalkoztak a *héber* nyelvvel.

¹ A mondottak alapján rectificálandó Fries ítélete, mely szerint az elsőnek munkássága *schulmässig*, míg a másiké *mehr philologisch*. Mind a kettő *schulmässig*, csakhogy az elsőé az elemekre szorítkozik, míg a másiké a nyelvek lényegét, sajátágát is tekinti és a Francke előtt is annyira divó *imitatoria* (ez nem philologiai, hanem nyelvmesteri szempont) fekteti a súlyt.

Szombaton az ünnepélyes actusok napján, *latino sermone* tehetségük szerint schedula-tételek fölött vagy könyv nélkül tartottak beszédet (proponere), mely fölött a résztvevők bírálót mondtak s melyet, mint „specimen”-t, egy külön könyvbe is vezettek.

(Nincs ugyan megmondva, hogy vajjon csak a javát vették-e fel kitüntetésül e külön könyvek, de valószínű.)

A nyelveken kívül a többi tárgyakból is kinyertek ily bevezető oktatást, nevezetesen a történetből, a földrajzból, a mathesisből. Hogy mily elemi volt tényleg ez az oktatás: világosan mutatja az, hogy még a helyes-, valamint a szépírásban is gyakoroltattak.¹

III. Közelebbi vonatkozásban állottak a tanári működéshez azok az órák, melyeket a *paedagogiumnak mspectora* tartott immár csak a seminarium selectum tagjai számára.

Az első vezető tanár *Cellarius Kristóf*, a ki különben a collegium elegantioris literaturae-nek is vezetője volt.³ Ő képviselte, mint az antiquitatum et eloquentiae professor publicus, a humánus szellemét az egyoldalú christianummal szemben a Franckeianumban.³ Csak rövid ideig működött a seminarium selectumban. Már 1707 jún. 4-én meghalt. Utódja a módszerei utasítások alkalmából említett Freyer Hieronymus.⁴ A jeles

¹ L. Fries: „Die Vorbildung der Lehrer”. 47. 1.

² Ezen collegium feladatát az egyetem rectora a kihirdető-táblán a következő szavakkal jelölte meg: „praeter horas ordinarias et novas publicis praelectionibus adjungeret, auditores ad eloquentiam adduceret, antiquitates et ritus explicaret, históriam et geographiam exponeret et ubique in id incumbere ut cum ad alias disciplinas juvenes digne praepararentur, tum maxime ex illis instituerentur, qui *alios* possent humanitatis literas docere et gymnasiis ac scholis ex usu reipublicae praeesse. L. Frick i. m. 8. 1.

³ Cellarius munkái hirdetik még jelességét: *Antibarbarus; Liber memorialis probatae et exercitae latinitatis, orthographia latina; Grammatika;* a Fáber-féle új átdolgozott kiadása.

⁴ Freyert a Franckeianum jelenlegi igazgatója „Ein Schulmann von Gottes Gnaden”-nek nevezi. Ő is számos tankönyv szerzője: *Universal his-*

methodikus igen természetesen különös tekintettel volt a tantárgyak helyes módszer szerint való kezelésére; úgy hogy Freyer immár feltételezvé az iskola anyagának ismeretét, lényegileg annak bemutatására szorítkozott, hogy ezt az anyagot miképen kell már most kezelni.

Az ő ténykedése ezért is vezetett be valóban a tanári munkásságba:

1. Előadta a *latin grammatikát*, utalva nevezetesen arra, hogy ez az anyag mikép közölhető a növendékekkel úgy, hogy könnyen befogadja.

2. Bemutatta, hogy a paedagogiumban használt latin olvasmányokat mikép kell kezelni (tabulae oratoriae, Cicero leveleit és Pliniust).

3. Különórákban megmutatta a tanárjelölteknek, hogy a heti dolgozatokat mikép kell kijavítani és megbeszélni, különös figyelemmel a dolgozat forrásaira (fontes = az olvasott anyag szolgált a gyakorlatok forrásául, ez tehát lényegileg a begyakorlás – nicht nur Kennen, sondern Können – szempontja alá esett) és a javítás *megokolására*. (Ez is egyike a legfontosabb javítási követelményeknek; e nélkül a legszorgosabb javítás is csak meddő munka.)

4. Alkalmat adott a heti értekezleten a seminarium tagjainak, hogy akár a tanítás módszereire, akár fegyelmiere vonatkozó kételyeiket előterjeszszék megbeszélés céljából.

Tudatos tanári praxisba való bevezetés és pedig mintaszerű előadások, mintaszerű dolgozatjavítás és az e közben felmerült kérdések megbeszélése útján: volt első sorban a paedagogium igazgatójának feladata. Ezen epideuktikus és kritikai munkásságon kívül azonban volt ennek a bevezetésnek is részint elmélyítő, részint elemi jelleme.

torie; Abriss der Geographie. Anweisung zur teutschen Orthographie; teutsche und lateinische Oratoria, fasciculi poëmatum graecorum et latinorum, Colloquia Terrentiana cum Plauto excerpto et fabulis utilioribus stb.

5. Az előző fokozatok maradványait látjuk azokban a német és latin *stylus*-gyakorlatokban (*exercitationes epistolicae et oratoriae*), a melyekre állandóan igen nagy figyelmet fordítottak; s iskolai jelleggel bírnak azok az órák is, a melyekben a seminaristák az irodalom-történetre, valamint a régiség-tanra vonatkozó legszükségesebb ismeretek birtokába jutottak. Még történeti és földrajzi ismeretek is közöltettek e fokozaton.

6. E fölé az iskolaszerű begyakorlás és ismeretközlés szerint emelkedik végre a meglevő ismeretek *mélyítésére vonatkozó* amaz intézkedés, a mely szerint *a)* a seminaristák csoportokra osztva, a készüléskor egymást felváltva a latin historikusokat privát olvasmányként olvasták,

b) s ugyancsak a középiskolai ismeretek mélyítésére irányultak a görög olvasmányok, a mennyiben nemcsak az Új-Szövetséget, hanem a Homiliákat „*carmina aurea Pythagorae, Epiktetet és Cebetis tabula*”-ját olvasták s a grammatikát Makariusból tanulták. A görög olvasmányokat nem Freyer, hanem a *paedagogium*nak egyik tanára vezette. Minden második évben a görög – felváltva e szerepben a latint – lépett előtérbe.¹

B) A gyakorlati bevezetés határán áll:

1. a *collegium publicum* működése, a mely *collegium*ban egy seminarista, kit a vezetőség kijelölt, egy bibliai szöveg fölött mondott épületes beszédet és pedig latin nyelven. E beszédek iskolai épületes óráknak vehetők, de másrészt egyszerű előadási gyakorlatoknak is;

2. valóban a gyakorlat útján való bevezetés szempontja alá esnek amaz órák, a melyeket maguk a *studensek* tartottak nemcsak a német, hanem a latin iskolákban is,² ezenkívül

¹ A héber nyelvvel, valamint a philosophiával a tanárképzőben nem foglalkoztak, mivel erről maga az egyetem eléggé gondoskodik.

² Francke szavai szerint: „Alle konnten ohne grosse Difficultaet dazu gelangen sich in docendo zu exercieren und dergestalt zur Schule und zum

mint házitanítók a haliéi polgároknál. Ezek az órák a próbaleckék értékével bírnak, a mennyiben az órák megtartására nézve kiki megkapta akár élő szóban, akár a „Verbesserte Methode”-ban részleges utasításait s a mennyiben magukat az órákat a két inspector, kik előadásokat legalább 1718 után egy ideig nem is tartottak, rendesen meglátogatták, megjegyzéseiket a kéznél levő naplóba bevezették s ezeket az adatokat felhasználták a hetenként tartott conferencia alkalmával vita és megbeszélés tárgyaiul.

Gyakorlás, próbaleckék tartása szempontjából idealisabb intézetet, mint a Franckeianumot még el sem lehet gondolni. Az iskolaszervezetnek egyénileg tagolt részeibe is be volt vezethető a candidatus s a párhuzamos osztályok alkalmat adtak és adnak ugyanazon próbaleckének még egyszer való megtartására és pedig a nélkül, hogy ez az ismétlés a tanmenetet megzavarná.

A kritika gyakorlására végre a *vizsgálatok* is szolgáltatott alkalmat. A vizsgálatok rendjét, befolyását a Verbesserte Methode (cap. IV. §. 10.) részletesen határozza meg. Volt évente négy vizsgálat és azonkívül félévenként a magasabb osztályba áthelyező vizsga. A négy vizsgálatot inkább a tanár, mint a tanítvány tette le, a mennyiben akkor számolt be nemcsak a tanítás eredményéről, hanem módszeréről is. A Franckeianum ezen „seminarium selectum”-át nézve, értjük némileg ugyancsak a Franckeianum jelenlegi igazgatójának lelkesült ítéletét: „es erscheint das ihm (t. i. Frey er) unterstellte seminarium selectum durchaus als ein *Gymnasialseminar in besten heutigen Sinn*”.¹ Ez ítéletben a kegyeletnek is van része. Igaz ugyan, hogy a seminarium selectumban megvannak a jelenlegi gymnasialis seminarium alkotó elemei: megvan a theoricum,

Predigtamt wohl zu habitieren. Wie denn alle Uebung, so mann in Erziehung der Jugend hat, zum Predigtamt selbst die beste Vorbereitung gibt.

¹L. Fries: Lehrgänge stb. XXXIX. 3. 1.

practicum és a kritikum, de nem a mai alakban, de nem a mai intentióval. A mai gymnasialis seminarium intentiója a teoriának a praxissal való közvetítése, úgy hogy a mai gymnasialis seminariumban ép úgy megvan a theoria, mint a praxis. A theoria alatt a mai értelemben az *egyetemi* tanulmányozás módszerét értjük; a közvetítésnél pedig az a kérdés, hogy miképen lehet ezeket az eredményeket, ezt a módszert a középiskolában alkalmazni és pedig tekintettel a nevelés történetéből és elméletéből vont következményekre, követelményekre s az iskolák jelen állapotára.

Az egyetemről vett teoriát a gymnasialis seminarium még kiegészíti általános tudományos, de különösen nevelés-tudományi szempontból, a mennyiben egy-egy szaktárgyban felmerülő újabb jelenségekről, kutatási eredményekről is beszámolnak az illető szaktanárok vezetése mellett a résztvevők s a mennyiben többnyire maga az igazgató tart különösen a didaktikába bevezető előadásokat is. Nagy theoretikai, tudományos munka folyik le a mai, jól vezetett gymnasialis seminariumban. Ezzel szemben a seminarium selectumnak teoriája lényegileg a Francke-féle intézetekben meglevő tanítási anyagnak elsajátítása volt. Nem az egyetemi anyag vagy módszer értékesítéséről volt ott szó, hanem a *gymnasialis* anyagnak *megszerzéséről* és pedig oly alakban, a minőben az magában a gymnasiumban volt alkalmazható. Az intentio a seminarium selectumnál egy alkalmazandó anyagnak *megszerzése*: míg a gymnasiumi seminariumnál egy egészen más fokú, már is *létező* anyagnak különösen didaktikai irányban való kibővítése és a főiskola és a középiskolai gyakorlat közt tátongó űrnek áthidalása; amott az anyag megszerzésén, itt a létezőnek alkalmazásán fekszik a súly. Ezzel az elméleti munkásság *alakja* is lényegesen más itt, mint ott

Iskolaszerű megtanulás és begyakorlás (stylus-gyakorlatok) a seminarium selectum elméleti munkájának főalakja, míg ellenben a gymnasialis seminarium elméleti munkásságát a tanulnia-

nyozás jellemzi: a már bírt tudományos tőkének nagyrészt önálló referátumok útján való bővítése s azon probléma megoldásának megkísérlése, hogy mikép lehet az eszményi jogosultsággal bírót, számolva a helyi viszonyokkal, az egyéni tényezőkkel a történeti fejlődés irányában megvalósítani. S a mint más a theoreticum, úgy különbözik a seminarium selectumnak *practicimia* is a gymnasialis seminariumok *practicumától*. Minta-előadásokat főleg a vezető tanárok tartanak s próba-előadások kezdetben csak egy-két órára, néha csak egy félórásra szorítkoznak és mindig a vezetők, valamint a többi seminaristák jelenlétében folynak le a gymnasialis seminariumban: a seminarium selectumban ellenben minta-előadásokat az inspector ok a tanítás óráiban nem tartanak, mivel egyáltalában nem tanítanak, hanem csakis az elméleti órákban utalnak arra, hogy mikép lehetne ezt vagy azt tanítani: a *próba-előadások* is más jelleggel bírnak, a mennyiben nem órákat, hanem tantárgyakat vesznek át a candidatusok s a tanítás ellenőrzése lényegileg csak az inspector kezében van, a ki már az intézetek nagy terjedelme és tagoltsága miatt is csak ritkán vehetett részt a próba-előadásokon.

A mondottakból következik, hogy a *kritikumnak* is más alakja volt ott, mint a mai seminariumokban. A seminarium selectum kritikájának kritériuma az *új*, az eddigi tanítási mód- dal szakító, tanítási és nevelési rendszerrel való megegyezés, míg a mainak kritériuma – eltekintve a csalhatatlan dogmatikus rendszer híveitől – történeti fejlődés útján is igazolt tanítási és nevelési eszmény; míg amott a kritika alkalomszerű és véletlen jellegű s bajosan ellenőrizhető vagy majdnem lehetetlen (privát-házakban folyó gyakorlatok), addig a mai gymnasialis seminariumoknál a kritika rendszeres, a melyben mindenki részt vesz s méltán részt is vehet annál inkább, mivel mindenki jelen van a minta-, valamint a próbaelőadásokon.

Midőn ezzel az összehasonlító összefoglalással Fries föntidézett túlzó ítéletével szemben foglaltunk állást: távol vagyunk

attól, hogy a seminarium selectumnak igen nagy jelentőségét el ne ismernők.

Ha eme seminarium selectum már is a legjobb értelemben vett gymnasialis seminarium: akkor tényleg nem értjük, hogy mire való volt a fejlődés és min alapul a mai kor tanfőrfiainak önérzete. Csodáljuk e genialis tanfőrfiúnak alkotását, nagyobb csodát látunk magában a csirában, mint annak fejlődésében: de a történeti érzék, a fejlődés tényének, sőt a természetnek megtagadása volna, ha a csira már kezdetben oly tökéletesen kialakulna, mint annak századok multán megéző gyümölcse. Elvek nyilatkoznak meg legtisztábban első hirdetőiknél; hosszú azonban és válságos az az út, mely az elvek megalakulására, világban való érvényesülésére vezet. Nem szabad továbbá ama merész összehasonlításnál arról sem megfeledkezni, hogy a Francke-féle intézeteket és intézményeket a szükség és szeretet szülte, hogy kevés volt az ott rendszeren működő tanárok száma s hogy a seminarium tagjai sem voltak végzett egyetemi hallgatók, hanem még nagyobb részt csak kezdő egyetemi hallgatók, a kik azonfelül nagyon különböző és nagyobb részt igen hiányos középiskolai előképzettségben részesültek; s végre nem szabad arról sem megfeledkezni, hogy a tanári hivatásra való előkészítés nem különült el még akkor oly határozottan az élet többi pályáira való előkészítéstől, sőt hogy akkoriban többnyire a theologusokból sorakoztak a tanárok s hogy ennek következtében maga az egyetem sem gondoskodott még akkoriban eléggé a tanári pályára készülőknek nemcsak szakszerű, hanem paedagogiai és didaktikai képzéséről. Minderről nem szabad megfeledkezni, ha a seminarium selectumot a mai gymnasialis seminariummal hasonlítjuk egybe.

E nagy jelentőségű seminarium, a mely tényleg a jelenlegi gymnasialis seminariumnak typusa, nem volt hosszú életű. Már 1785 előtt megszűnt létezni. Az egyetemi quinquennium mindinkább trienniummá szállt alá s így az egyetemi hallgatók nem igen

kötelezték le magukat arra, hogy öt esztendő töltsenek Halléban, a Franckeianum kötelékén belül. Ezen körülményben látja Schulze I. L. (Zeitschrift Franckens Stiftungen I. 438/9. 1.) Frick szerint¹ annak okát, hogy a seminarium selectum csakis az ifj. Freylinghausen igazgónak 1785-ben bekövetkezett haláláig tartotta fenn magát.

A „seminarium praeceptorum”-nak nagy történeti jelentősége indokolja épen hallei tapasztalataim közlése alkalmából ezen kitérést.

Mielőtt a jelen állapot jellemzésére rátérnék, még meg kell említenem, hogy a tanárképzésnek eszméje a seminarium selectum praeceptorum megszűntével nem aludt el. A hallei egyetem Thomasius és Francke csillagzatával lépett életbe. Mind a kettő az életet, a gyakorlati életet hangsúlyozta; de míg Francke inkább vallási és így egyetemességi szempontból, addig Thomasius inkább culturalis és nemzeti szempontból. A copfos, latinos, dogmatikus leipzig-i irányzattal szemben Halle lett a modern, nemzeti, folyton haladó és mindig az élet érdekeire tekintő egyetemi irányzatnak typusa. így értjük meg, hogy a tanárképzésnek kérdése nem tűnt le Halléban a seminarium praeceptorumnak elrendezésével. Értjük továbbá – tekintettel Francke szellemének befolyására s nemkülönben arra a tényre, hogy a theologusokból telt ki a leendő tanárok zöme – hogy a tanárképzés kérdése a theologiai facultásnak maradt sokáig örökében. A theologiai seminariumból nőtt ki már is Semler J. Sal. igazgatósága alatt (1757-81.) a paedagogiai irányú alosztály; a mely különben Schütz M. Chr. Gottfr. vezetése alatt életbe léptetett és 20 növendékre berendezett „Erziehungsinstitut”-ban 1778-ban nyert határozottan gyakorlati irányzatot (gyakorló-iskola). A philanthropista Trapp, mint a paedagogikának tanára volt egy ideig ezen intézetnek igazgatója. Az ő rendetlen élete, de főképen utódjának, a nagy Wolf-

¹ Frick: „Das seminarium praeceptorum” 10. 1.

nak¹ egyoldalú tudományos irányzata ennek a nevelő-intézetnek megszűnését eredményezte (május 1784). Wolf seminariúmának tisztán philológiai tudományos jelleme magyarázza meg, hogy a paedagogiai seminarium ismét bevonult a theologiai facultas körébe. 1804-ben egy theologiai és paedagogiai osztályra oszolva, 2 theologiai tanár vezetése alatt működött; a paedagogiai (1805 jan. 18.) „Einrichtungsreglement” szerint azon közelebbi feladattal, „hogy leendő iskola-tanítókat képezzen ép úgy a tudós iskolák számára, mint a közép és alsóbb polgári iskolák számára”.²

Napoleon 1806-ban bezárta az egyetemet, a paedagogus Niemeyert Franciaországba deportálta. Az egyetem megnyitása után annak cancellárja, Niemeyer A. Herrn., már az eszközök hiánya miatt is csak lanyhán vezette a seminariumot. Niemeyer halála után az 1829-iki (decz. 19.) ministeri leirat önállósította ez intézetet; elrendelte, hogy vezetője vagy a theologiai, vagy a philosophiai facultásnak legyen tanára, de e mellett gyakorlati tanfőú, ki mint ilyen, alkalmilag azt a tanintézetet, a melyen ő működik – a seminarium rendelkezésére bocsáthatja. Niemeyer fia: Niemeyer Herrn. Agath. – a magdeburgi kormányval egyetértően – Francke seminariumának eszméjét karolta fel: a directoriuma alatt álló Francke-féle intézeteket a tanítók seminariumává kívánta tenni s így az intézetek szükségérzetét a paedagogiai seminarium céljaival egyesíteni. Az egyetem ezt a tervezetet ellenezte, megbuktatta s most már érthető, hogy az a paedagogiai seminarium, a mely önállóságát mintegy arra akarta felhasználni, hogy az egyetemtől elszakadjon, most az 1835-iki (febr. 22.) és pedig részben Niemeyer újabb tervezete értelmében kiadott regulativum szerint

¹ Wolf Fr. A. 1783-ban neveztetett ki a philosophia és paedagogika tanárává.

² L ezen átmeneti korra nézve kül. Wiese: Das höhere Schulwesen in Preussen 1864. stb. i. 540. stb. és 700. stb. 1. A fönti idézet 541. 1.

a theologiai facultáshoz tartozó *theologiai-paedagogiai* seminariumnak ismét osztályává vált. Vezetője a theol. facultásnak erre alkalmas rendes vagy rendkívüli tanára; tagjai pedig csak oly studensek lehetnek, kik legalább IV, évig voltak már az egyetemen s a felvételi vizsgát megállották; de lehetek tagjai már egyetemet végzett, a facultas docendi birtokában levő tanárjelöltek is, kik minden vizsgálat nélkül léphettek be a seminariumba. Ők alkották a seminarium munkás tagjainak zömét. A seminaristák ugyanis két rendbeliek voltak. Az első rendbeli 6 seminarista nemcsak úgy vett részt a paedagogiai előadásokon, mint a másodrendbeli seminarista, hanem félévenként készített a seminarium számára egy paedagogiai elméleti munkát és köteles volt a Francke-féle intézetben ingyen órákat adni. Ezen órákon a másodrendű seminaristák nem jelenhettek meg, de igen is azon seminariumi órákon, a melyeken az elméleti munkákat felolvasták és megbírálták. Mind a 12 tag anyagi segélyben részesült. A senior 70 tallért, a többi elsőrendű tag 50 tallért, a másodrendű 6 tag pedig 30 tallért kapott.

Ezen intézmény sajátja az, hogy a seminarium a súlyt már az *egyetemet végzett* tanárjelöltekre helyezi s így a seminariumot tulajdonképen az egyetemtől már is elkülöníti és a *középiskolához, szóval az iskolához köti*.

Így állott fenn ezen intézmény Niemeyer alatt (1851-ig), valamint annak halála után még két évig Moll alatt is.

1853-ban *Kramer* Gusztáv, a Francke-intézetek igazgatója, a theologiai facultásnak rendkívüli tanára állott a paedagogiai seminarium élére. Az ő munkássága tulajdonképen ismét reactio az egyetemtől önállósuló seminarium eszméjével szemben. Az ő tervezetére 1856 febr. 18-án kiadott regulativum, valamint az ez alapon kifejlődött gyakorlat, bár főpontjaiban az eddigivel egyezik, mégis inkább a studensekre tekint ismét s lényegileg a seminariumi munkásságot is az *egyetemhez köti*.

Kramer előadását hallgattam és seminariumában is gyakrab-

ban részt vettem. A seminarium célja a regulativum szerint¹ „leendő gymnasiumi és polgári tanítók paedagogiai kiképzésének elméleti és gyakorlati előkészítése”. (1. §.) „A seminaristák kötelesek I. a director paedagogiai előadásainak kyklosát rendszeren hallgatni. (7. §.) Ezen kyklos főtantárgyai: paedagogika, általános didaktika és a nevelés- és oktatásügynek története. Ha az igazgató czelszerunek tartja az egyes tantárgyak didaktikájának előadását vagy egyes jelentős paedagogiai rendszernek, esetleg még a paedagogika irodalma történetének külön tárgyalását: úgy a seminaristák ezen előadások hallgatása elől sem zárkózódhatnak el. (8. §.)

II. Az előadások hallgatásán kívül paedagogiai tartalmú értekezéseket, különösen az idevágó irodalomra vonatkozó bíráló referátumokat dolgoznak ki és ezeket beadják a seminarium igazgatójának. Minden egyes seminariumi tag semestereként egy ily dolgozatot készít el. Ezek a dolgozatok a tagok közt köröztetnek s a rendes ülések megbeszélésének és bírálásának tárgyát képezik. Az igazgató belátásától függ, hogy egyes dolgozatokat ne köröztessen, hanem azok fölött – minden bíráltatás nélkül – csakis maga mondjon bírálatot. Bírálatlan nem maradhat egy dolgozat sem. (9. §.)

III. Ezen elméleti bevezetés mellett elrendeli a szabályzat az iskolai gyakorlatba való előkészítő bevezetést.

Mindenki köteles az igazgató kirendelésére megbeszélte anyagról leczkét tartani az igazgatótól az egyetemi tanterembe rendelt 4-6 gyermek előtt. A gyermekek távozása után következik a leczke megbírálása a tagok és végre az igazgató részéről. (10. §.)

A *haladottabb tagok* az igazgató utasítása szerint a Francke-féle intézet kiválóbb tanítóinál hospitálnak. (11. §.) Később pedig önállóan taníthatnak a Francke-féle intézetek egyikében,

¹ A regulativuraot Wiese i. m. 700. stb. lapon közli.

a miközben az igazgató majd módját találja, hogy a gyakorlatiakban is haladjanak. (12. §.)

Így a szabályzat. De a szabályzatnak kategorikus hangja dacára, az élet még sem alkalmazkodott a paragrafusokhoz!

Jóllehet résztvettem a seminariumban s Kramer egyetlen egy előadását sem mulasztottam el három semesteren át s hospitáltam is Francke intézetein: még sem hallottam egy szót sem az igazgatótól rendezendő hospitálásról, s még kevésbé a seminariumi tagok rendes tanításáról a Francke-féle intézeten, úgy hogy épen az, a mi a tanárképzés gyakorlati oldalára tartozik, az én tudtom szerint is – úgy a mint azt Frick állítja¹ – el volt teljesen hanyagolva. Azzal a 3-4 árva fiúval való experimentálás nem bevezetés az iskola oktatásába, hanem inkább csak iskolakomédia, a melynek életrevalóságához hiányzik ép a leglényegesebb kellék: a gyermek lelkének, képzetkörének ismerete és a leczkének a tanítás folyamatába való behelyeztetése.

A paedagogiai seminarium tehát nem felelt meg még a szabályzatban előírt feladatának sem, de még kevésbé azoknak a követelményeknek, a melyeket az élet, a nevelő iskolának élete állított leendő tanárai elé.

Ha valaki, úgy épen a Francke-féle intézetek igazgatója, ki az iskolai életnek különböző irányban elágazó egészén áttekintett, érezhette ezt leginkább. Csakhogy ehhez szükséges épp úgy Francke lelkének, valamint a kor szellemének odaadó átérzése, megértése s mindebből egy eszménynek kialakulása, mely reformatori erővel kivan életet, valóságot.

Frick Ottó-nak, a Francke-féle intézetek igazgatójának, történeti, elévülhetetlen érdeme, hogy a lelkében érlelt emez eszményt megvalósítsa s Németországban a gymnasiumi seminarium termő zsengejét az új korban meg is teremte.

Nemcsak gondolataim és érzelmeim mély érintkezése

¹ Frick: seminarium praecept. 14. 1.

Frickéivel, hanem a subjectiv okon kívül Frick történeti nagy jelentősége a tanárképzés ügyében magyarázza meg azt, hogy az ő személyisége mellett megállok s a tanügy iránt érdeklődő előtt is igyekszem szívét s törekvését mozgató eszményét feltárni. Az intézmények mindig csekély jelentőségűek a személyi tényezőkkel szemben. Bármily szépek, jók legyenek is azok, nincs azokban erő; csak a személyiség, a személyiséggel való érintkezés a teremtés és levés életforrása.

Frick személyisége ily életforrás volt!

Papokban ringatták bölcsőjét; atyja volt 13. évéig nevelő oktatója; a híres joachimsthal gymnasiumban pedig Wiese, a középiskola-ügy nagynevű ministeri előadója volt atyai vezetője: ¹ úgy hogy azok az állandó hatások, a melyek a környezet útján határozzák meg az embert, egységesek voltak. „A tanítónál hatalmasabb a környezet, erősebb az élet az iskolánál.” „Egyöntetű legyen a nevelés, ha az erkölcsi jellem képzését célozza. Nem a szakművészek toldása-foldása, hanem a családnak és az iskolának szelleme és levegője képezi a férfit.”²

Ily egységesen ható nevelői tényezők képezték ő benne is az igaz embert, a ki az egyetemre jutva, nem érte be a classica-philologia és a történet választott szakcsoportjával, hanem elmélyedt a germanistika, a philosophia és a theologia tanulmányozásába is.³ Konstantinápolyban, mint Wildenbruch porosz követ házában, a mostani jeles író és költő Wildenbruch Ernőnek nevelője megtalálta azt a csodás központi helyet, a honnan már most nemcsak a tudománynak, hanem

¹ A joachimsthal gymnasium szellemét, különösen Meineke igazgató személyiségét, az önállóság hangsúlyozását 1. Wiese: Lebenserinnerungen I. 71. stb. lapjain. Mily szép kép!

² L. az egészre nézve Polack: „Ein Schulkönig”. „Paedagogische Brosamen” című havi folyóiratának II. évf. 220. stb. lapjain. Az idézet 253. 1. Polack Frickkel együtt kiadta „Aus deutschen Lesebüchern“

³ L. Otto W. Beyer: Deutsche Schulwelt des XIX. Jahrh. 77. 1.

az életnek tág körét és a természet talajában nyugvó mélységes gyökereit is kutathatta, áshatta ki. Itt nyílt meg előtte annak igazsága, hogy „a nyilvános életnek egyetlen jelenségét, egyetlen művészi vagy ipari terméket sem szabad honi talajától, történeti gyökerétől elkülöníteni”.¹

Az otthonnak, valamint a történetnek nagy jelentősége a nevelői oktatásra nézve is itt nyílt meg előtte.

A mit így önmagában és önmagán tapasztalt: az ennél az egységesen és ezért erélyesen szervezett személyiségnél nevelői, tanítói gyakorlata közben nevelési és oktatási elvvé vált, mely a *tanítás módszerének* alakítására is döntőleg hatott ki. „Minden tanulásnak kell, hogy vonatkozásba hozásuk az otthonhoz, hogy legyen otthoni jelleme; még a távol-eső is csak, mint tágitott otthon tűnjék fel. Csak az, a mi a jelenhez és az otthon képzetköréhez fűződik: csak az marad meg és gazdagítja a műveltséget.”² Elvi jelentőségűvé vált tehát azon módszerei követelmény, mely szerint „minden módszeres tanítás szemléltetőleg az otthonból és az ismert otthoni képzetköréből induljon ki”.³

S ezzel függ össze – a *tér* schemáját mintegy *idő-szerűen* fejezve ki – ama másik követelmény, mely szerint „különös gonddal kell mindenben a történeti fejlődés nyomait keresni és ezzel a történeti érzéket fejleszteni”.⁴ „A történeti érzék kezeskedik ugyanis egyesegyedül a cultura észszerű fejlődéséről. A hol ez az érzék hiányzik, ott a szenvedély elvadult állatként áttör mindazokon a korlátokon, a melyeket a természet és a cultura vont elibénk. Mindaz, a miben támat lelünk szívünkben, családi, községi életünkben, az egyházban és az államban, mindez történetileg keletkezett. Még a leg-

¹ Pollack: Ein Schulkönig 253. 1.

² U. o. 225. 1.

³ U. o. 224. 1.

⁴ U. o.

erősebb kényszer is, a szokás is történeti eredmény. Ezért is a felforgató törekvések ellen a legjobb gát az igazán kifejlődött történeti érzék.”¹

Combinálva már most e kettős követelményt: a történet tanárának első feladata, hogy *szűkebb otthonában ássa ki a történeti gyökereket* s ezen otthoni fogásokra akasztja rá azután a körülhatárolt történeti képet.”²

A történet azonban ható erővé csak úgy válik, ha abban nem látunk „eljegesedett tengert, hanem folytonos mozgásban levő élő folyamat. A ki ugyanis megérti annak gyöngye szelőlőjét és menetét: tudja, hogy a történet élő, mozgó erőkől és életteli alakulásokból áll. Minden azonban egymással összefügg s nincs ugrás a mozgásban. Egyik természetszerűen a másiktól nő és lesz, az egyik a másikat készíti elő.”³

A történetben ez a folytonos változás azonban nem jelenti az *állandónak* tagadását. „Örök őserők érvényesülnek a történetben: a mi Istenünk örök szeretete és nevelői bölcsesége, a természetben való örömünk, honfitársainkkal való közösségünk s apáink szellemi, tapasztalati tőkéje. A népszerű, réginek, különösen a tiszteletreméltó, derék (ehrenfest!) szokásnak kímélése, az újnak óvatos előkészítése, népünkben létező örök mozgó erőknek gondos felszabadítása, a minden kortüneményekben rejlő örök tartalomnak fejlődése: ez az én conservatismusom! a mely tehát keresztyén hitemnek, hazaszeretetemnek, természet iránti érzémemnek, történeti felfogásomnak és tapasztalatomnak gyümölcse.”⁴

A legállandóbb, a történetet, valamint az egyes embernek életét leginkább mozgó erő, a melyre a nevelés is kell, hogy a legnagyobb súlyt fektesse: a *vallás*. Az egyház, mint

¹ U. o. 225. 1.

² U. o. 226. 1.

³ U. o. 255. 1.

⁴ U. o.

az élő hitnek állandó nevelője, ezért is oly nagy jelentőségű előtte. „Íme – így szólt sétálva kísérijéhez – még a temetőben is itt áll a templom! az örökkévalóság a mulandóságban, a nemzedékek változatában az állandó intés! Mindenütt letekint a házak és fák közé a kék ég! így kellene minden tananyagunkból is magának az örökkévalóságnak betekintnie a mi tanulásunkba és a mi egész földi életünkbe s ébrentartania vágyódásunkat örök otthonunk felé!”¹ Jól látta életírója, hogy Frick rendkívüli munkásságának magyarázója az ő élő evangéliomszerű keresztyénsége volt.” „A belső ember erős vallási állásfoglalása megtanítja őt a külső élet fölött való uralkodásra.”² Hogy minden oktatásnak feladata az, hogy a legmagasabb értelemben *elemi* legyen, vagyis, hogy felfedje és megértesse azokat az elemeket, melyek a dolgok alapjait képezik, akár concret típusokban, vagy képekben és tipikus tartalmú képzetekben és fogalmakban.”³ Nincs tényleg oly nagy válaszfal a tanár és a tanító közt. „Ugyanazon lelki folyamat megy végbe, akár Hey-féle mesét tárgyalok a kicsinyekkel, akár Horatius ódáját a nagyokkal. Itt is, ott is egymást követik: szemlélet, fogalmi fejtegetés, kedélyi megindítás, a gondolkozás és beszélés erejének felszabadítása. A különbség nem lényeges, hanem csak fokozatbeli.”⁴ A népiskola már régen felismerte a módszer fontosságát; taníthat minket is. Frick elismeri, hogy midőn gyakrabban meglátogatta Kehrt és Dörpfeldet és velük tárgyalt – hivatására nézve – tőlük többet tanult, mint összes tanáraitól.⁵ Azonkívül az iskolában ifjító erőforrást is lát Frick, valamint általában minden igaz Műintézményben. Az organikus gondolkozónak legszebb gondolatainak egyike éppen ez, mely is oly határozott ellentétben

¹ U. o. 226. 1.

² U. o. 260. 1.

³ U. o. 228. 1.

⁴ U. o. 257. 1.

⁵ U. o.

áll a felülről való csinálás gyakorlatával. „Határozott meggyőződés, – így szól, – hogy valamint a népiesben, és a népéletben, a nép lelkiismeretében és a népszokásban, a népmesében és a népköltészetben mindenkoron és mindig újra meg újra bennrejenek a mi egész magasabb műveltségünk megújító erői: úgy a népiskola is középiskoláink számára a megújulásnak forrásául megmarad és újra meg újra azzá is lesz, feltéve, hogy a nép velejéből táplálkozik és igaz elmélyedéssel és benső növekedéssel hú marad eszményeihez.¹ Saját tapasztalatai is csak megerősítették Fricket az összes oktatói munka és az összes iskolák egységének eszméjében. Az összes iskoláknak és tanítóiknak a tanerők kölcsönhatása, egymással való társalgása csakis javára szolgálna! Megalakulna az össcnevelés számára a paedagogiai lelkiismeret.”²

S íme, ezen erős s evangéliumszerű vallási meggyőződés nem tette őt türelmetlenné: mutatja Willmann iránti igaz barátsága. Isten örök kegyelmének gazdagsága minden emberi dolog végességének s a mi véleményeink, nézeteink egyoldalúságának tudatát érleli.

Frick az otthonból kiinduló levési folyamatot és a folyamatban az *állandó* mozgató erőket nevelélméletében azért hangsúlyozza, mivel a nevelői oktatásnak épen az a feladata, hogy még a classikus olvasás és tanításnak anyagát is methodikus átalakítás után élő erővé, szellemi és erkölcsi akarássá oldja fel.³ „A kenyér átlényegülésének a titka épen abban áll, hogy az anyag élő erővé váljék, épen az, a mi sok tanító előtt holtukig titok marad. Fáj a szívem és bosszankodom, midőn látom a tudatlanság merészségét és sok tudós úrnak arczátlanságát, a ki a csalhatatlan anyagra, a tanítványok struczgyomrára és személyisége hatalmára esküszik. Megnyug-

¹ U. o. 262. 1. a 25 éves igazgatói jubileuma alkalmából mondott szavai.

² U. o. 262.

³ U. o. 220. 1.

szik lelkük, ha jó sok anyagot adnak fel, emlékeltenek és kikérdeznék. Mit sem akarnak tudni azonban arról, hogy az anyag a belső alakító erőt fokozza és mozgékonyrá tegye. Terhes legyen a tanulás és sors csapása a tanítás. Lehetőleg meg kell nehezíteni, valamint a mennyországhoz, úgy a bölcsesség templomához vezető utat is. Mi sem áll didaktikai kátéjukban arról, hogy a szeretet és a megértés a terhet erővé változtathatja s hogy a halottak elszórt csontjai egybeforranak új életre, ha azok közé az igaz szellő fú. Ha a tanítás művésze a tanítás terhét inkább megkönnyítené, a túlterheltség panaszai elnémulnának. Az élő tanításnak meg kell előznie az otthoni könyvből való tanulást (Inwendiglernen, Auswendiglernen). A lelket kell megérinteni, részvételre indítani, mozgásba hozni, ha azt akarjuk, hogy a tanulás műveltségre vezessen.”¹

Ezen átlényegülés úgy létesülhet, ha az oktatási anyagban épen a *nevelési* mozzanatok és az azokban rejlő *állandó és egységesítő erőket* kiemeljük és érvényesítjük. „Minden tananyagban mindenekelőtt a nevelői mozzanatok és az öröktartalmat kell feltárni és érvényesíteni, a végett, hogy a tananyag műveltségi anyaggá váljék.”² Ezen elemek feltárása és azután harmonikus egységbe, egy nevelési és életegységbe való foglalása: a tanítás művének koronája. Csak az a nevelő és tanító képes erre, a ki képes a lelkekből a szükségérzetet, az oktatás anyagából a művelő anyagot és saját tanulási tapasztalatából a növekvés módját kiolvasni.”³

Mínthogy minden nevelői oktatásban ezen fordul meg minden: minden iskolánemek egy épen ezen nevelés egysége által összetartott egységet képeznek. „Az emberi lélek is csak egy, mindenkié isteni származású. A lélek minőségének egyfélésege egyféle tápláló folyamatot, egyféle lelki szükségérzetet,

¹ U. o. 256. stb. 1.

² U. o. 224. 1.

³ U. o. 228.

a lelkieledelnek a lelkierővé való egyféle átalakítását, a szellemi növekedés egyféle törvénye egyféle pszichológiai oktatási és nevelési módszert kíván. Csakhogy az évgyűrűkkel nő az anyagnak terjedelme s ezzel az azzal való megbirkózásnak, valamint egy nevelői központ köré való csoportosításnak nehézsége. Ezzel előáll a szaktanárok, a szaktanulmányok és a tudományos tanárok számára berendezendő szakseminariumok szükségessége. De bármennyire távozzanak az anyag elemei egymástól mélységük és szélességük szerint: lényegileg különböző sohasem lehet a nevelés feladata és a tananyag művelő anyaggá való átalakulásának módja.”¹ A különböző iskolák tanterve ezért különbözhetik terjedelme szerint, de kell, hogy mind egyik legyenek az egyes tananyag nevelői összeműködésében és művelő erőinek methodikus folyóvá tételében.²

Ezen egység érdekében „a tudomány anyagából ki kell választani azt, a mi az iskola tudományának megfelelő s ennek érdekében értékesíthető.” „Minden tananyagban létező sajátos művelő tartalom kiállítandó, a műveltség fokozatához alkalmazandó s a műveltségi munka egészén belül kellő helyére és ezzel ható jelentőségére emelendő.”² Igen természetes, hogy épen a költészet szolgálhat a különböző anyagból kiáradó sugarak kitűnő központjául.”³ Hisz épen a népszerű classikus költői művek a nemzetéletnek és szellemi törekvésnek legszebb jegeczesedései.”⁴

Ezen egységnek a tudata nem hatja át. még a tanárvilágot sem. Nevezetesen az elemi iskolára szokás letekinteni; s különösen kicsinyelni azt az elementáris módszert, a melyet az elemi iskola követ. Ezen egységes, minden iskolafokozatra egységesen kiterjedő cél és egységesítő alaperők követelése mellett is távol áll Frick az uniformizálás eszmé-

¹ U. o. 227. 1.

² U. o. 22G. 1.

³ U. o.

⁴ U. o. 252.

jétől. „Egy a cél, de kell, hogy szabadság legyen az utakban.”¹

Ezen elve értelmében kijelenti: A módszer terén nincs önuralmi hajlamom, minden tanárnak teljes választási szabadságot biztosítok. Saját intézeteimen eltűröm a nyílt ellenkezést is. Herbartot védi, műveinek szorgalmas olvasását ajánlja, mert gondolatai éles megfigyeléseinek eredményei és az igazság bélyegét mutatják. Lassan, de győztesen egyengették útjokat az iskolába s ott üdvös mozgalmat létesítettek. De nem akarok csakis utáncolatot, hanem szabad alkotást.”² Nem volt ő utáncolat. Herbart etikája, valamint pszichológiája ellenében volt lényeges kifogása a formális fokozatokat is szabadon alakítja át; mesékkel nem helyettesíti a bibliai történeteket. A zilleri kulturfokozatok elméletét csak annyiban mondta alkalmazandónak, a mennyiben a népek fejlődése tényleg megfelel az egyes fejlődésének.

A rideg Herbart – Zillerianus Vogt, a bécsi tanár és Ziller lapjának kiadója – ezért is nem számítja Fricket a Herbartianusok közé, hanem a szívesen látott segédcsoportokhoz (willkommene Hulfstruppen) sorolja.³

S ha már most Frick ebben a változatosságában is oly egységes, egy célja mellett oly sokféle utat megengedő elméletének magaslatáról tekint le a tanítás gyakorlatára: íme, azt tapasztalja, hogy minél változatosabban taglalódik az iskola, s minél magasabb az iskola célja, annál tarkább a tanítás nyüzsgése és a tananyag zavara. Nem egyszer teljesen elszakad s feledésbe jut a belső kapcsolat. A szaktanárok mindegyike szaktárgyába beletömi, a mi csak belefér s nem törődik a szomszéd szakmával és a szomszédos munkással. Az egyes tudományszakok az embernek csak egy-egy oldalát

¹ U. o. 223. l.

² U. o. 261. l.

³ U. o. 261. l.

kívánják kifejleszteni, de hol marad az összszemélyiség egy-
sleges képzése?! ”¹

Ha valakinek, úgy Fricknek volt alkalma az iskolák egész szervezetébe betekinteni, s így egyúttal a nevelői tanítás terén létező bajokat, a tanítás rendszertelenségét is megismerni. Mint a Francke-féle intézetek igazgatója, feje volt azon nagy iskolai testnek, a mely két teljes gymnasiumból kettősnek majdnem kiépült reáliskolából, egy felsőbb leányiskolából, (ez utóbbi 10 osztályú Standesschule), azután egy nyolcz osztályú 2-3 párhuzamos osztályú polgári fiúiskolából, külön a három osztályú gymnasiumra és a reáliskolára előkészítő osztályokkal s nemkülönben egy polgári leányiskolából; végre egy elemi iskolai jelleggel bíró fiú és leány szegényiskolából. E tanintézetek mellett ott voltak az internatusos nevelőintézetek² s azon nevelőjellegű intézmények, a melyek

¹ U. o. 226. 1.

² A nevelő-intézet tradition nyugvó, de fejlődő és tagolt egészet képez. Ezen szervezet egyik ága az árvaház, a melyben ingyen nyújt lakást és teljes ellátást 120 polgáriskolás fiúárva és 25 polgáriskolás leány árvának; azonkívül 20 árva fiúnak a gymnasiumból és a reáliskolából. Fizetés mellett évi 300 márkáért bejuthatnak ugyancsak ezen „Pensions-Anstalt”-ba fiúk. Látogatásom idejében 230 fiú volt ott. Ők az árva fiúkkal együtt étkeznek, míg a leányok külön.

A szervezet másik ága a Paedagogium, a mely Francke idejében is már csak a jómódúaknak, akkoriban különösen az aristocratianak volt nevelő-intézete. Jelenleg is 62 növendék számára különösen jól és külön főznek. Egy-egy 640 forintot fizet az évi ellátásért.

A *felügyeletet* ebben a nevelő-intézetben a 7 legifjabb „Oberlehrer” gyakorolja. Mind a 7 az ifjakkal együtt lakik, csakhogy közülök 3, mint családos egyén, családos lakásban. Ezen utóbbiak mellett segédként 3 candidatus működik 300 márkás évi fizetéssel és szabad lakással.

Sajátos intézmény, mely nálunk, különösen ősi református intézeteinkben ma is megvan, hogy maga az ifjúság is résztvesz a felügyeletben. A tanári conferentia ugyanis az év elején a Primanusok javából választja ki minden egyes szobának seniorát és subseniorát. Ezek az ifjakkal is hálak, holott a felügyelők csak gyakori éjjeli inspiciálással ellenőrzik a rendet.

a külső és a belső missiónak állottak szolgálatában. Itt látta a százados tradíciónak szabályzó hatalma daczára is azon nehézségeket és veszélyeket, a melyek a vezetés nélkül tanító ifjak működésével járnak. A tanítványok haladása a tapogatózó, kísérletező tanítás mellett ép úgy az oktatás, mint a fegyelem szempontjából kérdéses; a tanárjelölt, a ki többnyire még studens, ha lelkiismeretes, a kettős munka közben majd összeroskad; ha pedig könnyebben veszi s mások vezető kritikája nélkül is győzi munkáját, oly könnyen eltelik önmagával, mesternek érzi magát s önfejlődésének, haladásának szükséges voltáról megfeledkezik.¹

E tapasztalatok egyrészt, másrészt az a nagy örökség, a mely ezen nagyszabású tanintézeti szervezet vezetésével reá szállott, a felelősség súlyával nem bénítólag, hanem buzdítólag hatottak Frickre. Elmélyedt az intézet alapításában megnyilatkozó szellembe s ebből merített erőt az intézetek fejlesztésére s nevezetesen ezen fejlesztés feltételének: a seminarium praeceptorumnak újból való felélesztésére. Nem panaszkodott Faust módjára az *unokák* sorsáról, ellenkezőleg, hálaérzettel vette magára az unoka kötelezettségét, így szólván: „Üdv néked, hogy unoka vagy!

Faust az örökölt bajokra gondolt, én ellenben dicsőítem az örökölt fenséges feladatot. Francke A. H. gondolatainak és tetteinek öröksége reám nézve cselekvésem irányát illetőleg a

A paedagogiumban 3-4 lakik egy-egy szobában; a többi internisták 5-7-en, sőt egy nagyobb teremben 9-en is vannak és pedig mindenütt úgy, hogy minden szoba egy-egy családot alkot különböző gyermekekkel olyformán, hogy a legfelsőbb, a középső és a legalsó osztályból van egy-egy fiú. A legidősb, mint senior viszi a gyakran utána járó inspector támogatásával a szobai felügyeletet. Fegyelmező eszközül alkalmazzák a kijárás eltiltását, ezt súlyosbítja fokozatosan a házi, a szobai, sőt a carceri internálás.

Nevelési szempontból fontos az ifjúság *önnevelésének* igénybevétele és a család típusának alkalmazása!

¹ Ezen gondolatok Frick: seminarium praeceptorum 14., 15. 1. és 1880. székfoglalójában is.

leghatározottabban lekötelező. Kötött útírányban haladunk ez intézetekben, de boldogok vagyunk és örvendünk. A mit atyáinktól örököltünk, azt becsületes munkával igyekezünk újra megszerezni a végett, hogy azt igazán bírassuk s marandólag áldással teljessé és hatásossá tegyük a jövő nemzedékek számára. A kegyes és okos alapító megmutatta feladatunkat, elibénk tűzte célunkat, utunkat egyengette és körvonalozta a szervezetben létező összes élő erők egyesülését s most immár férfihoz illő életmunka e művet az ő szellemében korunkkal változott áramlatok és feladatok hatása alatt élettelenesen tovafejleszteti. Az alapítványok rendelvényeihez kötve és lelkiismeretemben is megkötve, boldog vagyok, hogy legbensőbb hajlamom is talál hivatásom sokoldalú munkájával. Lelkiismeretbeli kötelességemnek tartom, hogy az alapítónak szellemében a munkásság minden terén végezzek valamit. Sajnos, nem vagyok szakszerű theologus, de annál is inkább kell, hogy a vallásos szellem ápolása feladatom legyen, nehogy munkánk mellett hűtlenek legyünk az eredeti szellemhez, mely nagygyá tett minket. Abban a meggyőződésben, hogy az alapítónak szellemében cselekszem, adtam ki újra Francke A. H. iratait. Az ő szellemétől vezéreltetve, nagy szeretettel vettem részt a biblia revisiójának munkájában. Az ő szellemében mozdítom elő a missió ügyét, különösen a tanulók missióját Indiában s azon vagyok, hogy növendékeinket is a missió barátjaivá neveljem. Az ő feladatának teljesítésében véltem eljárni, midőn újra életre keltettem a tudományosan képzett tanítók methodikus képzésének céljából a seminarium praeceptorumot. Az ő paedagogiai törekvéseinek értelmében teremtek a „Lehrgänge und Lehrproben”-ban oly szaklapot, melynek feladata, hogy magasabb tanintézeteink számára az igazán nevelői oktatásnak mutassa be céljait és útjait.”¹ „Ezen páratlan iskolavárosban, mely az iskola minden nemét

¹ Polack cikkében 222. 1.

a célznak megfelelő alakban képviseli s mégis egy egységes nevelőgondolatnak hatása és egységes vezetés alatt áll, igyekszem azt a kegyelmi ajándékot, a melyet Isten bízott *reám* addig, míg lehet és addig, míg azt jól végezhetem, értékesíteni. Különös szerencsének tartanám, ha sikerülne fölemelni ismét a Francke-féle intézeteket ama hegyen épült városnak színvonalára, a melyből nevelői világosság sugározik szét iskola-ügyünk egészére.”¹

Fricknek sikerült ezen törekvése; nevezetesen a seminarium praeceptorumnak feltámasztásával. Már székfoglalójában foglalkozott ezzel az eszmével. Mindinkább elmélyedt Francke szellemébe, nagyszabású terveibe s úgy, mint Francke, számolt a helyzettel is s íme, világossá lett előtte, hogy ha valahol, úgy itt Halléban, az ő intézetein kell és lehet is emez eszmét megvalósítani. Az állami gyámkodás nem terjedt ki a Franckeianumra; szabad a keze! Sehol sincs annyiféle tanintézet, mint *itt egy* embernek vezetése alatt, sehol sincs a taneszközökben oly bőség, mint itt és sehol sincsenek meg annyira az anyagi alapok és helyek, melyek a tanárjelölteknek életszükségeiről, javadalmazásáról és ellátásáról gondoskodnak, mint a Franckeianumban.”² Még csak túlságos elfoglaltsága volt akadály az életbeléptetésre nézve. Frick ugyanis nemcsak az összes intézeteknek és intézményeknek volt felügyelője; hanem a gymnasiumnak specialis vezetése és a pensionatusnak különös gondozása is kötelessége volt. A mint 1887-ben ezt a közelebbi vezetést és gondozást Fries átvette: már húsvétkor életbe léptette a seminarium praeceptorumot és ezzel már most az *első igazi modern gymnasialis seminariumot*.

Fricket még nevelői állása befolyásos körökbe vitte; Wiese, az ő atyai barátja a ministeriumban volt a középiskola

¹ U. o. 254. 1.

² Frick: seminarium praecept. 16-18. 1.

ügyének vezetője; s Frick jelenlegi igazgatói állása és munkássága, személyiségének imponáló ereje súlyt kölcsönzött szavának. Goszler ministert eszméjének megnyerte s már 1888-ban Frick azon benyomással hagyta el Berlint, hogy Ő Felsege is komolyan érdeklődik azon gyakorlati tanárképzés iránt, a melynek alapvonalait Frick külön fölterjesztett emlékiratban is kifejtette.¹ 1889 márczius8-án Goszler minister országgyűlési beszédében foglal nyíltan állást ezek mellett a gymnasiatis seminariumok mellett s 1890 márczius 15-én megjelent a középiskolai tanárok gyakorlati képzését szabályozó rendelet, a melynek értelmében már 1890-iki húsvét óta folyik is egyes kiválóbb középiskolákon a gyakorlati képzésnek nagyfontosságú munkája.

Frick intézményének történeti nagy jelentősége indokolja, hogy az ő intézményével, a melyet majdnem változatlan alakjában utódja, Fries, volt oly szíves bemutatni, közelebb foglalkozzam.

Mind a kettő, Frick ép úgy, mint Fries, leghatározottabban meg volt arról győződve, hogy a gyakorlati tanárképzés nem tartozik az egyetemre. „Az egyetem szakseminariumai őrizték meg tisztán tudományos jellemüket s osztatlanul éljenek tagjaik tudományos fejlesztésére és mélyítésére irányuló magas hivatásuknak.”² Frick a studenseknél a komoly tudományos stúdiumot a komoly praxissal annál kevésbbé képes megegyeztetni, mivel e kettős tevékenység nem érintkezik egy-

¹ L. erre nézve Loos: Die practisch-paedag. Vorbildung. Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1893. 75. 1. Az emlékirat megjelent Lehrproben XXIII. füzetében. L. Polack cikkét is 250. 1.

² L. Fries: Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. 1895. 113. 1. és Fries: Die pract. Vorbildung der Candidaten des höhern Lehramts. Zeitschrift für Gymnasialwesen 1890. 257. ff. Ez utóbbi cikkében még a paedag. egyetemi seminarium intézményét is csak akkor engedné meg, ha nem léteznének más intézmények, a melyek e czélt kedvezőbb feltételek mellett s a sikernek kedvezőbb kilátásával szolgálják. 258. 1.

mással.¹ Csak az államvizsgálat letvése után következik a gyakorlati képzésnek ideje, mivel az államvizsga leköti az erre készülők erőit és szabadságát.² Mindenesetre csak az egyetemi tanulmányozás befejezte után következik a gyakorlati paedagógiai és didaktikai előképzés a tanári pályára/ Ezen kiképzés pedig Frick szerint „*csakis* gyakorlati úton és tanintézetekkel kapcsolatosan oldható meg gyümölcsöző módon”.⁴ Fries a közvetítők felsorolt véleményét megczáfolván, elveti.”

Már székfoglalójában 1880-ban utal Fries arra, hogy a gyakorlati tanárképzésnek a középiskolákra való helyezése nemcsak a tanárjelöltekre nézve üdvös hatású, hanem az iskolákra is a leggyümölcsözőbb, mivel arra kényszeríti a tanárokat, hogy folytonosan elmélkedjenek nemcsak a fölött, hogy a tananyag miképen sajátítható el legjobban, hanem a fölött is, hogy ezen anyagnak alakítása és közlése is a lehetőleg” tökéletes legyen.”⁶

Frick tudatos és nemcsak gyakorolt tanárokat kíván. Ezért is a tudományos képzéstől nem tekint el a gyakorlati képzésnél sem. Elméleti és gyakorlati utasításokat ad; csak-hogy az elméletiek nem állanak magukban, hanem mindig vonatkozásban a gyakorlattal. Helyesen fektet épen az ily szempontból tárgyalandó elméleti bevezetésre súlyt, mivel így épen ezen bevezetés hidalja át az egyetem tudományos képzését az iskola gyakorlati képzésével.

I. Az *elméleti bevezetés*, vagyis a *Theorcticum* a következőképen alakul.⁷

Minthogy Fricknél a nevelés szorosan összeforr az okta-

¹ Fries: Die pract. Vorbildung. 259. 1.

² U. o.

³ U. o. 261. 1.

⁴ Frick: Seminarium praeceptorum. 18., 55. 1. stb.

⁵ Fries: Die pract. Vorbildung. 259-261. 1.

⁶ Frick: semin. praec. 21. 1.

⁷ L. erre vonatkozólag Frick sem. praec. 21-53. 1.

tással, a mennyiben más oktatást, mint nevelőit nem ismer el: *külön* a paedagogikával nem foglalkozik; a *gyakorlat* szempontjából nála is, mint szellemi rokonánál, Willmann-nál, a paedagogika beleesik a didaktika körébe. Az elméleti bevezetés ezért csak:

a) *általános didaktikai,*

b) *az egyes tantárgyak tárgyalási módjába* vagyis a specialis didaktikába bevezető és

c) a *paedagogiai didaktikai irodalomba* általában és részletében bevezető volt.

Az általános didaktikai bevezetést maga Frick, a Franckeféle intézetek directora vette kezébe; míg a specialis didaktikai vagyis az egyes tantárgyak módszerei kezelésébe való bevezetést többen vállalták magukra: nevezetesen Frick a német és görög nyelv, valamint a történet és földrajz specialis didaktikáját; Fries a latinét és a francziáét; Richter a vallás- és héber nyelvét; Kramer a mathesisét és természettudományiét a gymnasiumon és Sommer ugyanezekét a realgymnasiumon.

Frick minden héten tartott ily theoreticumot, így Richter is; míg a többiek alkalmasszerűleg, de átlag minden két hétben egyszer gyűltek egybe. Az általánosban résztvettek az összes tanárjelöltek, míg a különös bevezetésben csak a tanár által képviselt szakcsoportheliek.

Az általános bevezetés alá tartozik tulajdonképpen a *szakirodalomba* való bevezetés is. Ezért a logikai sorrend érdekében ezzel kezdem:

ad c) Voss 1887-ben résztvett Frick theoreticumának első órájában, melyet azzal kezdett meg, hogy három tanárjelölttel bevittette az auditoriumba a saját könyvtárából a tanárjelöltek számára kiválasztott könyveket;¹ utalt azután a rendelkezésükre álló könyvtárakra, nevezetesen a seminarium könyvtárára, a missiói könyvtárra, a mely nevezetesen a föld-

¹ L. Voss P.: Die paedag. Vorbildung. 1889. 79. stb. 1.

rajzi irodalmat nagyszerűen felkarolja, a latin iskola mellett létező főkönyvtárra, a Paedagogium könyvtárára és végre saját maga gazdag könyvtárára (szívesen kölcsönzők, de szívesen fogadom vissza a kölcsönzöttet), oly gazdag könyvkészletre, a melyben Frick szerint alig hiányzott egy nevesebb, sőt akár csak egy-egy tekintetbe veendő mű is. Ezen művek közül ajánlotta nekik az ismert általános jellegű és értékű műveken kívül (Wolf, Raumer, Naegelsbach, Roth, Rieck, Lübker, Schrader, Schmid, Palmer, Schiller, Kehr, Sallwürk stb., sőt a magáét is, azon finom megjegyzéssel: nicht weil *ich* sie geschrieben habe, sondern weil sie für *Sie* geschrieben sind. Közélebb és külön ajánlotta a berbarti iskola műveivel való behatóbb foglalkozást, nevezetesen Willmann, Kern, Stoy és Ziller műveit, nemkülönben a most Voigt szerkesztésében megjelenő: Jahrbücher für wissenschaftliche Paedagogik; a régi munkák megismerése érdekében a Langensalza: Bibliothek paedagogischer Klassiker) az egyes szakok alapvető munkáit (*Hildebrand: der deutsche Unterricht, Wackernagel: Vom Unterricht in der Muttersprache, Mazat: Methodik der Erdkunde, Gnthe: Handbuch der Geographie, Oberlaender: Methodik des geographischen Unterrichts, Bach: Deutsche Heimat*). Ez utóbbiaknál kiterjeszkedett egyes szaklapokban, esetleg értesítőkből megjelent értekezésekre is.

Fricknek ismert nézetei alapján nem lep meg, midőn a tanulmányozásra ajánlott könyvek közt a *népiskola methodikusainak* könyveivel is találkozunk, így nevezetesen Kahle: Grundzüge der evang. Volksschulerziehung, F. Guth: Practische Methodik, E. Förster: Allgemeine Bestimmungen vom 15. Oct. 1872, betreffend des Volksschul-Praeparanden und Seminar-Wesens, Schütze: Evang. Schulkunde, Bock: der Volksschul-Unterricht és különösen Kehr: Praxis der Volksschule és különösen Methodik des deutschen Unterricht, a melyhez fogható művet a középiskolai didaktikai irodalom nem mutathat fel. (32. 1.) Hogy Frick mennyire becsülte ezen népiskolai

irodalmat, mi sem mutatja jobban, mint e szava: „Ha előbbkelőknek képzelnék magukat, semhogy a népiskola ez irodalmát használnák: tőlük egyáltalán sok nem várható;”¹ valamint azon követelménye, a mely szerint minden egyes tanárjelölt végleges alkalmaztatása előtt több héten át hospitáljon egy népiskolai seminariumban; az pedig, ki akár a népiskola, akár a középiskola vezetésével van megbízva, szintén alaposan ismerje a másik fokozatú iskola nemét.² A műveltség egységének, a nemzeti műveltség érdekének tényleg ezen követelmény nagyon is megfelel.

Az irodalomba való bevezetéssel jár még azon hivatalos törvények, rendeletek ismertetése, a melyek általában a tanügyre, egyes tanügyi intézményekre, így nevezetesen a tanárképzésre vonatkoznak.

ad a) Az általános didaktikai bevezetésnek sajátos jellemzője, hogy nem rendszeresen vett át Frick ily paedagogiai vagy didaktikai munkát, mivel ez az egyetemre való, hanem mindig csakis akár a tanárjelölt szükségletéből, akár pedig Frick mintaleczkájából, melyet hetenként egyszer tartott, kiindulva egészen gyakorlati módon. Példa vezetett az általános elmélkedésekhez, vagy pedig példa illusztrálta az elméletet. Oly elveket, oly tételeket, a melyek kell, hogy a gyakorlatot folytonosan vezessék s melyekről épen a gyakorlat oly gyakran megfelelkezik, képezték a fejtegetések fő tárgyát; így pl. „A nevelői oktatásnak végső célját nem a tudás, nem az ismeretek képezik, hanem a műveltség, az érdeklődés felkeltése alapján a vallási, a nyelvész, a matematikai, geographiai érzék ápolása és képzése és pedig a jellemképzés céljából.” Ezen alaptételből a következő *alapkövetelményeket* vezették le és beszélték meg: a tananyag legszorgosabb kiválasztását és művészi alakítását a terv nélküli esetlegességgel és nyers

¹ Frick: Sem. praec. 25. 1.

² U. o. 33. 1.

empirismussal szemben; a tananyag lehetőleg szorosan keresztülvitt koncentrációját, szemben azon encyclopaedismussal, a mely a tantárgyakat és ezeken belül a tananyagot halmazként külsőképen egymás mellé és egymás fölé rakja; a velünk született beszélési és gondolkozási erő lehetőleg gondos ápolását és fejlesztését minden egyes tantárgy kezelésénél; methodikus haladást a szemlélettől a képzetig s innen a fogalomig; a kedélynek mélyítését és bensősítését; az akarati erély képzését stb.

Előszeretettel foglalkozik Frick és pedig Kernnek Herbartot népszerűsítő és összefoglaló paedagogikája alapján a Herbart, Ziller, Stoy iskolájával azon közelebbi célzattal, hogy az iskola terminológiájának homályát oszlassa szét, hogy a formalismus egyoldalúságától óvja meg a tanárjelölteket, de utaljon egyrészt már a herbarti iskolában is érvényesülő ily irányú javító kritikára s másrészt azon jelentős tartalomra, a mely e formák mögött rejlik; utaljon továbbá arra, hogy ezen iskola didaktikája nem ugyan csalhatatlan s nem is foglalhatja le maga számára a „tudományos”-nak jelzőjét: azért azonban lényeges követelményei a paedagogiai psychologia általános érvényű alapkövetelményeinek megfelelnek és nevezetesen a népiskola terén is a tapasztalatban igazolásukat nyerik; s utalva végre arra, hogy amaz általános elvek Kérni irányban alkalmazásukban, példákban mutatandók be.

Közelebb tárgyalta Frick, ugyancsak Kernt véve alapul, a *tanítás különböző formáit*, nevezetesen a *dialogikus formát* (erotematikust és katechetikust) és pedig, tekintettel a többi formákra, a különböző tantárgyakra, céljukra, a feladatokra és alakulásukra a különböző formális fokozatokra (Klarheit [analysis], Association [synthesis], Anordnung [System] Uebung [methodus]). Tárgyalta a kérdések közönséges hiányait, azok kellékeit.

Végül visszatért azon alaptételre, most már alapkérdésre, hogy miképpen alakítható át az ismeret és a tudás műveltséggé.

Frick ezen kérdés helyes megoldásában látja a túlterhelés kérdésének is megoldását.¹

ad b) A különös didaktikába, vagyis az egyes tantárgyak tanításának módszerébe való bevezetést a fentemlített csoportokban a vezető tanárok eszközölték. Frick a maga, valamint Fries eljárását körvonalozza.

Fries a latin oktatás céljait és feladatait tárgyalta, a latin elemi oktatás módszerének elméletét adta, a szóbeli és írásbeli gyakorlatok didaktikájába adta a bevezetést, tárgyalta továbbá a szavak tanulásának módszerét, bírálólág ismertette a különböző latin elemi könyveket és az illető irodalom jelentősebb műveit, különösen a Perthes-féle reformjavaslatokat; elmélkedett az olvasmányok lehető célszerű berendezéséről, különösen a quarta kezdő-olvasmányáról; hogy minők legyenek a közép és felsőbb osztályokban a szóbeli és írásbeli gyakorlatok és pedig tekintettel a megfelelő irodalomra és az eredményekre, a francia nyelv kezelésének módszerére.

Frick az olvasókönyvben létező szaktárgyaiba vágó részén ki akarta mutatni a *tárgy lényegén* alapuló *tipikus tárgyalási menet* s tette ezt mindig tekintettel az illető tantárgynak a nevelői, oktatás egészében elfoglalt helyére, céljára s vonatkozással az erre vonatkozó irodalom legjelesebb termékeire. Igen természetes, hogy mindezen bevezető elmélkedések a legszorosabb összefüggésben voltak az iskolában épen ez időben tárgyaltakra s támogatásul szolgáltak a próbálkozóknak; de természetes az is, hogy ugyanezen tantárgynak egy más osztályban való tárgyalásának mikéntjére is kiterjeszkedtek.

II. A *gyakorlati bevezetés* vagyis a *Practicum* eszköze:

a) mintaleczkék hallása;

¹ Ily irányú themák gyűjteményére utal még Frick, a mely themákban az általános Didaktika példák útján nyer megvilágítást a *Jahrbücher für wissensch. Paedag.* II. 308. stb. 1. és III. 351. stb. 1.

b) a tervszerű hospitálás;

c) próbaleczkék tartása.

A *mintaleczkéket* a seminarium vezető tanárai tartják és pedig nemcsak saját osztályaikban, hanem szabadon a két intézet (gymn. és realgymn.) bármely osztályában. A seminariumi tanárok csak azon mintaleczkéinek hallgatása kötelező mindenkire, a melyek a theoreticumban tárgyalat példaként megvilágosítják. A többi mintaleczkéket szabadon hallgathatják az összes tanárjelöltek. Kötelező továbbá a szakcsoport-hoz tartozókra azon mintaleczkék látogatása, a melyeket a seminariumi tanár azon osztályban és azon órában tart, a melyben az illető tanárjelölt fog tanítani.

Kezdetben ily mintaleczkéket a seminariumi tanár csakis saját osztályában, saját óráiban tart, később *más* tanárok osztályaiban és óráiban és pedig azon célból, hogy a tananyagnak más fokozaton való feldolgozására nézve is lásson a tanárjelölt mintaszerű leczkét s másrészt azért is, hogy a többi tanárok is okuljanak, illetőleg nyerjenek indítást a elmélkedésre ezen seminariumi munkásság által.¹ „A minta leczkék feladata a leczke *célját* a lehetőleg éles disponálás és tagolás útján, a tervszerű kialakítás *művészetét* pedig lehetőleg átgondolt tárgyalás útján szemléltetően tisztán bemutatni.”² Ennek érdekében készít időnként írásbeli praeparatiókat vagy legalább dispositiókat maga a seminariumi tanár. Ezeket bemutatja a tanárjelöltnek és pedig a mintaleczke előtt és után is; megbeszélés tárgyává teszi azokat és kendőzetlenül mond saját mintaleczkéjéről is ítéletet, nevezetesen elmondja azt,

¹ Az igazgatónak ezen szabad rendelkezését az intézet összes tanárai-val magyarázza azon körülmény, hogy az igazgató maga jelöli meg utódját, hogy az igazgató nevezi ki a condirectorral egyetértve az összes tanerőket és hivatalnokokat s hogy így az igazgató valódi scholarcha. L. Wieser: Das höhere Schulwesen in Preussen. IV. k. 388. 1.

² Frick: Sem. praec. 35. 1.

hogy mi nem sikerül s mit kellett volna még és pedig miképen csinálni stb,

A mintaleczkék ily tárgyalása, nevezetesen azoknak szoros vonatkozása a theoreticumra és másrészt azoknak bonczolása, bírálás teszi még csak a máskülönben csakis bámulásra és utánzásra bemutatott órákat a tudatos tanárképzés hatásos eszközeivé.

A *tervszerű hospitálás* mindenekelőtt a theoreticummal oly szoros kapcsolatban álló *mintaleczkék* látogatásában áll; de nem szorítkozik ezekre.

Az igazgató az *összes tanintézetekre* kiterjeszkedőleg vezeti a hospitálást. Complicált és nagy munka ez már magában véve.

Az igazgató ugyanis az összes intézetek kiválóbb, jelesebb tanerőit értesíti a hospitálást megelőzőleg arról, hogy *mit* mutassanak be a tanárjelöltnek; a tanárjelölt pedig minden félév elején megkapja közelebbi conspectusát, a hospitáló tabellát, a mely jelzi azt, hogy kinél és pedig melyik órában hospitáljon.

A hospitálás nem szorítkozik csakis a gymnasium és a realgymnasium osztályaira, hanem kiterjeszkedik az *előkészítő*¹ és a *polgári iskolák* osztályaira is. Frick nevezetesen az előkészítő iskolában folyó munkát helyesen mondja a legtanulságosabbnak, mivel itt kezdődik meg a tanítói munkásság s itt szemlélhető egészen tisztán a munkásság hatása s mivel itt veti meg a tanítás a Sexta munkájának alapját. A polgári iskola közép és felsőbb osztályai megfelelnek a Sexta és Quintának s így a módszerei összehasonlításra indítanak.

Ezen osztályok alapvető jelentősége magyarázza meg,

¹ Az előkészítő osztályok tulajdonképen elemi osztályok, a melyek azonban nem nyújtanak úgy, mint a népiskolák egy befejezett egészet, hanem egyenesen előkészítenek a gymnasiumra.

hogy a hospitálás épen ezekben az osztályokban (a német osztályokban) veszi kezdetét.

A hospitálás hetenként a theoreticum értekezletén ellenőriztetik s állapítatik meg és pedig, tekintettel az általános didaktikának és a módszerei specialis didaktikának a theoreticumban átvett vagy átveendő anyagára, mégis azonban a fokozatosság követelményének követésével, a mely szerint alulról kell felfelé a magasabb osztályokba haladni s a menetet a szaktárgy hospitálásánál is szem előtt tartani.

A tantárgyakat illetőleg először csakis azokban a tantárgyórákban hospitálnak, a mely tantárgyban a tanárjelölt ad vagy adand majd leczkét, azután ezen tantárggyal rokon és végre attól távolabb álló tantárgyak óráiban.

Az elemi oktatás hospitáló óráinál szemelött tartandó: a *tanítás módja egészét* illetőleg: hogy mily sorrendben vette elő és alkalmazta az akroamatikus és erotematikus tanítási formát, valamint az elbeszélés, leírás, fejlesztés, magyarázás, bizonyítás, begyakorlás, feladás, diktálás és kijavítás tanítói tevékenységét, hogy miben áll a tanítványok egyenként és chorusban való foglalkoztatásának különbsége, miben a tanítónak oktató, ismétlő és vizsgáló munkája közti különbség, hogy minő utasítást nyertek a fiúk feladatuk különbözőségére, tekintettel az emlékelésre, hogy minő volt a kérdés feltevése stb.

2. az egyes *tantárgymethodikáját* illetőleg: hogy végezte-e az órának meghatározott pensumát s hogy a különböző órák pensumai minő összefüggésben vannak egymással?!

3. az *iskolai élet rendjét* illetőleg: „hogy minő a tanítványok testtartása (feszés, lankadt); minő a vezényszó, a mely a kisebb tanítványokat frissen tartja és közös cselekvésre (könyvek, füzetek elővétele, félretevése) indítja; minő a tanítványok fölött gyakorolt felügyelet a tanítás előtt és után, az óráközökben; hogy vajjon minden egyes tanítvány minden órában legalább egyszer írásbeli vagy szóbeli munkára felhívott-e?

4. a *figyelmet* illetőleg: hogy miképen gyakorolja ezt a tanító, miképen alkalmazza a megengedett iskolai büntetéseket;

5. végre, hogy minő *szellemi színvonalon áll* az egész osztály és annak egyes tanítványa.

A *próbaleczkék* tartásánál az egészen megfelelő észszerű gyakorlatot némileg megzavarja az intézetek szükségérzete, a mely szerint segédtanerőt igényel. Ez magyarázza meg azt, hogy első sorban abban az osztályban és abból a tantárgyból tart leczkéket a tanárjelölt, a mely osztály és tantárgyi óra reá bízott. Még csak ezután próbálkozhatnak meg mindazon tantárgyakból és pedig fokozatosan felemelkedve, a melyekre bírja a „*facultas docendi*”-t.

Frick helyesen két évre kívánná a bevezető munkásságnak kiterjesztését. Ezáltal a próbaleczkék adásában való rendszertelenség is megszűnne, a mennyiben csakis a másodévesek vonatnának be az intézet segédtanári munkásságába.

A két év végén tartandó „Próbaleczké”-nek sikeres végzése adná az igazi alapot az egész önálló tanári működésre.

A próbaleczkének feladatát a vezető tanár szoroson megszabja; a tanárjelölt azt írásban *kidolgozza*, kezdetben teljesen *kidolgozott praeparatio*, később csak *dispositio* alakjában.

A próbaleczkéket vagy közvetlenül annak tartása után, vagy pedig a heti conferentiákon megbeszélik.

Az írásbeli praeparatiókra, dispositiókra Frick nagy súlyt fektet. Ezért is azt kívánja, hogy minden tanárjelöltnek legyen praeparationális füzet, a melybe a tanárjelölt minden szakmájából s ezekben előforduló különös feladatokról egy-egy praeparatiót írjon. E füzet hetenként a seminarium tanárának átnézés végett beadandó. A szokásos referátumnál nagyobb fontosságot tulajdonít Frick ezen praeparatióknak.

Seminariumában már az első évben heten vettek részt, képviselve a gymnasium összes szakait: a vallást, a classikai, a modern philológiát, a történetet és a geographiát, a mathesist és a természettudományokat.

Frick tanárképző intézményének ismertetése nem volna teljes, ha legalább így nem mutatnám be ezen seminarium praeceptorumnak alosztályát képező a) *vallástanárok képzésének* intézményét (sem. praec. 43-46. 1.) és a prosemináriumául szolgáló b) *tanító-képzőjét* (sem. praec. 41 – 50 1. s végére a theologusok homiletikai képzőjét (50. 1. stb.).

ad a) A vallástanárok képzését nagyfontosságú intézménynek tartom. Tán még rátérek a magdeburgi tanárképzőre. Nagy tévedés az, hogy a végzett theologus egyszersmind jó vallástanár. A tudományos és gyakorlati képzésnek különbsége e téren is teljesen fentartandó. Frick a reálgymnasium tanárának közreműködésével ezen úrt is ki akarja egyenlíteni. Paedagogiailag és didaktikailag kívánja a theologusokat az összes fokozatú osztályok vallás-tanítására kiképezni, de első sorban az alsókra. A népiskolának vannak már oly Vallási tankönyvei, a melyek a paedagogika és didaktika követelményeinek megfelelnek, – de a felsőbb osztályoknak nincs ily könyve. A népiskolai gyakorlaton okulva, a feladat az, hogy ezen legalsóbb fokozaton szerzett tapasztalatokat a felsőbb fokozatokon is értékesítsük.

Richter alkalmazkodott Frick tervéhez, ép úgy a theoreticumot, mint a practicumot illetőleg.

A *theoreticum* tananyagát két semesterre osztotta, úgy hogy az általános didaktikait inkább az egyikben, a vallás tanításának módszerét inkább a másik semesterben tárgyalta.

Az első semester tárgya: 1. A vallásoktatás alapkellékei, tekintettel azon viszonyra, a melyben a vallásoktatás áll az egyházhoz, az államhoz, a családhoz. Ezzel kapcsolatosan közölte és megmagyarázta az erre vonatkozó törvényes rendeleteket és szabályzatokat. 2. A vallásoktatás általános tanterve a középiskolák szervezetében. 3. A vallásoktatás methodikája az alsóbb és középosztályokban, tekintettel a népiskola gyakorlatára. Itt tekintetbe jő a biblia-történet, a biblia-olvasmány, a perikopák, az egyházi énekek, a káténak, az imának tárgyalása. 4. A nevelés főpontjai, tekintettel a vallásoktatásra.

A *második semester* tananyaga: 1. a vallásoktatás methodikája a felsőbb osztályokban egyes szemelvényekkel a gymnasialis paedagogikákból, melyek a vallásoktatásra vonatkoznak; közelebb a biblia, az exegesis és történet, az egyháztörténet és a hit és erkölcsstan tanítására nézve. - 2. Közelebbi feladatok: bevezetés az egyházi évbe, az Istenisztelet rendjébe; templomba járás, iskolai istentisztelet; érettségi vizsga. 3. A történetből, valamint a paedagogikából a vallásoktatásra vonatkozó fejezetek válogatott olvasása.

A *tananyag* helyes megválasztása és azután a tanítás *alakjának* művészi alakítása – a megfelelő tudományos theologiai, valamint paedag.-didaktikai irodalomnak figyelembe vételével – állandó themák.

Richter is a főfeladatot épen a *gyakorlatba* való bevezetésben látja; – csakis a vallással és héberrel lévén elfoglalva, ezen gyakorlati bevezetés munkáját intensive műveli. Kezdetben minden egyes órának a tárgyát anyaga és módszerei feldolgozása szempontjából behatóan megbeszéli a tanárjelölttel, úgy hogy teljesen praeparálja őt az órára. Igen természetes, hogy a megfelelő irodalmat is rendelkezésére bocsátja. Később a heti anyagot beszéli meg velők. Az írásbeli praeparatiókra is súlyt fektet.

Igen helyes, hogy Richter a vallást nem akarja kiszakítani a műveltség szerves egészéből. Ezért is azt kívánja, hogy a leendő vallástanárok, különösen a tudományos és esztetikai kérdések iránti érzéket folyton fejlesszék. Ajánlja ezért is a paedag. psychológiával, a logikával, az etikával, a philosophia és az egyetemes történettel való beható foglalkozást.

ad b) A német iskolákon (elemi és polgári) *tanító studensek paedagogiai és didaktikai vezetését* Frick azért karolta fel, – jóllehet ő is tudja azt, hogy a legjobb előkészítés az ily tanítói állásra a tanítóképzőknek végzése -, mivel a Francke-féle intézetek tradíciójával ez szorosan összefügg; a parallel osztályok számának változó volta a tanító-állások véglegesítését ellenzi; s végre mivel a theologusok és philologusokra nézve ily segédkezés nagy jótétemény-számba megy. Jelenleg is még 6 theologus és philologus heti 8-12 órában tanít a polgári fiúiskolán és a szabad iskolán (szegények iskolája = népiskola).

Frick ezen a meglevő, sok bajjal járó állapoton úgy kívánt javítani, hogy 1. biztosítékot keresett arra nézve, hogy a segédkezesre felveendők erre alkalmasak is lesznek és 2. hogy e segédkező munkát is *vezetni* kívánta.

Az intézeteken a theologusok és philosophusok számára létező szabad lakási helyek adományozását önmagának tartotta fenn. Ezek biztatnak meg első sorban a „Pensions-Anstalt és a „Paedagogium”-on szükséges correpetitori állással. Az ily állást nyert egyén már most köteles ezen privatórák átvétele előtt az osztálytanárt, illetőleg a szaktanárt felkeresni, tanácsát kikérni, ezt követni nála néha-néha hospitálni.

Az így kiismert egyének közül választhatók ki azok, a kik a német iskolákban való tanításra alkalmasaknak ígérkeznek. Ezek már most, egy-negyed évvel alkalmaztatásuk előtt, „a proseminarium praeceptorum”-ba lépnek, a melyet szintén Frick vezetett. Ő szabta meg a német fiúiskolák inspectoraival egyetértve a hospitálás menetét a német iskolák egyes mintatanítóinál s adott utasítást a hospitálásra, valamint tanácsot azon könyvek tanulmányozására nézve, melyek az elemi iskolák módszerére nézve irányadók. A hospitálásról jegyzőkönyvet vezettek, a mely ellenőrzésül szolgált.

A negyedévi hospitálás vége felé a tanítást megpróbálják úgy, hogy a mintatanítók óráit vagy megisméltik, vagy folytatják, de mindig a szaktanító jelenlétében.

A tanítói hivatásba való bevezetést náluk azon szempont dominálja, hogy a tanítás művészet, a melyet meg kell tanulni.

Frick ezen segéderőket, a kik a hospitáló negyedév letelte után, bevételek esetén kellő" díjazás mellett önállóan tanítókodtak, arra kötelezte hogy a theoreticumnak általános didaktikai óráiban is részt vegyenek. A kik már most itt, ezen proseminariumi cursusokat jól végezték – az államvizsga letétele után felvételtek a seminarium praeceptorum tagjai közé.

A philologusra nézve a népiskolával és annak methodikájával való foglalkozás oly töke, a melyet a középiskolai fokozat tanításánál is értékesíthet. A theologusokra nézve pedig – eltekintve attól, hogy az itt szerzett smeretet és ügyességet a papi hivatalnak, a népiskolai felügyelői hivatalnak gyakorlásában felhasználhatják – még pótolhatja a gyakorlat azt a 6 heti cursust, a melyet a törvény szerint kötelesek népiskolai seminariumon tölteni.

Frick mindenre kiterjedő értő figyelme azonban nem állapodott meg ezen intézmények létesítésével. Francke szellemében nagy súlyt fektetett a vallási és egyházi szellem ápolására. Ezt eddig is szolgálták egyes vallási gyakorlatok: a nevelő-intézetekben a reggeli és esti ima; az iskolákban a naponként való reggeli vallási elmélkedés: szombat este a közös vecsernye; vasárnap a német iskolák tanuló ifjúsága számára rendezett iskolai istentisztelet; karácsony és húsvét előtt a Latinában rendezett liturgiái karácsonyi és passiói ájtatosságok; s végre a halottak ünnepélye előtti napon rendezett liturgiái ájtatosság.

Mіндеzen vallási gyakorlatokat az intézetek tanerői erre való tekintet nélkül kötelesek voltak végezni, – s végezték igen természetesen nem egyszer a cselekvény szentségének *meg nem* felelő módon.

Frick ezt a kötelezettséget megszüntette, de igenis kötelezte a *theologusokat*, a kik vallástanárságra készültek, a kik a német iskolákban mint segédtanítók működtek, arra, hogy az intézet lelki inspectorának vezetése alatt ezen különböző functiók célját megértsék s ezeket, különösen a liturgiákat is, megfelelően végezzék. Az egyházi és nevezetesen a liturgiái-érzék felkeltése az a czél mely Frick előtt lebegett.

Ugyancsak Francke szellemében kívánta az egyetemi ifjúságot is a Franckeianumban lévő biblia-intézet és a keletindiai missio-intézet érdek-körébe bevonni; a fiúk közt létező correpetálási rendszert a nevelő-intézetek körén belül a nevelői felügyelők ellenőrzése és vezetése alá helyezni; mindenekelőtt pedig a gyakorlati tanárképzésnek érdekében is a tanítóképzést is külön tanítóképzőnek felállításával az egységes nevelés és oktatási eszménynek megfelelően, az intézetek körébe vonni. A tanítónőképző már 1879-ben, mint magánintézet lépett életbe, mely azonban fel van jogosítva elbocsátó vizsgálatok tartására. Ennek analógiájára vár testet a tanítóképzőnek eszméje.

Mily sok termő és teremtő gondolat azon férfiú elméjében, ki mint második Francke, az intézetek reformálására és fejlesztésére volt hivatva!!

Mielőtt Frick seminariumának ismertetését befejeznők, a theoreticumnak munkakörébe tartozó *kritikumról* kell megemlékezni. Sajátságos, hogy azt, mint a theoretikum feladatát, a munkakör felosztásánál meg sem említette, csakis a kifejtő résznél (a 26. és 36. lapon) tér rá; de itt is „közlemények” czimén. Jellemző ez Frickre nézve. Bizonyára azért nem emelte ki külön a kritikumot, mivel nem a kritikára, hanem a jónak nyújtására fektette a fősúlyt, s mivel a tanárjelöltek kritikáját, a mely nem támaszkodhatik bővebb tapasztalatra, csakis káros hatásúnak tartotta.¹ Nem kritikának nevezte, de közleménynek azért, mivel nem a tanárjelöltek mondtak kritikát, hanem maga Frick *közölte észrevételeit* és pedig nemcsak a próbaleczkékre vonatkozókat, hanem egyáltalában a nagy iskola szervezetébe tett bepillantása alapján mindazon tapasztalatait is, a melyek a tanárjelöltekre nézve is gyümölcsöző természetűek voltak; közölte az iskola praxisából vett régi tapasztalatait okulásképen. A közleményeknek e szerint tényleg nem annyira kritizáló, mint inkább előterjesztő jellege volt. Frick előterjesztette azt, a mi tapasztalatai alapján ő benne leszűrődött, s a mi ennek következtében személyiségével összeforrott s minek előterjesztése ezért is életkeltő erővel is bírt! Az ily közlemények építők, igazán positiv természetűek. Nem a kritika ezek jellemzője, hanem az új positivumnak nyújtása. A kritika csakis mintegy alkalmi oka az ily positiv építő, előterjesztő munkásságnak! Bár értenék meg a kritikaszterek, a kicsinybe, sokszor kicsinyesbe kapaszkodó – casuistikusan dressirozott, epés lelkű és szenvedélyes, önhitt kritikusok eme Frick-féle kritikumnak nagyságát és nevelői jelentőségét!!

¹ A tanulókor emlékezetein és a könyvek bölcseségén nyugvó ítélkezéstről mondja: „Diese Flitterweisheit schadet dann der künftigen Praxis ausserordentlich. Frick Sem. praec. 13. 1.

Eme különbségtevés kapcsán még röviden egybeállítom Frick seminariumi munkájának egyéb sajátosságait.

Elvi jelentőségű, az egész intézményre kiterjedő különbség Frick seminariuma és a gymnasialis seminarium közt az, hogy ő a tanárképzést nem nézi magában, hanem az egységes nevelői oktatás szervezetének egésze szempontjából. Innen érthető, hogy a tanítóképzéstől nem tekint el, sőt a leendő tanárt is be kívánja helyezni a különböző fokú és nemű iskolákban való hospitálással abba a munkakörbe is s nevezetesen be is vezeti őket ezen munkakör irodalmába.

Elvi jelentőségű különbség, hogy Frick intézménye határozottan *felekezeti* jellegű. Ezért is főgondot fordít a vallás tanításának módszerére és az ájtatosság eszközeinek kellő kifejtésére, megfelelő felhasználására s a theologusoknak nevelési érdekből ezen oktató és építő munkakörbe való bevezetésére.

A többi körülmények nem annyira elviek, hanem a kivitelre vonatkoznak:

A gymnasialis seminariumok is a gyakorlatba való bevezetésre fektetik a súlyt: Fricknél azonban a gyakorlati képzés elve tudatosan keresztülvitt, mindenekfölött domináló elv. Erre viendő vissza, hogy nála theoretikumnak nincs magában értelme. Nemcsak a szaktárgyra vonatkozó módszeres megbeszélések, hanem az általános didaktika elveinek ismertetése és a hospitálással, a próbaleczkékkel, a mintaleczkékkel áll szervi kapcsolatban. A gyakorlat beigazolandó elméletileg s viszont az elméletet beigazolja a gyakorlat.

Ezzel függ össze, hogy a paedagogiai irodalomra vonatkozó referádákra nem fektet súlyt, hanem igen is az írásbeli praeparatiókra és dispositiókra.

Ezzel függ össze, hogy még a mintaleczkék is, melyek épen *mintavoltuknál* fogva, mintegy a kritika fölött állanak: Fricknél a vezető director kritikájának tárgyát képezik *gyakorlati* okulás céljából s viszont ezzel függ össze, hogy a próbaleczkék kritikájánál, nem fektet súlyt a tanárjelöltek kritikájára.

Nem a kritizálás, hanem a jólcsinálás, az igazi paedagogiai pectussal és didaktikai érzéssel és tudatos módszerességgel való *gyakorlás* a fődolog.

Imponáló, egységesen s nagyszabásúlag gondolkozó egyéniség. Működésének ereje lényegileg abban áll, hogy a Francke-féle intézetek történeti szellemének, nevezetesen Francke személyisége Istenben teremtő szellemének szolgálatába helyezkedett, de másrészt ép úgy, mint Francke, ismervén korának lelkét, ezt igényeivel és követelményeivel saját eszményének szolgálataiba helyezte, eszközül felhasználta.

Igen is Francke-féle szellem volt Frick. Mind a kettő Istenben megnyugvó élő vallást kívánt, mindkettő a nevelőintézeteket és intézményeket ezen élő vallás szervezetének kiépítése, Isten országának terjesztése szempontja alá helyezte; mindkettő számolt a kornak, a világnak szellemével is, s mindkettő e kort, e világnak szellemét eszménye érdekében fel is használta; csakhogy Frick *eszménye* mégis más volt, mint Franckeé.

Az Isten kegyelmi szellemének erejében látta mind a kettő működésének erőforrását, attól várta mindkettő munkásságának áldását: Francke azonban e kegyelmi szellem erőforrását csakis Krisztusba helyezte s a világot összes értékeivel, a természetet, a természeti embert, a culturát kincseivel magában véve semmisnek tekintette és azért mindezt csakis eszközi értékre, mint csakis felhasználandót szállította le: holott Frick eszménye az új humanismus ideális rétegén át szűrődött le, úgy hogy az istenit, az önértékű egyetemlegességében fogta fel. Az isteni szellem hatja át a természetet, isteni cél gondolatok mozgatják az embert és feltétlen értékek rakódtak le a történeti éniségekben, a történeti hatalmakban s az egész történet Istennek nevelő intézménye, az egyes ember is eme történeti hatalmak hatása alatt jut el hivatása teljes felfogásához s lesz magában is erkölcsi személyiség!

A tudomány ezért is Fricknél önértékű valami!

Ennek értelmében Frick tudományos alapon kívánja a

tanárképzést művelni. Szerinte az egyetem a tudomány ezen önczélú voltát szolgálja s az ottani seminarium is csak tudományos jellegű lehet: míg Francke a tudomány önczélúságát tagadván, csakis ismerteket kíván vagy pótol a gyakorlati képzés érdekében. Nem Francke személyiségének leszállítása Frick személyiségével szemben, hanem mind a kettőnek koruk képzetkörén belül való megértése feladatunk! Francke hitbeli erejét bámuljuk, Frick személyisége előtt hódoló tisztelettel, mint eszményi alakunk előtt hajlunk meg.

Frick bemutatott alkotása az ételteljes és éltető minta, a mely szerint alakultak a porosz kormány által életbe léptetett gymnasiális seminariumok. A rendelet a melylyel e nagyfontosságú intézmény életet nyert, a következő:

Rendelet a poroszországi középiskolai tanárjelöltek
gyakorlati kiképzéséről.

Kelt: 1890 márczius 15-én.

1. §.

A középiskolában való alkalmazhatóság megszerzése végett kötelesek az összes tanárjelöltek, miután tudományos vizsgájukat kifogástalanul letették, jövendő hivatásukra gyakorlatilag kiképezni magukat. A kiképzés kipróbált tanférfiak vezetése alatt és a tartományi iskolaszék felügyelete alatt történik.

Az 1887. évi februárius 7-iki vizsgálati szabályzat 35. §-a 2. pontjának rendelkezése, a mely szerint a jelölt a próbaév letételére bocsáttatik, a főtanítói vagy tanítói vizsga feltételes megszerzésével is, elesik.

2. §.

A gyakorlati kiképzési idő két évig tart és áll a seminariumi évből és a rá következő próbaévből.

A) A seminariumi év arra van rendeltetve, hogy a jelöltek akár valamely kéznél levő paedagogiai seminariumban,

akár valamely, a seminariumi év céljainak megfelelőleg berendezett háromosztályú középiskolában, illetve annak előiskolájában, a nevelés- és oktatástan feladataival alkalmazásukban a középiskolákban és különösen az egyes tantárgyak methodikájával megismerkedjenek, valamint, hogy példaszerű tanítás szemlélése és saját tanítási kísérletekbe való bevezetés által a tanítói működésre alkalmasakká legyenek.

B) A próbaév főként a seminariumi év alatt szerzett tanításbeli jártasságnak önálló gyakorlati kipróbálására szolgál és rendszeren oly középiskolákban teszik le, a melyek a seminariumi kiképzés céljaira még nem vétettek igénybe. Különbség kilencz osztályú vagy rövidebb tanítási idejű intézetek közt itten nincs.

A) Seminariumi év.

3. §.

A seminariumi év letételére való jelentkezést a jelölteknek, a mennyiben szabályszerű módon valamely azon időben fennálló paedagogiai seminariumba fel nem vétettek, a vizsgálati bizonyítvány, illetőleg a kifogástalanul letett tudományos vizsgálatról való előzetes igazolvány mellékelésével legkésőbb négy héttel a nyári vagy téli félév kezdete előtt azon tartomány iskolaszékéhez kell benyújtaniuk, a melyben a próbaévet letenni akarják.

A közoktatásügyi miniszternek joga van ahhoz, hogy a jelöltek egy tartományban való túlszűfolttságának kikerülése végett, a fölös számot más tartományba oszthassa be.

4. §.

A jelöltek beosztása évenként kétszer történik: húsvétkor és Mihály-napkor az illető tartományi iskolaszék által és pedig oly módon, hogy a különböző időkben belépők ténylegesen is különböző intézetekhez utasíttatnak. Egyébiránt egyedüli mérvadó a beosztásra nézve a jelöltek célszerű kiképzése.

Oly jelöltek, kiknek erkölcsi feddhetetlensége ellen alapos kétségek forognak fenn, a beosztásból a közoktatásügyi miniszter jóváhagyásával kizárandók.

A tartományi iskolaszék a jelöltek főtárgybeli képzésének figyelembevételével és tekintettel az egyes tanszakok methodikájába való bevezetésre különösen hivatott tanerőkre, minden iskolai félév előtt megfelelő csoportokat alkot a seminaristákból és ezeket oly arányban osztja be az egyes intézetekhez, hogy az egyes intézetekre évenként átlag hat jelölt jusson. Az intézet változtatása a seminariumi év folyama alatt nincs megengedve.

5. §.

Az igazgatói és a tartományi iskolaszék által külön megbízott tanárok viselik a felelősséget a jelöltek tervszerű tanításáról és gyakorlásáról (2. §. A) a következő közelebbi meghatározások szerint:

a) Az egész éven keresztül, a szünidő kivételével, hetenként legalább két órán az igazgató vagy a megbízott tanárok valamelyikének vezetése alatt tervszerűen rendezett paedagogiai megbeszélések tartatnak a jelöltekkel. Az igazgató engedelmével a többi tanárok is jelen lehetnek itten. Ezen megbeszélések tárgyai mindenekelőtt:

A nevelési oktatástan legfontosabb alaptanai alkalmazásukban a középiskolák feladataira és különösen a jelöltek által képviselt fõszakokban való tanítási eljárásra, történeti visszapillantásokkal az újabb paedagogia jelentékenyebb képviselőire (a XVI. század kezdetétől fogva);

szabályok a tanórákra való előkészülésre, a seminaristák által adott leczkék megbírálása személyi és tárgyi tekintetben, a disciplina alaptételei lehetőleg individuális példaadáshoz fűzve;

a seminaristák rövid referádái paedagogiai és iskolai technikai tartalommal (p. o. az általános tanterveknek, a vizsgálati szabályzatoknak, a porosz igazgató-tanácskozmányok

végzéseinek, a középiskolák hivatalosan közzétett specialis tanterveinek egyes pontjairól; a paedagogika terén felmerülő nevezetesebb újabb jelenségekről, figyelemreméltó methodusokról, taneszközökről, készülékekről, az iskolai hygiénia alap-tételeiről és s. t.);

egy három hónappal a seminariumi év vége előtt minden seminarista által beszolgáltatandó munka, valamely az igazgató által kiválasztott concret paedagogikai vagy didaktikai kérdéstről.

A rend meghatározása az egyes megbeszélésekben és a megbeszélések nemeiben az elnökre van ruházva.

b) Szoros összefüggésben van ezzel a tanmenettel a seminaristák rendszeres gyakorlati foglalkozása. Ez mindenképp az igazgató és az általa kijelölt tanárok tanítási óráinak látogatásában áll, aztán saját különös utasítás után készített tanítási kísérletekben.

Az utóbbiak a második negyedévben kezdődnek és eleinte terjedelem és idő dolgában szűken határolt, később fokozatosan bővülő tanítási feladatokra terjeszkednek ki, a melyekre a seminarista a felügyelő tanár utasítása szerint, a mennyire a tananyag megengedi, írásbelileg előkészülni tartozik.

Egy seminaristának tanítási próbáján a többiek is jelen vannak, a mennyiben az igazgató másképen nem rendelkezik.

A seminaristáknak a tanításba való bevonása az igazgató vagy valamelyik megbízott tanár állandó vezetése alatt történik és minden seminaristára hetenként 2-3 órára szabadó ki.

A jelölteknek alkalmat kell adni, hogy a taneszközök használatával, különösen a természettudományokban és a földrajzban jól megismerkedhessenek.

Egyszersmind a jelölteket, a mennyire csak lehetséges, meg kell bízni munka és játékorák vezetésével, valamint hozzávonandók a tornatanításhoz és az iskolai kirándulásokhoz.

A mennyiben a helybeli tanrend megengedi, ajánlatos időnként tanítósemináriumokat és népiskolákat látogatni.

A mint az igazgató és a tanárok tartoznak az óráik látogatására kötelezett seminaristáknak fölvilágosítást adni az osztály állapotáról, az egészben rejlő tanczélról és az egyes esetekben kitűzött tanítási feladatokról, valamint azoknak megoldásáról, úgy szívükön kell hordaniok azt is, hogy a jelöltet részint közvetlenül az óra után, részint a semináriumi megbeszéléseken azon hibákra figyelmeztessék, a melyeket az saját tanításában az előkészülésre nézve a tanulókkal szemben való tanítási eljárásban és nevelői bánásmódban vagy magatartásában az osztály előtt elkövetett.

A megbízott tanárok kötelesek az ő különös megfigyeléseiket az igazgatóval minden hónap végén közölni és annak utasításait követni.

c) A szabályszerű osztályvizsgálatokra, valamint a tanári konferenzia tárgyalásaira az összes seminaristákat hozzá kell vonni, mint hallgatókat, a mennyiben itt oly tanulók jönnek szóba, a kiket ők tanítanak, a jelölteknek kívánatra felvilágosítást kell adni róluk.

6. §.

Az igazgató és a megbízott tanárok saját tanítási részükben megkívántató esetekben megkönnyítettnek.

7. §.

A semináriumi év letelte előtt négy héttel az igazgató saját megfigyelései és a megbízott tanárok ítélete alapján tudósítást küld a tartományi iskolaszékhez a jelöltek vezetéséről, tevékenységükről az év folyamán, a minden egyes által tanúsított buzgalomról és a gyakorlati kiképzés elért fokáról. Ebben a tudósításban ép oly kevéssé kell elhallgatni a jelöltek jóra valószínűségéről való különös bizonyítékokat, mint a vezetés, a szorgalom és a munka feltűnő hiányait. A tudósításhoz csa-

tolni kell a jelöltek paedagogikai dolgozatait, az igazgató róluk való véleményeivel együtt (5. §. *A*) és a jelöltek jelentkezéseit a próbaévre.

A jelentkezésnél a jelöltek a próbaév letételének helyére vonatkozólag, a melyet rendesen ugyanazon tartományban kell elvégezni, a melyben a seminariumi évet, kívánataiknak kifejezést adhatnak, a melyeket aztán a tartományi iskolaszék, a mennyiben a jelöltek fentartásának könnyebbsége vagy továbbképzésük forog szóban, tényleg tekintetbe fog venni.

A tartományi iskolaszék köteles az oly jelölteknek, a kiket az igazgató jelentésével összhangzásban, a tanári hivatásra alkalmatlanoknak talál, megadni azt a tanácsot, hogy megkezdett életpályájuktól álljanak el.

B) Próbaév.

8. §.

A 7. §-ban megjelölt jelentkezések alapján a tartományi iskolaszék a jelölteket átutásítja előkészületük folytatására egyikébe a 2. §. *B*) pontjában megjelölt intézeteknek, a minél figyelni kell arra, hogy a kilencz osztályú iskoláknál háromnál több, a kevesebb tanítási idejüeknél kettőnél több jelöltnek egyidejűleg foglalkoztatva lennie nem szabad. Az ilyen átutásításnál az igazgatóval röviden közölni kell a jelölt által a seminariumi év alatt elért eredményeket és esetleges különös jelességeit vagy hiányosságait.

Az intézet változtatása a próbaév alatt csak kivételesen, a tartományi iskolaszék beleegyezésével van megengedve.

9. §.

A jelölteket tanítási képesítésük szoros figyelembevételével mellett, azonnal nagyobb összefüggő tanítási feladatokkal kell megbízni és hetenként 8-10 órával az ingyenes tanításba bevonni.

Ez a tevékenység az intézet igazgatójának és azon osztálytanároknak és szaktanároknak vezetése alatt megy végbe, a kiknek osztályában a jelöltek tanítanak, illetőleg a kiknek óráit helyettesítőleg átveszik.

A jelöltek összes foglalkozásainak rendjét az igazgató szabja meg, a kinek ennél általánosságban arra kell ügyelnie, hogy ugyanannak a jelöltnek alkalma legyen több szakban és több, mint egy osztályfokozaton tanítani és különösen arra, hogy oly jelöltek, kiknek főképesítése a természettudományokra és a földrajzra terjed ki, a szemléltetési eszközök és a szokásos készülékek használatában való gyakorlás céljából hosszabb időre valamely hivatott tanárhoz utasíttassanak.

10. §.

Az igazgató és az intézet tanárai, a kiknek tanítását a jelölt időnként helyettesítőleg átveszi, kötelesek folyton szem előtt tartani, hogy ezen átvétel egyetlen célja a jelöltek lehető legnagyobb elovitele gyakorlati kiképzésükben, de nem az illető tanárok dolgának megkönnyítése.

Végül az igazgatók kötelesek a jelölteknek rögtön belépésüknél a nekik felállított feladatokat körülírni, őket az iskola fegyelmi szabályzatával megismertetni és a tartományi iskolaszék közléseit, a seminariumi év eredményeit tekintetbe véve (7. §.), a szükséges tanácsokkal és útmutatásokkal ellátni.

Azután az igazgatók szemmel tartják a jelöltek vezetését és tevékenységét, őket tanóráikon többször meglátogatják és esetleges ballépéseikre figyelmeztetik, szükség esetében, utalással a figyelembe nem vétel következményeire (16. és 17. §§.), komoly intelmeket is intéznek hozzájuk.

A vezetéssel megbízott tanárok kötelesek a jelöltek tanóráin az első negyedévben rendszeren, később havonként legalább kétszer jelen lenni, egyes gyakorlati javításait gyakorlata megvizsgálni és a szükségesnek látszó észrevételeket nekik a tanórán kívül megtenni.

Minden hónapban, a szokásos konferenciák végeztével, az illető tanárok a hozzájuk utasított jelöltek tevékenységéről és buzgalmáról az igazgatónak jelentést tesznek és vele a további teendőket megbeszélik.

11. §.

A jelölt, a kit az igazgató egyes tanulók ideiglenes felügyeletével és elővitelével bíz meg, köteles megfigyeléseit az osztályfőnökkel közölni és annak tanácsait követni.

12. §.

Egyes, az igazgató által külön kijelölt tanórákon a jelölteknek, mint hallgatóknak kell részt venniük; ugyancsak kötelezve vannak a rendes osztályvizsgálatokon és tanári konferenciákon az igazgató rendelkezése szerint jelen lenni és a felügyeletükre bízott vagy általuk tanított tanulók osztályzatának megállapításánál szavazatukat az osztályfőnök felülvizsgálása alatt leadni.

13. §.

A hol az intézet körülményei sürgősen megkívánják, ott a jelöltek a tartományi iskolaszék engedelmével hetenként 20 óráig bevonhatók a tanításba, akkor megfelelő javadalmazásban részesülnek.

Ebben az esetben a tanári konferenciákon teljes szavazati jogot kell nekik adni minden olyan kérdésben, a mely az általuk vezetett osztályra vagy az általuk oktatott tanulókra vonatkozik.

14. §.

Annak bizonyosságául, hogy mekkora paedagogiai tapasztalatot értek el, kötelesek a jelöltek a próbaév végén jelentést nyújtani be az igazgatóhoz saját tanítói működésükről.

15. §.

A próbaév végén az igazgató ugyanolyan jelentést tesz a tartományi iskolaszéknek, a minőről föntebb a 7. §-ban szó volt. Ehhez hozzáfűzendő a 14. §-ban említett munka.

16. §.

A tartományi iskolaszék ezután az igazgatóknak a seminariumi és próbaévről tett jelentései alapján és kerületi tanácsosainak esetleges megfigyelései alapján, megállapítja az ítéletet az egész két évi gyakorlati kiképzés lefolyásáról és eredményéről és a jelöltnek alkalmazhatóságát vagy elismeri vagy megtagadja tőle.

Saját ügyiratai számára a tartományi iskolaszéknek röviden meg kell indokolnia ítéletét és ehhez hozzá kell csatolnia az igazgatók jelentéseinek megfelelő szakaszait.

17. §.

Az alkalmazhatónak nyilvánított jelöltnek gyakorlati kiképzéséről egy külön formula szerint kiállítandó bizonyítványt kell kiadni, a mely csak azt tartalmazza: a jelölt nationalejét felekezetének, vagyis vallásának megjelölésével, gyakorlati kiképzésének külső lefolyását és a megítélt alkalmazhatóságról való észrevételeket.

Ez a bizonyítvány melléklendő kiegészítésül a tudományos vizsgálatról valóhoz, minden tanári állásért való folyamodásnál.

Az alkalmazhatóság megtagadását kiváltképp akkor kell kimondani, ha a jelölt eddigi tevékenysége szerint nagy pedagógiai ügyetlensége, vagy a megtett intések daczára való folytonos restsége, vagy jelentékeny erkölcsi fogyatkozása vagy testi hibája miatt az ifjúsági tanári hivatal viselésére alkalmatlannak látszik.

A tartományi iskolaszéknek ez esetben való határozata a jelölttel a határozat indokaival együtt közlendő.

18. §.

A tartományi iskolaszéknek, a jelöltek gyakorlati kiképzésének befejezéséről, a ministeriumhoz húsvétkor és Mihály-napkor teendő összes jelentéseire vonatkozólag külön szabályok állanak.

19. §.

A közoktatásügyi minister fentartja magának azt, hogy egyes esetekben, különösen lelkészeknek középiskolához vallás-tanítókul való meghívásánál, a két évi gyakorlati kiképzés elvégzését elengedhesse.

20. §.

Tárgyalások a többi német szövetséges kormányokkal, a próbaévről való bizonyítványaik 1875 április 28. óta kelt rendeleteikkel elrendelt elismerésének megváltoztatása végett – fentartatnak.

21. §.

Minden ezen rendelettel ellentétben álló határozat megsemmisítettik.

Berlin, 1890 márczius 15-én.

Gossler G.

Vallás- és stb. minister.

A porosz államkormány ezen rendelete kötelezővé tette minden tanárjelöltre nézve, a ki tanári állásba kívánt jutni, a seminariumi évről végzését. A Franckeianumon 1884-ben létesült seminarium praeceptorum Frick magánintézete volt. Szükségszerű volt tehát, hogy e seminarium munkásságát az állam is ily seminariumi munkásságnak ismerje el. Ez meg is történt az 1891-iki márcz. 4-én 1533 sz. a. kelt rendelettel, de nem feltétlenül. Az anyaintézet köteles volt alkalmazkodni a „filia”-hoz; csakhogy viszont az államkormány is tett némi

engedményeket, tekintettel a Franckeianumnak 1832 augusztus 13-án adott sajtószerű szervezétére,¹ az intézeteken egyesített intézetek számára (két középiskolai rector az igazgató alatt!) és nevezetesen az abban létező számos nevelő-intézetekre, a melyeken egyes tanárjelöltek segédekül alkalmazandók.

Ezen engedmények a következők:

1. A *seminarium* tantestülete: a Francke-féle intézetek directorából s azután a Latina rectorából és a realgymnasium directorából áll. A Francke-féle intézetek directora, egyszersmind a seminarioznak is directora (1890 márcz. 15-iki rendelettel egyezően); csak hogy a dolog természete szerint - bár alárendeltségi viszony van az intézetek directora és másrészt a két intézet igazgatója közt - mégis a viszony inkább collegialis s ennek következtében nincsenek az utóbbiak az 1890 márcz. 15-iki rendelet 5b §-a értelmében arra kötelezve, hogy „havonta közöljék megfigyeléseiket az igazgatónál s tőle utasításokat fogadjanak”.

Az igazgató és a két középiskola vezetői megegyeznek azon tanárok személyiségében, a kikre a seminariozni munkánál még szükségük van. Emezeket a seminariozni igazgatója

¹ Ez a rendelet megerősíti a Franckeianum szervezetében az igazgatónak absolutismusát, igaz scholarchai állását. Az igazgató még életében kijelölheti utódát. Ez utód többnyire a condirector, a kit szintén az igazgató nevez ki. A condirector a Latinának rectora szokott lenni. A condirector különben a directornak alárendeltje s a directorral együtt képezi az intézetek directoriumát. Ez nevezi ki az összes tanerőket és a hivatalnokokat; csak a magasabb állásokra nézve tartja fenn az államhatósága megerősítés jogát. Az intézetek külső és belső ügyeit ezen directorium intézi, a minister által megállapított költségvetés keretén belül és a tartományi iskolai kollégium felügyelete alatt. Az alkotmány ép úgy, mint egyes alapítványok, szabaddalmi a directoriumnak, e korlátok közt is szabad rendelkezési jogot biztosítanak. L. Wiese Irmer: Das höhere Schulwesen in Preussen IV. k. 388. 1. Az anyagi függetlenséget a következő számadat világosítja meg. Az évi kiadás 287,608 márka, a melyhez az állam 57,000 márkával járul. Lásd u. o. 389. 1.

minden félév megkezdése előtt a kir. tartományi iskolai collegiumnak bejelenti. *Ezekre* nézve érvényes már most a fentebbi rendelet 5b §-a, a mennyiben ezek kötelesek minden hónap végével különös megfigyeléseiket *intézetük igazgatójával* közölni s utasításait elfogadni.

E szerint, ha az 1890. márcz. 15-iki rendelet directorról és a tanárokról szól, a helyett a seminarium praeceptorum számára ez teendő: „a director, a két középiskola vezetői és az ezeken kívül még kisegítéssel megbízott tanárok”.

A tanítás munkája a seminariumon a következőképen oszlik meg: az igazgató a paedagogika és didaktika általános tanítását az összes tanárjelöltek számára vállalja el; az egyes tanszakokba való bevezető munkásság a két középiskola vezetőjének és a megbízott tanároknak teendője. A tanszakok és a vezetők, valamint megbízott tanárok személyes kívánatai irányítják a tantárgyaknak közmegegyezés alapján való felosztását.

2. A tanárjelöltek még a második évet (a próbaévet) is a Francke-féle intézeten töltik. Megmaradnak a seminarium tagjainak már csak a Krause-Cono-féle alapítványból nyert ösztöndíjakra való tekintettel is, a melyeket a seminariumi első és második semesterben, de azután még két semesteren át is kaphatják.

A probandusok a director megállapodása értelmében az ő általa tartott összes értekezleteken és gyakorlatokon résztvesznek; különben pedig oktató tevékenységüknek különös ellenőrzése a megfelelő középiskola vezetőjének teendője.

A próbaév végével az egyes intézetek vezetői részéről teendő jelentés, úgymint minden egyes a fölötte hatósághoz küldendő jelentés a Francke-féle intézetek igazgatója útján terjesztetik fel, kinek is jogában és szabadságában áll (vorbehalten), hogy esetleg a maga külön megfigyeléseinek is kifejezést adjon.¹

¹ L. Fries: Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. 134. 1.

Egész terjedelmében közöltem a porosz államkormány rendeletét, hogy okulásul utaljak arra, hogy még az annyira központosító porosz kormány is határozottan számol rendeletei végrehajtásánál a történeti tényezőkkel; de közöltem azért is, hogy bemutassam a jelen állapot törvényes alapját. Hogy ez alapon a Frick-féle eszmény és ennek megalkotása mégis erősen megváltozott: azt a figyelmes olvasó bizonyára észrevette. Frick igazi scholarcha volt. Teremtő gondolatok mozgatták elméjét s e gondolatok mellett megvolt benne az az erély, mely eme gondolatoknak testet is ad. A Francke-féle intézetek igazgatójának állása pedig oly független, sőt mondhatjuk, szabadon rendelkező jellegű volt, hogy állása nem hogy megakadályozta volna, hanem egyenesen támogatta e teremtő ténykedésében. Frick vette fel a tanárjelölteket, ő tájékoztatta őket nemcsak az általános didaktika terén, hanem irányította hospitálásukat a különböző intézeteken, rendelkezett a mintaleczkék tanítása iránt, számon kérte a praeparatiókat, bírálta próbaleczkéiket: szóval ő volt minden mindenkiben! Ideális helyzet egy valóban ideálokért lelkesülő és ezek erejében tevékeny férfiú számára!

S most: teljesen önállósultak a Francke-féle intézetek igazgatójával szemben a középiskolák vezetői. Ezek – nem az igazgató – vezetik a tanárjelöltek közelebbi szakszerű képzését és pedig annyira önállóan, hogy nemcsak havonként nem referálnak munkásságukról az igazgatónak, hanem egyáltalában neki nem is referálnak. Jelentésüket az államkormányhoz küldik fel, az igazgató e jelentésüknek csak továbbítója, de maga is közölheti megfigyeléseit. A hivatalos és köteles felelősség tehát nem az igazgatót, hanem a középiskolák vezetőit terheli s így a gyakorlati tanárképzés tulajdonképi munkáját kivette e rendelet az igazgató kezéből. Régebben Frick vette fel a tanárjelölteket, most a magdeburgi kormány állítja be húsvétkor részben ide, másrészt Magdeburgba, az őszi semesterekben pl. Wernigerodebe vagy Burgba a nála jelentkező, államvizsgálatot tett tanárjelölteket.

S Frick belenyugodott ebbe az épen az ő munkásságát megbénító változásba?! Ha igen: bizonyára azért, mivel így eszméjét egy állami, az önkénytől és személyi tényezőtől független intézménnyel látta biztosítva, holott e nélkül vajmi könnyen megeshetett volna, hogy utódja ép úgy elhanyagolja, mellőzi a gyakorlati tanárképzés eszméjét, mint a hogy elhanyagolták, mellőzték elődjei a Francke-féle seminarium praeceptorumot.

Ily alapú megnyugvás csak emelné Frick személyiségét.

A rendelet alapján megváltozott intézményt látogattam meg. Frick utódja, Fries, szívesen fogadott, jóllehet néhány nap választott el a Francke-féle intézetek 200 éves fennállásának jubiláris nagy ünnepélyeitől. A másnap délutánt és még a keddi délutánnak majdnem három óráját nála töltöttem. A polgári leányiskola VII. osztályában Fries és még 7 candidatus (a kik közül 3 másodéves, illetőleg próbaéves és 4 elsőéves volt) jelenlétében egy mintaleckén résztvettem. Mintalecke volt ez valóban. Schiller Glocke-jából „az anya temetése” szakaszát néhány hangulatos szóval bevezetve, meghatóan felolvasta és azután 50-60 leánynyal katechetice analizálta, összefoglalta és alkalmazta. Példás volt a figyelem, nyugodtak és formailag is tökéletesek a feleletek. Nemcsak a lecke, hanem az osztály is mintaszerű volt. A fegyelmezett intelligencia a női formássággal és közvetlenséggel előttem felejthetlen harmóniába olvadt egybe. A középiskolai osztályokban nem hospitálhattam és pedig azért, mivel erre szükséges a porosz közoktatási minister engedélye; – ezzel pedig nem bírtam. Sajnos, az értekezlet is elmaradt e héten a jubiláns ünnepélyekre való előkészület miatt. Így tehát lényegileg az igazgatóval behatóan folytatott eszmecserére és az értekezleti jegyzőkönyvnek átlapozgatására s ezekből való jegyzetek készítésére szorítkozott tapasztalatom köre.

A jegyzőkönyvekből kitűnt, hogy az első ülés a megalakulás ülése volt, a melyen a tanárjelöltek kötelességeik

teljesítésére lekötelezték magukat. Feltűnt, hogy a referádákra – a melyek a gyakorlati irányú Fricknél háttérbe szorultak – nagy súlyt fektettek és másrészt, hogy a próbaleczkék megítélésében a tanárjelöltek is élénken résztvettek.

A referádák nagy száma mutatja, hogy mennyire igyekeznek a seminarium tudós igazgatója a hallgatókat a mai kor paedagogiai és didaktikai kérdéseinek irodalmába bevezetni.

A lefolyó év kiadott referádái a jegyzőkönyv alapján a következők voltak: A paedagogiai előképzés szükségességéről; Willmann: Paedagogische Vorträge (mind a hat); Förster: Allgemeine Bestimmungen über die Unterrichtsformen; Kehr: Praxis der Volksschule (Ordnung während des Unterrichts); Toischer: Theoret. Paedagogik, „Lehrverfahren“ 41-50. §.; Kern: Grundriss der Paedagogik-jából: Apperception und v Interesse; Lange: Apperception; Willmann: Didaktiká-jából: Das Verhältniss der Paedagogik und Didaktik zu einander und das Verhältniss der Didaktik zu den Fachwissenschaften; Willmann: Didaktiká-jából még: Ueber das moderne Unterrichtswesen, – Die Bewerthung der Bildungszwecke, – Die Bildungsideale, – Der subjective und objective Factor der Bildung; Sprachkunde und Sprachkunst, schöne Litteratur, die alten und modernen Sprachen, die Muttersprache; Schiller: Practische Paedagogik 19., 20. §.; Matthias: Practische Paedagogik 26., 27. §.; Frick: Lehrproben VII.: Das Memoriren in den Unterklassen; Rein: Nothwendigkeit und Möglichkeit einer objectiven Unterrichtsmethode. Lehrproben XXII.; Richter: Unterricht und geistige Ermüdung. Lehrpr. 45.; Altenburg: Parallele Behandlung verwandter Stoffgebiete. Lehrpr. 10.; Frick: Unmassgebliche Vorschläge zur Gestaltung der Lehrpläne. Lehrpr. 28.

Az egyes szakokból: *Nyelvészetiek*: Münch: Sprachgefühl und Sprachunterricht. Lehrpr. 4.; Richter: Ein Schema der Articulation des Unterrichts bei der schriftstellerischen Behandlung. Lehrpr. 35.; Lattmann: Kürzung der Grammatik.

Lehrpr. 29.; Perthes: Zur Reform des latéin. Unterrichts. Artikel 4. (Caesarlecture); Perthes: Ueber die Forderung, mit dem Französischen zu beginnen. Artikel 4, 131 ff.; Krassnig: Ist das Uebersetzen für den erfolgreichen Betrieb der classischen Lecture unentbehrlich? Rambeau: Das erste Lesestück und Ueberleitung von der Lecture zur Grammatik im französichen Anfangsunterricht.

A *történetből*: Neubauer: Der Geschichtsunterricht auf höheren Schulen; Rein Encycl.-ban az 1., 2., 3., 6., 7. szakaszt; Heussner: Winfried Bonifatius, der Apostel der Deutschen. Lehrpr.; Schiller: Etwas über den geschichtlichen Unterricht. Lehrpr. 37.; Endemann: Die Ausbildung der Urtheilskraft, insbes. des Rechtssinnes und Rechtsgefühls im Geschichtsunterricht. Lehrpr. 50.; Lübbert: Ueber die Reifeprüfungen in der Geschichte. Lehrpr. 13.

A *földrajzból*: Frick: Typische Disposition aus dem geogr. Unterricht; Busch: Die Behandlung des Deutschen Reiches in der Quinta. Lehrpr. 47.; Kirchhoff: Ein Wort über das Verhältniss des physischen und politischen Elements in der Länderkunde. Lehrpr. 16.

Általános kérdések: Rethwitsch: Deutsches höheres Schulwesen im XIX. Jahrh. 115-127; dazu Uhlig: Humanist. Gymn.: Vergleichung der Lehrpläne der vier Königreiche; Karl Reinhardt: Das Frankfurter Reformgymn., insbes. Uebersicht über den Lehrplan; Schrader: Verfassung der höheren Schulen II. 13-17. Idealitaet és 31-35. Ueber den Lehrerstand; Matthias: Pract. Paedagogik-ból: Ueber Zucht und Unterricht, 31-33. §. Pflicht der Wahrhaftigkeit in der Schule 34-36. Belohnung und Anerkennung. Zensuren und Rangordnung.

A jegyzőkönyvek ezeken kívül még jelentéseket és a mintaleczkék megbeszélését tartalmazzák.

A mi már most a *Practicumot* illeti, ebben lényeges változás nem történt.

A *hospitálás* hetenként két órában kötelezőleg folyik. Nevezetes, hogy a hospitálást, úgy mint Frick idejében, most is a Francke-féle intézetek igazgatója, th. Fries igazítja, állapítja meg s nem az egyes középiskolák vezetői. (Ezt várom a kormányrendelet alapján.) Rendesen pénteken és szombaton történik ezen hospitálás és pedig az egész éven át. Ezenkívül szabadon választhatnak a tanárjelöltek a hospitálásban, csak hogy erre nézve szükséges az illető specialis directornak beleegyezése és jóváhagyása.

A *mintaleczkekben* is megvan a Frick által hangsúlyozott fokozatosság. A középiskolára előkészítő iskola osztályaiban (3 osztály) látogatják kezdetben a mintaleczkéket; azután a polgári iskola fiú- és leányosztályaiban s végre még csak egy negezd év után a középiskolákat.

A *próbaleczkéket* is Fries osztja be és vezeti.¹ Neki adják át az órára való praeparatiót, illetőleg dispositiót; ő adja át azt a kijelölt hivatalos kritikusnak. Az első félévben csakis a másodéves (próbaéves) tanárjelöltek adnak próbaleczkét, az elsőévesek még csak második semesterben kerülnek sorra.

A hivatalos kritikus intézménye az eredeti Frick-féle gyakorlatban nem volt meg. Később azonban a tanárjelöltek kritikájára maga Frick is nagyobb súlyt fektetett. Bizonyítja az a tény is, hogy Frick még ki is nyomatta külön lapra azon szempontokat, a melyek a próbaleczkének megbirálásánál tekintetbe veendőek. Ezen lapokat Frick a tanárjelölteknek kiosztotta s Fries alatt is és pedig az első órában osztatnak ki az itt közölt „szempontok”.

¹ Ez bizonyára a ministeri rendelet értelmében úgy módosítandó, hogy a próbaleczke körüli intézkedés azon esetben, ha az igazgató, mint szakember is tanít, ezen szakra nézve ő maga is intézkedik; máskülönben az intézkedés és vezetés az illető középiskola igazgatójához tartozik, a kinek intézetében folyik a próbaleczke. A szövegben relata refero. Fries is tényleg az általános didaktikai bevezetésen kívül a specialis bevezetést adja a latin, görög nyelv, a történet és földrajz tanításába.

A próbalecckék megírásánál tekintetbejövő szempontok.

I. *A tananyag kiválasztása és elrendezése.*

1. Megvolt-e a helyes arány a tananyag mennyisége és az adott idő közt?
2. Eléggé megrostált, tagolt (egységekre) és helyesen elosztott volt-e a tananyag?
3. Világos és átlátszó volt-e a dispositio?

II. *A tárgyalás módja.*

1. A tanítói tevékenységben volt-e tervszerűség és megfelelő sorrend? Megvolt-e
 - a) az *előkészítés*, mely az újat a régihez és az ismert-hez kapcsolja;
 - b) az *előterjesztés* (Darbietung) vagy az újnak *kifejtése*;
 - c) a *feldolgozás* (Elmélyítés. Megoldás. Visszatekintés. Összefoglalás);
 - d) az *alkalmazás* (Begyakorlás. Bevésés)?!
2. Vajjon *szemléltető* volt-e az előterjesztés, logikai a kifejtés, rendszeres a feldolgozás, biztos a begyakorlás és erős a bevésés?
3. Minő volt a kérdés alakítása, a kérdés alkalmazása (különösen a concentrationalis kérdések) s az összes tanulókra való kiterjesztése?

III. *A tanító személyisége.*

Minő volt a tanító tartása? a tanításkor friss, indító, élénk volt-e? uralkodott-e osztályán tekintete és a tanítás hangjának erejével és melegével? beszéde szabatos, tagozott, tiszta, nem túláradó volt-e? olvasása mintaszerű volt-e? volt egész magatartásában tiszteletgerjesztő?

IV. *Fegyelem.*

Képes volt-e a tanító folytonosan az egész osztályt foglalkoztatni? A tanítványok figyelmét és részvétét képes volt-e

általában egyenlő magas színvonalon föntartani? értett-e ahhoz, hogy ezt czélszerű külső eszközökkel (pausák, felkelésre, egyenes ülésre indítás, chorusban beszélés stb.) jökor felfrissítse? Volt-e szeme, füle a tanítványok hibáira és túlkapásaira, avagy nem vett-e észre egyes dolgokat, avagy nem vette azt figyelembe?

V. *A leczke eredményének és benyomásának egésze.*

A tanítványokon észrevehető volt-e határozott gyarapodás?! Látható volt-e a tanítónál, hogy határozottan haladt, hogy követte önálló felfogással az adott tanácsot s gondosan figyelembe vette?!”

A Frick által kezdetben háttérbe szorult kritikum ezzel bizony tán nagyon is érvényesült; különösen módszerei szempontból az úgynevezett formális fokozatok Fries szerint is *túlságosan* előtérbe léptek. Eme kritériumok szerinti nézés ugyanis azon veszélylyel jár, hogy nem vesszük észre a megfigyelt tárgynak sajátos természetét; a schema, a mely előttünk áll, elfödi a tárgyat és veszélyezteti a tanítvány és tanító közvetlen érintkezését. Ezt érzi Fries s ezért épen ezt a formális fokozatok szerint való elbírálását nem sürgeti.

Nagy *előnye* a Francke-féle intézeteken berendezett seminariumnak, hogy a tanárjelölt itt a legkülönbözőbb iskola-fokozatokkal, sőt iskolanemekkel találkozik s hogy a seminariumi cursus tulajdonképen két éves. Az 1890 márcz. 15-iki általában kötelező szabályzat elrendeli, hogy a tanárjelölt a próbaévet nem töltheti ott, a hol a seminariumi évet töltötte. Ennek is van értelme. A szabályzat ellensúlyozni kívánja bizonyára ezzel az egyes iskola esetleges egyoldalúságait s feltárja más iskola útján a más szellemben, más módszer szerinti vezetésnek képét a tanárjelölt előtt. A Francke-féle intézetekben a különböző intézetekben való alkalmaztathatás ezen egyoldalúságnak elejét veszi. A nevelői szempont a különböző nevelői intézetek útján inkább érvényesül. Magának a

seminariumnak pedig közvetlenül előnye az, hogy a cursus két éves. A próbaévesek ugyanis az általános didaktikai részben, tehát a theoreticumot képviselő értekezésben kötelesek résztvenni. Az első semesterben csak ők tartanak próbaleckét. A seminariumi gyakorlatban bizonyos traditio, folytonosság fejlődik ki, mely a példa erejével vonzza az újonnan belépőket, fokozza érdeklődésüket és munkásságukat.

Előnye még szemben az államiakkal, hogy az első éves a második semestertől kezdve kap évi 500 márka ösztöndíjat a Krause Cuno-féle alapítványból; a másodéves, vagyis próbaéves pedig ezenfelül díjazásban részesül az intézeteken adott akár nevelői, akár oktatási tevékenységéért.

Relatív előnye a mostani seminariumnak, szemben az eredeti Frick-félével az, hogy abba csakis államvizsgálatot tett, tehát végzett egyetemi hallgatók vehetők fel s így ezzel az egyetemi stúdiumtól nem ritkán a legkomolyabbakat is elvonó, az egyetemi tanárokat is az intézet és vezetője ellen felingerlő intézmény megszűnt.

Ezen körülménynek, nemkülönben Fries személyiségének, a melyben a tudósnak buzgalma a nyílt szemű gyakorlati ember lelkiismeretes munkásságával oly szeretetreméltóan egyesül – tulajdonítom azt, hogy az egyetemi körök Friesről nagy elismeréssel és rokonszenvvel beszéltek, jóllehet őt az állam-kormány az autonómiájára féltékeny egyetem megkérdése, véleményének kikérése nélkül nevezte ki rendes tiszteletbeli egyetemi tanárnak. Annál is jellemzőbb ez, mivel elődjének, Fricknek, viszonya az egyetemhez, különösen munkásságának első idejében, még normálisnak sem nevezhető. Usussá vált ugyanis, hogy a Francke-féle intézetek igazgatója egyszersmind az egyetemen a paedagogikának tanára is lett. A tanári állás tiszteletbeli volt s így az egyetem ügyeinek vezetésébe a paedagogika tanára nem folyt be. Kramer halálával megüresedett tiszteletbeli tanszék betöltéséről az egyetem nem gondoskodott, sőt midőn az államkormány

indításából Fricknek tiszteletbeli egyetemi tanárságáról tárgyaltak, a theologiai kar személyi dogmatikai okok miatt¹ a philosophiai kar pedig elvi szempontból állást foglalt. Frick kinevezése ellen.

Az elvi szempont a paedagogika ellen, mint tudomány ellen irányult. A philosophiai kar képviselőinek nagy többsége – az egyik philosophiai rendes tanár állítása szerint – azt vallja, hogy a paedagogus születik, hogy a paedagogia művészet (Kunstsache); miért még a theoretikai oldala szerint sem tartozik az egyetemre. A paedagogiai kérdésekkel csak mellékesen foglalkoztak egyetemi előadásokban Uphues és Vaihinger. Utóbbi nemcsak jogosultnak, hanem egyenesen szükségesnek tartaná ugyan ily rendes tanszékeknek beállítását. Hering theologiai tanár pedig egyenesen megütközésének adott kifejezést a fölött, hogy az állattenyésztést méltatják egyetemi katedrára, de a gyermek-nevelést nem: mindnyájan azonban egyhangúlag az ellen szóltak, hogy már az egyetemen vonattassanak a hallgatók a gyakorlati térre. Ily feletten korán való gyakorlati foglalkozás következtében a kezdők kész embereknek képzelik magukat s lehetőségig arrogansokká lesznek. A gyakorlati tanítással való foglalkozás csakis egyetemet végzeteknek való. Ha a nevelés tudománya tanárának kedve van elméleti beigazolása céljából gyakorló-iskolákat felállítani, ám állítson az állam számára ily iskolát, de ne legyen az semmiféle szervi kapcsolatban magával az egyetemmel; legyen az az illető tanárnak intézete, de ne legyen egyetemi objectiv intézmény. Egyetemi rendes hallgató, ki az államvizsgát nem tette még le, ne vehessen részt, még mint látogató sem ily gyakorló-iskola munkájában. Az egyetlen Vaihinger tette emez engedményeket: a többiek a paedagogi-

¹ A theologiai kar Frickben túlzó dogmatikus, mystikus irányú egyént látott. E nézetén később bizonyára változtatott, mivel megadta neki az oly ritkán adományozott tiszteletbeli theologiai doctori címet.

kával szemben annyira intransigens álláspontra helyezkedtek, hogy doctori dissertatióul paedagogiai tartalmú munkát nem fogadtak el, azon jogcím alatt, hogy nincs ily tanszék az egyetemen, holott elfogadtak tényleg oly munkát is, a melynek bírálására és vizsgálására Leipzigból vagy Berlinből kértek mintegy kölcsön tanerőt. Ezen sajátságosan feszült viszony, mely az egyetem és a középiskolai scholarchák közt létezik, történeti és személyi okokra viendő vissza. Már Francke idejében is igen feszült volt a viszony Francke és az egyetem közt. A scholarcháknak, különösen akkor, ha természetes tekintélyüket még vallási alapra, kijelentésszerű forrásra viszik vissza, oly követelő, apodiktikus jellegű szokott lenni egész fellépése, hogy ezzel senkit sem taszíthatnak inkább vissza, mint épen a tudóst, a ki külső tekintélyt nem ismer el s ki nem támaszkodik másra, semmi külső hatalomra, hanem egyesegyedül a dolog természetébe mélyedő saját eszére. Frick fellépésében megvolt a scholarchának ez a vallási forrásból, de politikai conservatismustól is táplált tekintélyessége. Környezetében fel is hangzott az a panasz, hogy nincs igaz emberismerete, hogy fogékony a hízelgés iránt, hogy indulatosága nem egyszer széttépi a szívnek régi kötelékeit; hogy uralkodóhoz illő léptei nem egyet könyörtelenül eltiportak; hogy csak a legtehetségesebbek követhették szelleme szárnyalását; hogy inkább tartotta szeme előtt a tanulók javát, mint a tanítók sorsát; hogy a tudományos műveltségénél többre becsülte a gyakorlati képességet.¹ S e panasznak volt is alapja. A középszerűséggel szemben, ha tanerőről volt szó, könyörtelen tudott lenni. A középszerűség nem való az ő közelébe, az ő seminariumába. Midőn Polack arra kéri őt, hogy fiát vegye fel seminariumába, felelete ez volt: „Igenis, ha az államvizsgát jól állotta meg. Nem mindenkit veszek fel. Kemény szellemi munkát kívánok ifjú embereimtől, a gyöngye képes-

¹ L. Polack: Ein Schulkönig cikkét: Paedag. Brosamen II. 223. 1.

ségűeket gyötörni nem kívánom, sem időmet haszontalanul elfecsérelni. Belátás nélkül nincsen kilátás!”¹ A gyöngye tehetségűek „régieket tapossák tovább; ezt és amatt el is érik, ha becsületes emberek. A hűség végre is mindég gyümölcsöt terem s az emberi természet, a tanítványé is, sok méltatlanságot is eltűr. Seminariumomban az új, a fel nem fogott őket csak megzavarná s munkájukat még terméketlenebbé tenné. A régi munka megszokása is támogatója a munkának. Ám járják ők a királyoknak ezt a legrégibb útját”.² Még a nagyobb tehetségűek is panaszkodnak Frickre, de felismerik a szigorú követelményeknek jogosultságát annál a férfúnál, ki senki irányában szigorúbb nem volt, mint önmaga iránt. Polack tehetséges fia, miután a seminariumi évet tényleg Frick vezetése alatt végezte el, így szólt: „Örülök, hogy Fricknél *voltam*; de kevésbé örültem, midőn nála *voltam*”³ Magasra fokozott igényei munkásságunkkal szemben, szűkszavúsága, éles modora, átható szeme, nem egyszer heves és erőszakos közbeszólása, az úgynevezett „tudományosak” balsikerei fölött való gúnyolódása, a tanítványoknak oltalmába való fogadása a tanítókkal szemben bizony nem voltak kellemes, fűszeres járulékok, nagy tanítói képességéhez, magas szellemi röptéhez, gazdag tudásához és gyakorlati ügyességéhez, a nagynak és kicsinynek lelkiismeretes ellenőrzéséhez, fáradhatlan és sokoldalú tevékenységéhez, a rend érdekében való kemény fegyelmezéséhez; a növendékekre és az egész intézetre kiterjedő folytonos és körültekintő gondoskodásához.”⁴

Bizony a dolgokat kívülről tekintő s Frickkel csak külsőleg érintkező egyén csakis ama kellemetlen „fűszeres” járulékokat, még a jón is csak az érdességet veszi észre s nem

¹ U. o. 255. 1.

² U. o. 255. és 256. 1.

³ U. o. 258. 1.

⁴ U. o. 258. és 259. 1.

látja Polack fiával Frick fényképében „a kötelesség felkeltőjét, nem látja abban a szívet is átható tekintetét, a mely minden kényelmet elűz”.¹ Az egyetemi tanárok is Frickben inkább azt az önérzetes scholarchát látták, ki maga számára foglalta le éppen a jobb tudenseket; ki éppen ezeket vonja el a jól megkezdett szakstudiumtól, a szakférfiúnak féltékenyen őrzött köréből s ki, mint ilyen, egyetemellenes munkásságot fejt ki. Ertjük ez alapon az egyetemnek viselkedését Frickkel szemben s viszont azt is, hogy Friesszel szemben – a kivel, mint a tanári államvizsgáló bizottság elnökével is, gyakrabban érintkeznek a philosophiai kar tanárai s ki szigorúan arra törekszik, hogy seminariumban egyetemi hallgatók ne vegyenek részt s ki személyes érintkezésében is az előzékeny tapintat embere – a viszony teljesen megváltozott.

Haym kiemelte, hogy Fries állását helyesen fogja fel, nem kíván túlterjeszkedni, nem kívánja hallgatóit túlságosan igénybe venni; Uphues őt nagyon connivens férfiúnak mondja, a kivel az előadandókra nézve is már előre megállapodott. A paedagogika és didaktika nagy mestere, a hallei egyetem classikus történetírója és az egyetem igazi curatora, Schrader, azt a belátó férfiút dicsérte Friesben, ki nem esik Frick egyoldalúságaiba. Elhiszem, hogy mily jól esik neveléstudományunk e Nestorának legalább részben megvalósítva láthatnia azt, a mire ő már 1879-ben *Die Verfassung der höheren Schulen* című jeles művében utalt. Hogy Németországban az állami ész nem zavarja az egyetemnek – csakis a tudomány természetében gyökerező – munkásságát: magától értetődik; de nem nálunk. Helyén levőnek tartom ezért is Schradernek, a német *középiskola* legkiválóbb vezető férfiai egyikének² néze-

¹ u. o. 259. 1.

² Schrader nem tartozik a gyakorlat embereitől lenézett és legfeljebb részvétellel emlegetett idealisták közé, kik egyetemi katedrákon eszményekkel foglalkoznak; ő kezdettől fogva a gyakorlat, az activ iskolaügyi politika embere volt. Mint a híres joachimsthalai gymnasium segédtanára kezdte meg

tét közölni: „Az egyetemi oktatás lényére és módszerére befolyást gyakorolni lehetetlen. ... Az akadémiai oktatás körét, tagolását és módszerét egyesegyedül a tudomány benső fejlődése határozza meg, melyet külső szabályzatok koronként mélyen megsérthetnek ugyan, de rajta sohasem uralkodhatnak s még kevésbé támogathatnak; . . . csakis szolgai (unfreien) viszonyok közt merészkedhetik valaki ezeken mesterkedni s ezeket irányítani, rejljék e szolgaság oka akár az állami intézményekben, akár a tudományos, egyházi, társadalmi életnek hagyományos nézeteiben”. ... S a mint a tudomány és e szerint ennek képviselői, a tanárok nem szorulnak ily állami szabályozásra: úgy a studensek sem; „az a studens, ki azt hiszi, hogy erre szorul, avagy hogy ilyesfélével beéri: az ily egyén banaususi érzületével sem nem szorul rá, sem meg nem érdemli, hogy az állam gondoza.” A tudomány öncélú jellegének eme hangsúlyozása magyarázza meg, hogy Schrader gyakorlati paedagogiai seminariumnak szervezését az egyetemen a *leghatározottabban elveti*; az egyetemre csakis „a paedagogika feladatának és tagolásának általános áttekintése és még inkább történetének ismerete való” (u. o.); különösen azonban annak philosophiai alapvetése.¹

pályafutását; már 1846-ban a brandenburgi gymnasium conrectora volt s itt tanároskodott 1853-ig, e közben 1848/49-ben a brandenburgi kerületet képviselte a *frankfurti* országgyűlésen; 1853-ban Sorauban választották meg a gymnasium directorának, a hol azonban csakis 1856-ig működött. Ekkor ugyanis Königsbergába neveztetett ki tartományi iskolai tanácsosnak (főigazgatónak), a mely állásból 1883-ban a hallei egyetemen a curatori méltóságra emeltetett (a curator az egyetem és ministerium bizalmi embere, nemcsak gazdasági, hanem első sorban szellemi, ethikus feladata van). Művei közül Kuncz Elek útján ismeretes a magyar olvasóközönség előtt is: Die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymn. u. Realschulen. 1868. Die Verfassung der höheren Schulen 1878. Die ideale Entwicklung des deutschen Volksthumes 1880. A Schmid-féle Encyclopaediának 7-10. kötetét ő szerkesztette, Goszler minister életrajzát 1884-ben megírta és 1894-ben 2 kötetben a hallei egyetem történetét, végre 1900-ban Erfahrungen u. Bekenntnisse.

¹ L. Die Verfassung der höheren Schulen. 115-118. 1.

Már 1879-ben hangsúlyozza, hogy államvizsgát nem tett vagy azon elbukott egyének ne vehessenek részt a próbaév gyakorlatain; már akkor kívánja az egyetemből a gyakorlati életbe való átvezetés időtartamának kinyújtását két évre.¹ Itt fejti ki ama nézetét, hogy a vizsga-rendszert úgy kellene megváltoztatni, hogy a szakvizsgát, mint a tudományos képzettség beigazolása, a paedagogiai vizsgától elkülöníttessék, hogy e paedagogiai vizsgálaton ne legyen próbaleczke, mert az erről szóló bizonyítvány kiállítására a legilletékesebb egyén azon gymnasium igazgatója, a melyen a tanárjelölt gyakor-nokoskodott; ne legyen külön írásbeli dolgozat sem, mert ezt helyettesítik a próbaévek közben elkészített és beterjesztendő dolgozatok; legyen e vizsgálat inkább collegiumszerű, a mely alkalmat ad a tanárjelöltnek arra, hogy egy meghatározott thema fölött összefüggő előadást tartson. Nem szükséges kiemelnem, hogy ily nézetű férfiúval való hosszabb beszélgetésem, a mely nemcsak a mi egyetemünkön létező s nézeteivel nem egyben találkozó gyakorlatra, hanem különösen jenai tapasztalataim teljesen egybehangzó tárgyalására is kiterjedt, – rám nézve külföldi tapasztalataim legértékesebbjei közé tartozik; búcsúzásomkor hozzám intézett szava – ha általában emberek ítélete irányító lehet működésünkre – mindég fölülemelne azon hangulaton, a mely mások által való kicsiny éltetésből származhatik. Fogadja a nyugalomba vonult ezen szavaiért is hálás érzelmem kifejezését.

Szellemi otthonomba vágyódtam, midőn Halle felé tartottam. Otthont találtam; otthonosnak éreztem magamat.

Midőn 30 évvel ezelőtt, mint teljesen idegen, édesatyám tradíciói és tudomány vágyam által vezéreltetve, Haliéba érkeztem, az első reggel – már 6 óra előtt – ablakom alatt a Francke-féle árvaház hatalmas énekkara elfelejteté velem az elhagyottságnak érzelmét: „Befiehl du deine Wege” vigasz-

¹ U. o. 127. t.

taló és buzdító choralusával. S most 30 év után az utolsó estét egy színi-előadáson töltöttem, a melyet Francke intézetei megalapítása második évszázadának fordulója alkalmából Lorenz Rudolf műkedvelőkkel és diákokkal adott elő s mely Francke életét több színészi és scenikus ügyességgel, mint történeti hűséggel, jellemének megfelelő egyszerűséggel terjeszté elé. A hetedik, az utolsó kép azonban lapidaris egyszerűséggel mutatja be Francke hatását az utókorra, mely szobrot emelt neki. Előttünk áll ez a kedves szobor: Francke két árva gyermek középette, az egyiknek fejére teszi áldó kezét, a másikkal az ég felé mutat s lenn a szobor talapzatának felirata, az árvaház külső oromzatának feliratára¹ adja egyszerű feleletét: „Er vertraute Gott!” A szobrot körülállotta a nép s a hála érzelmeinek hatása alatt énekre nyílt meg ajka. Az első hang visszhangra talált: az egész színházi közönség helyéről felállva, egy érzelemtől áthatva énekelte: „Nun danket Alle Gott!” Kevesen énekelhették épen itt Halléban oly igaz hálával e dalt, mint én!

Ily érzelmek hatása alatt indultam most is, mint 30 évvel ezelőtt, Haliéból Wittenbergen át Berlinbe.

Berlin (június 23-tól július 8-ig).

Wittenbergben kiszálltam most is. Oly jól esett, hogy legalább itt kevés változott. A történeti események helyükkel egybeforranak s ha állandó, elvi jelentőségűek, kegyeletlenségnek tűnik fel a helyi változás is.² *Berlin* Wittenberggel szemben Európa szellemi haladásának, a folyton változó és nagyobbodó alakulásnak tán legelső lüktető központja. Ezen szel-

¹ Az aranyban fénylő nap felé tör két fekete sas; alattuk e felirat: „Die auf den Herrn harren, kriegen neue Kraft, dass sie auffahren mit Flügeln wie Adler” Esajas 40, 31.

² L. Wittenbergről I. 47-62. 1.

lemi központ vonzott 30 évvel ezelőtt, mintegy öntudatlan erővel. Egy téli semestert ott töltöttem. Tholucknak kártyája megnyitotta előttem a nagyírú Dorner tanárnak házában thea mellett tartott privatissimumát, a melyben a XIX. század legnagyobb theologusának, Schleiermachernek dogmatikájával foglalkoztunk; Harms philosophiai seminariuma megnyílt magától s Kant „Kritik der reinen Vernunft”-ban tünt fel előttem először elvi nagy jelentőségében e mesternek cyclopusi munkája. A neophyta küzködését támogatta ott egy sweizi candidatus, itt György Aladár éles eszével, conceptiós elméjével s magától értetődő szívjóságával. Dornernek speculativ gondolkozása vonzott, óvatos állásfoglalása gondolkodóba ejtett; Harms természetudományi alapon nyugvó analysáló képességénél éreztem az összefoglaló, építő, teremtő munkásság hiányát. Schleiermacher tanszéki utódja, Twesten világos logikai, cizellírozott munkájával lehűtötte a dialecticus Schleiermachernek vallási melegségét. Messner philisteri laposságával eltaszított, míg Steinthal száraz tantárgyával, a grammatika történetével fascináló hatást gyakorolt reám az előadásában rejlő igazi tudósnak melancholikus hangulatával, mely a tárgy nagyságának, a személyi gyarlóságnak és ez alapon az állásfoglalás kényes voltának érzetéből származott. Humboldt Vilmosnak ideális alakja Steinthal előadásai kapcsán lépett először lelki szemeim elé. Bastian megmutatta előadásával, hogy az exotikus ismeretek rengetegsége még nem kezeskedik a tudomány nagyságáról. Curtius Ernő, a ki a görög nyelv plastikájának oly gyönyörű hymnusát zengte a görög történetről szóló művében, a görög plastika műremekeiről elragadó előadásokat tartott. Du Bois Reymond és Dove publicumaival bemutatták az University Extension előadásainak remekeit. Az egyetemi hallgatóság majdnem kiszorult zsúfolásig megtelt előadásaikról.

S ott volt a nagy városnak szelleme, culturalis élete! Már Halléban vonzott Schmoller társadalomtudományi előadásaival. Itt láthattam különösen György Aladár vezetése mellett

az autonomista Schulze-Deutsch és az absolutista Lassalle iskolájának egymással küzdő versengéseit. Sok estét töltöttem a Handwerkerverein helyiségeiben, hallgatva azon előadásokat, a melyek szellemi önállóságra kívánták a nagyszámú közönséget nevelni. Az élelmezés socialistái, a kik szintén a természethez kívántak visszavezetni, a vegetáriánusok szintén tartottak nagyon szelíd jellegű összejöveteleket és limonades előadásokat, a melyeket szintén gyakrabban hallgattam, de mindeddig nem követtem. Hetenként egy estét sör mellett nagyon vegyes társaságban. (Ott volt természetesen György Aladár, azonkívül egy schweizi candidatus, Jürgen, egy merész journalista, Sommerkorn, egy éltesebb tanító, Ahrens, a gyorsírászat egy igen természetesen értelmes rendszerének feltalálója és Schmid Ferdinánd, a kedves és kiváló ifjúsági író.) Biedermann classicus dogmatikájának tanulmányozásával töltöttem. A vallási életnek az oly különböző felekezetek változatos istentiszteleteiben való megfigyelése és átélése nagyon is tanulságos folytatását képezte vallástörténeti tanulmányaimnak. A közórákat az egyetemhez közel fekvő múzeumokban töltöttem s gyakrabban kerestem fel ugyan e czélból a Ravené és a Raczynski-féle (akkoriban még a Thiergarteni palotában) képtárákat. A diákok számára oly olcsó symphonia-concertek ott találtak engem is az áhítatos odaadással hallgató közönség soraiban, Briesen, haláláig leghívebb barátom, mint régi, előkelő családnak sarja nem egy családi szentély ajtaját nyitá meg előttem. A Hamburg melletti „Rauhe Haus” alapítójának, Wichernnek családjában is, fiával való ismeretségem alapján egy felejthetetlen szép estét tölthettem. A szellemi metropolis culturkincseivel, a társadalmi élet különböző irányaival és értékeinek gazdagságával elnyomott, befogadó idegeim ingerlékenységét túlfeszítette, került az álom s jótéteményként éreztem, hogy hetenként néhány órát – életemben ekkor először – tanítóskodva adhattam báró Prónay Gábor főúri családjában, mely e telet Berlinben töltötte; s az isteni kegyelemnek külö-

nos megnyilatkozását láttam és látom ma is abban, hogy ugyancsak báró Prónay Gábor Excellenciája, egyházamnak akkori egyetemes felügyelője Gábor fia mellé hívott meg nevelőül s ezzel nemcsak kiragadott e nagy város idegbontó hatásának köréből, hanem egyszersmind belehelyezett egy oly életkörbe, mely már csak társadalmi állásánál fogva is életem alakulására nem egyszer döntőleg befolyt, de a mely különösen a családi nevelés eszményi képeivel s az ott fejlődő eszményi alakjaival hathatósan érlelte annak tudatát, hogy a nevelés központi gondolata, igazi elve csakis a *személyiségnek*, az *ethizált egyéniségnek* az elve lehet.

Sokat, igen sokat köszönök berlini tartózkodásomnak. Ott láttam végre egy nemzetnek ünnepelt, az ő véréből származó, vele egybeforrott majestását, a mint az kíséretével nem egyszer Bismarckkal és Moltkéval is felkereste a Dom-templomot, hogy a gyülekezettel egyesülve, leboruljon Isten előtt s Istenben erősödjön meg arra a küzdelemre is, a mely a poroszoknak majestását Németország egészére terjeszté ki. Itt értettem meg én is, hogy a porosz királyért és családjáért való lelkesülés miképen hathatta át annyira az egész nemzetet, hogy Halléban vendéglősünk, ki a sylvesteri éjszakát velünk, a jenai és hallei magyarokkal együtt töltötte, az újévi harangok megkondulásával felállva, első poharát a királyért ürítette: s hogy Berlinben is, midőn ugyancsak a Sylvester estéjét a Jünglingsverein nagy termében töltöttem, a szónokló lelkész a 12 elütése után első sorban a királyért) imádkozott. Megértettem magam is ennek az odaadó szeretetnek érzelmeit. Potzdamban ugyanis egy meleg délután, ebéd után Glienicke felé indultam, hogy láthassam Károly hercegnek azt a gyönyörű kertjét, a melynek egyik kincse a pompeji házikó. Utközben utólértem egy egyedül járó, szép és magas termetű urat s azon kérdéssel fordultam ő hozzá, hogy jó úton haladok-e célom felé. Szívesen igenelte kérdésemet, de beszédközben kételyét fejezte hogy vajjon bejuthatok-e a kertbe, mert épen ilyenkor szo-

kott a herceg a pompeji házikó melletti pavillonban siestázni; hozzátette azonban, hogy csak jöjjenek velem. Szívesen kérdezősködött tanulmányaim iránt, otthonomról stb. Feltűnt, hogy midőn Frigyes Károly herceg nyári palotája mellett elhaladtunk, ő szívélyesen beköszöntött a teraszon ülőknek. Midőn immár oly közel voltunk célomhoz, hogy a kapuban álló portás észrevett: kísérem megállott: „a kapus látott – így szólt – mondja meg neki, hogy én kívánom, hogy ön a kertet megnézhessen” – mire kezet adva, köszönetemet szívesen fogadva – visszament s befordult Frigyes Károly herceg palotájába. A kapus engem alázattal fogadott, nagy készséggel bevezetett a kertbe is, körúton haladva – nehogy zavarjuk a herceget – eljutottunk a Pompejanumba is. Kísérem, protectorom, az áldott lelkű, az emelkedett szellemű Frigyes Vilmos, a koronaherceg volt. Egypár év múlva, átutazva Berlinen, épen akkor érkeztem oda, midőn a nagy háború emlékére a Thiergartenben felállított „győzelmi oszlopot” leleplezték. Ekkor láttam még egyszer Vilmost, a német császárt lóháton s nagy kíséretében Németország nagyjait, hőseit s köztük a koronahercegnek daliás, humánus alakját és először ennek fiát fridericianusi süveggel, az anjgával szemben ülő Vilmost, a jelenleg uralkodó császárt.

Mind-mind ezen változatos képek lebegtek előttem, midőn Berlin felé közeledtem, míg végre fel nem rázott az álmodozásomból az a teljesen új kép, mely, minél inkább közeledtem Berlinhez, meglepett. Pommerania fővénytartója, a mely berendezkedésében csakis a szükség, a hasznot tartotta szem előtt, most díszkertté vált, a melyben a lakáskaszárnyák helyett polychrom épületek, virágos erkélyekkel, változatos logiákkal emelkedtek. Berlin lelke megváltozott. A szép, mely a katedran élt, de a városban az „Unter den Linden” „Bellevue” „Potsdamer Strasse”-ba megvonult, most a hatalom, az anyagi példátlan fellendülése következtében meghódította a Berlin felé elővárosokként törekvő vasúti stációkat s városokat, helységeket.

geket s átalakította a már alig fellelhető régi Berlint. A gyárak kéményei bástyatornyokként sűrűn övezik a városi colosust, s a város töltésein végigrobog a Ringbahn, a várost keresztezi az 5 percenként egymást üldöző Stadtbahn kocsisora s a közlekedést közvetíti még ezenfelül az archaistikus omnibustól kezdve a modern electricus vasútig elképzelhető e járművek változata. Berlin lakosainak száma, mely 1820-ban 201,900 és 1871-ben 826,341 volt: ma 1.800,000-et és előhelységeivel együtt a 3'000000-t elérte: a nagyhatalom felé törekvő állam fővárosa ma világvárossá vált.

Tűnődve áll meg az ember ezen fellendülés láttakor és kérdezi, hogy mi is volt oka ezen bámulatos fejlődésnek?! Poroszország megértette a szellemi fejlődés szavát. A gondolkozás, a vallás szabadsága minden szellemi és erkölcsi fejlődésnek alapfeltétele. A francia hugenották Berlinben, Potsdamban a francia autonóm gyülekezetben nyertek új otthon; az ausztriai üldözött zillerthaliakat tárt karokkal fogadta a porosz állam, s akkor, midőn a leipzigie német egyetem Thomasiust és Francket szabad gondolkozásuk és az orthodoxiától eltérő vallásosságuk miatt Leipzigból elűldözte, ismét a porosz állam nyújtott nemcsak menedéket, hanem alkotott számukra Halléban egy új egyetemet, a mely a tanszabadság és vallásszabadság aerájának lett megnyitója. S akkor, midőn a obscurantismus a szolgálalkúséggel; a theologusok rabiese az udvari bolonddal (mások szerint két főrangú katonával) szövetezett,¹ hogy Wolff Keresztélyt, az erkölcs autonómiájáért és az ész törvényeiért küzdő philosophust Haliéből kitérjék s e cselszövéjük a király gyöngéinek kihasználásával, egy hírhedt udvari parancs kiadásával sikerült is: jóllehet a jeni és tübingeni egyetemnek tanárai is többségben dogmatismusukkal az absolutismust támogatják, mégis maga a megtévesztett király, belátva

¹ L. Hettner gyönyörű művét: Geschichte der deutschen Literatur im XVIII. Jahrhundert I. 236.

tévedését, visszahívta porosz birodalmába a száműzött philoszophust; a koronaherczeg pedig, a későbbi nagy Frigyes, 8 nappal atyja halála előtt emez emlékezetes szavakkal válaszolt Wolffnak írt levelére: „C'est aux Philosophes á être les précepteurs de l'Univers et les maîtres des Princes. Ils doivent penser consequemment et c'est á nous de faire des actions conséquentes. Ils doivent instruire le monde par le raisonnement, et nous par l'exemple. Ils doivent découvrir et nous pratiquer.”¹

S alig hogy elfoglalta királyi székét, már az ötödik nap udvari rendelettel megbízta Reinbecket, hogy minden elgondolható kedvezmények kilátásba való helyezésével hívja vissza Wolffot s e rendelethez sajátkezűleg e szavakat csatolta: „Ich bitte ihn, sich um den Wolf Mühe zu geben. *Ein Mensch, der die Wahrheit sucht und sie liebet, inuss unter aller menschlichen Gesellschaft wehrt erhalten werden, und glaube ich, dass er eine Conquête im Lande der Wahrheit gemacht hat, wenn er den Wolf hieher persuadiret.*”²

S később – akkor, midőn Poroszország Napoleon által eltiporva, Berlinben is a francia katonaság őrjáratának dobpergése felhallatszott az akadémia épületében egybegyűlt nagy hallgató közönséghez – ugyancsak ezen közönség előtt hirdeté Fichte Németországnak a *tudomány, a nevelés útján* való felátadás ígét; s ugyancsak ezen emlékezetes évben (1807), akkor, midőn a porosz állam a tilsiti békekötés következtében területében megcsonkult s ezáltal büszkeségét, a hallei egyetemet is elveszte, a midőn a viszonylagosan szegény királynak állami kincstára is kimerült: ekkor monda a Memelben időző porosz király Humboldtnak előterjesztésére, a mely egy új egyetemnek és pedig Berlinbe való felállításának tervezetét mutatta

¹ L. u. o. 249. 1.

² U. o. 250. 1. Ugyancsak még ez évben 1740 decz. 6-án vonult be Wolff ünnepélyes módon Haliéba. Egész Halle ujjongott. Csak a Nagy Frigyes bevonulását hasonlíthatja a krónikás e bevonuláshoz. U. o. 251. és 252. 1.

be, amaz emlékezetes szavakat: „Ez már a helyes, ez már derék beszéd! szellemi erővel pótolja az állam azt, mit physikaiban veszett. „ S e gondolkozás s az ugyanezen évben kiadott udvari rendelet (1807 sz'ept. 4) „a Halle vesztesége miatti hiány teljesen megfelelő módon történő pótlását az állam reorganizációja egyik legelső gondjai közé számítja.”² A porosz királyt környező államférfiak mind érzik azt, hogy e válságos időben egész Németország Poroszországra tekint s tudják azt, hogy „Németország azért fordul fokozódó bizodalommal Poroszország felé, mivel az igaz felvilágosodásával és a magasabb szellemi műveltségével tűnik ki; s ezen bizodalmat a szerencsétlen háború csak még inkább emeli. Látják ugyanis, hogy az összes újabb állami intézményekben minő szellem uralkodik s hogy 0 Felsége még a nagy szorongattatás idejében is mily készséggel támogatja és javítja a tudományos intézeteket.”³ „A többi államok a tudománynak és így az egyetemnek nagy jelentőségét nem fogják fel.”⁴ Hódoló tiszteletre hívja fel az az állam maga irányában a többi államokat, mely reorganizációja pillanatában *első* sorban a tudományról gondoskodik.⁵ „A porosz államnak nincs más eszköze s más államnak sincs nemesebb eszköze a kiválásra, a kitűnésre, mint a tudománynak és a művészetnek szeretetteljes ápolása; miért is, tekintettel arra, hogy a külföld előtti tisztelet az, a mire minden államnak első sorban kell néznie, politikailag is eme végső cél által igazolt, ha az állam aránytalanul veszi igénybe erre anyagi erőit.”⁶ Poroszország erre fekteti a fősúlyt

¹ L. Fick: Auf Deutschlands hohen Schulen. 418. 1.

² Köpke: Gründung der Universität in Berlin. 163. 1.

³ Humboldt szavai az 1809. júl. 24-iki felterjesztésében 1. Köpke i. m. 190. 1.

⁴ L. közelebb az okot Humboldtnak átiratában Dohnához 1810 máj. 9. Köpkenél. 201. 1.

⁵ L. Schmalz és Wolff szavait Köpkenél 154., 160. 1.

⁶ Humboldt felterjesztése a királyhoz. Köpke i. m. 190. 1.

Ezért is a „porosz állam azután is Németország államai közt az első sorban fog megállani és a leghatározóbb befolyást fogja gyakorolni azok szellemi és erkölcsi irányára.”¹ Ily gondolatok, ily elmékedések melengették a berlini egyetem keletkezését. A tudománynak, mint ilyennek megbecsülése, a tudomány hatalmának elismerése volt az az erő, mely ezeket a szebbnél szebb terveket szülte, melyek ily tudományos intézet életbeléptetéséhez fűződtek; s melyek az egyetem eszményét és képét megváltoztatták. A francia egyetemek a Napóleoni eszmék hatása alatt szakiskolákká váltak; az állam az Úr, ennek felvirágzása érdekében terjesztendő a szakismeretek az állam által támogatott és gyámolt irányban. A természet-hez való visszatérés jelszava gyöngítette a kultúrának, a tudomány értékét; s az autokrata diadala leszállítá a történeti hatalmak és történeti alakulások becsét. Még Poroszországban is, nevezetesen Massow minister is hajlott a XVIII. század vége felé ezen francziás felfogáshoz. Nem volt érzéke az egyetemi élet sajátossága iránt; ósdiságot látott annak autonómiájában és sajátos életének intézményeiben. „Szívem teljességéből – így szól – aláírom azt a nézetet, a mely szerint az egyetemek helyébe oly gymnasiumok lépjenek, a melyek az általános műveltséget befejezik és szakiskolák orvosok, jogászok és néptanítók számára”.² Ezen utilitaristikus, a tudományt eszközzé leszállító román irányzattal szemben a német nemzeti önértzet felkeltői, a német jellem sajátosságába mélyedő, a történet kincseit kegyelettel értékelő tudósai a tudomány egységének szószólói, kik a gyümölcs helyett a gyökeret, az eredmény helyett a tudományos folyamatot,

¹ U. o.

² L. az ő emlékiratát: „Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens „, melyet Gedike Annalen 103., 126. és 253. l. citái. Massow a polgári iskola és a reáliskola híve; a classikus nyelvész iránynak ellensége. Gedike is sokban érintkezik vele. E jeles tanfőú az egységes alapvetésű középiskola (frankfurti rendszer) első hirdetője.

a tanulmányozást hangsúlyozzák.¹ Fichte subjectiv idealismussával nem törődik igen a történettel. Ő is Rousseau szelleme által érintve legalább a *létező* culturában jót nem lát; ezért is izolálni kívánja internatusokban a jobb jövőre nevelendő ifjúságot még az egyetemen is. Nem egyetemnek, hanem *akadémiának* nevezi ezen új tudományos intézetet; mivel szakítani kivan az általa keményen elítélt egyetemi praxissal. Szerinte a létező egyetemek kész ismeretnek írásban és ugyanazt szóval is terjesztői, úgy hogy az ifjúság abban bízva, hogy az előadásokat majd hallgathatja, a könyvekkel nem törődik s viszont előadásokra nem jár, mivel ugyanazt fellelheti a könyvekben. Ezen antiquált egyetemek helyébe ezért is akadémiát! Tanárai csak azok lehetnek, kiknek van igazán mondani valójuk, olyasmi, a mit könyvekben a hallgatók nem találhatnak meg; s hallgatói (nevezetesen a regularesek) csak olyanok legyenek, kik munka útján sajátos ismeretek produkálására képesek. Nem az ismeret anyagának felvétele, befogadása, hanem a tudós produkálása, „a tudományos gondolkozás művészetébe való bevezetés” (Kunst des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs) képezi Fichte szerint a Berlinben felállítandó akadémiának feladatát.² *Schleiermacher* is a tudomány önczélú jellegére fekteti a fősúlyt; csakhogy ő immár számol nemcsak az egyes embernek egyéniségével és az ebben gyökeröző arravalósággal bizonyos *tudományszakok* iránt, hanem kellőképen hangsúlyozza a történeti szempontot is az előterjesztő cselekvésnek természeté alapján. Fejlődésünk czélja az előterjesztő cselekvés, vagyis a mibennünk létező értékesnek könnyű és lényegének teljesen megfelelő kihelyezése, előadása.

¹ Nevezetesen Fichtere gondolok, ki a „Reden an die deutsche Nation” című művében épen ezt a német nyelvnek genialis összehasonlító analysisében művelte. *Schleiermacher* is a német kedélyre alapítá „Reden über die Religion” a vallás lényegét. L. a bevezetést a beszédekhez.

² L. nemcsak Fichte „Reden”-jeit, hanem különösen: *Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt* VIII. kötet 97 stb. 1.

Ez feltételezi a tisztító és terjesztő, az analizáló és a szintetikus folyamatot, a kritikai és a befogadó, tehát a történeti folyamatot, úgy hogy még csak a történeti anyag fölött való uralkodás alapján létesülhet ezen, a mi egyéniségünk által eredetivé váló előterjesztő, tehát művészi jelleggel is bíró folyamat.¹

Ez alapon már most érthetjük, hogy Schleiermacher nem akadémiát, hanem egyetemet kíván Berlinben;² hogy ezen egyetemen a facultásokban történetileg megalakult szakcsoportokat nem kívánja eltüntetni, hanem az egyéniségre és a történeti folyamatra támaszkodva, tovább is megőrizni; s érthetjük végre, épen a történeti folyamatnak most érintett alapjára való tekintettel azt is, hogy itt az egyetemen nem várja már azt, hogy Fichte értelmében már is teljes folyamatban legyen maga a tanulmányozás a hallgatóknál, hanem tudja azt, hogy erre elő is kell készíteni az illetőket, s hogy így az egyetemen a fősúly a *tudományos érsek felkeltésében* rejlik. „A nemesebb, különböző nemű ismeretekkel felszerelt ifjában a tudomány eszméjét felkelteni s közreműködni abban, hogy ez az eszme uralomra emelkedjék az ismeret azon terén, a melyre kiki különösen lépni szándékozik, úgy hogy az illetőnek természetévé válik, hogy minden egyest nem magában, hanem tudományos összeköttetésében szemléljen s nagy összefüggésébe helyezze, folytonos tekintettel az ismeret egységére és mindenségére, úgy hogy minden gondolkozásban a tudomány alaptörvényei tudatossá válnak s épen ezáltal lassanként kialakuljon az önálló kutatás, feltalálás és előterjesztésnek képessége: ez az egyetemnek feladata.”³

A mint elismeri Schleiermacher a mondottakban a szak-

¹ Ezeket a gondolatokat különösen „Christi. Sittenlehre”-jében fejti ki gyönyörűen.

² L. Schleiermacher: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn 1808. művei (philos, szakaszban I. 535. I. stb.).

³ U. o. 558. I.

nak és így a facultásnak jogosultságát; úgy másrészt, ismerve az evvel járó veszélyeket, nemcsak a tudományegységet és mindennemű gondolkozás közös törvényeit hangsúlyozza, hanem még külön intézménnyel is biztosítani kívánja ezt, a mennyiben az összes egyetemi hallgatóktól megkívánja, hogy az első egyetemi évet kizárólag a philosophiai facultáson töltsék, s hogy az úgynevezett felsőbb facultások tanárai is az érintkezést eme facultással fentartsák, sőt néha-néha szakcollegiumaik mellett a philosophiai facultas körébe eső collegiumot is tartsanak. – Kívánja pedig ezt Schleiermacher azért, mivel a felsőbb facultások, a mennyiben nem technikát, hanem tudományt művelnek, a philosophiai facultásból nőnek ki; s mivel az egyetem egysége éppen a philosophiai facultásban van meg. - Ez alapon már most értjük Schleiermachernek azon, a történet által is igazolt állításának a mélységes értelmét, mely szerint az az egyetem, mely szakiskolává válik, megsemmisíti a philosophiai facultást és ezzel egyszersmind magát az egyetemet is, t. i. mint oly intézményt, a melynek feladata a tudomány iránti érzéknek felkeltése!

A tudomány egységének és organismusának ezen eszméjét, szemben az élet, a hasznavehetőség elve által indikált francia szakiskolának gondolatával, még nagyobb körre terjeszkedve hirdette Schmalz, a híres jogtanár és Humboldt az egyetemnek szervezője. Schmalz az egyetem körébe bevonja a tudományos akadémiát, elhagyva az egyetemi élet ósdi pompáját és mutatós jellegét. A tudomány szolgálatában áll ép úgy az akadémia, mint az egyetem; legyen ezért is mind a kettő egy test. Addig is, míg az akadémiának jelenlegi tagjai élnek; legyenek e tudományos intézetnek tanító és nem tanító tagjai; az új tagok mind tanítók is legyenek. A tanítás tárgyát mind maguk választják; kiki olvas, a miről olvasni kedve van; nincs a felolvasás tárgya szakhoz, osztályhoz kötve. Kiki maga határozza meg előadásainak honoráriumát. Az akadémiában eddig létező osztályok külön directorokkal fenmarad-

nak (1. a philosophiai, 2. physikai, 3. matematikai és 4. a philologiai-historiai) s ehhez csatoltatnak még 5. a theologiai, 6. az államtudományi és 7. az orvosi osztály, úgy hogy hét director alatt működnek az egyes osztályok. A directornak kötelessége arról gondoskodni, hogy az életre nézve szükséges tárgyak előadassanak; ő kéri fel az osztályába tartozó tagokat ily előadások tartására. – Tudományt szabadon művelő, tanító akadémia eszméje lebegett Schmalz előtt.¹

Humboldt, a nagy tudós, az újhumanizmus eszményi államférfia, már csak fejlettebb történeti érzékénél fogva sem adott túl az „*egyetem*” nevének. Nemcsak azért kívánja az egyetem nevének és az egyetemmel adott promoveálás jogának fentartását, mivel e név és méltóság vonja a külföldet, hanem nevezetesen azért, mivel „a tervezett tudományos intézetben mindannak meg kell lennie, a mi az egyetem fogalmában benne rejlik”.² Az általános műveltség fogalmában benne rejlik éppen az Universitas követelménye, az tehát, hogy ezen tudományos intézeten egyetlenegy szakma se legyen kizárva, hogy mindent a lehető legmagasabb szempontból tekintsünk és semmit sem csak a gyakorlati ügyesség szempontjából. Az így felfogott egyetem éppen Berlinben létesülhet igazán, a hol „2 akadémia, egy nagy könyvtár, csillagda, egy botanikus kert, számos tudományos gyűjtemények és egy tényleg fennálló orvosi facultas már is létezik”. „A tudományos intézmények ezen szétdarabolása, facultásokra való oszlása az igaz tudományos műveltségre nézve veszélyes. Egyesíteni kell ezen részeket egy szervezetbe, hogy e részekből élő szervek váljanak, úgy hogy mindegyik megfelelő önállósággal művelje az általános végső célt”.³ E különböző intézetek szervező elve,

¹ L. Schmalz: Denkschrift über Errichtung einer Universität in Berlin. 1807 aug. 22. Köpkenél 159. stb. 1.

² Humboldtnek a király elé 1809 júl. 24-én terjesztett indítványában. Köpke 189. stb., nev. 191. 1.

³ U. o. 190.

egybetartó eleme – az egyetem.” „Az egyetem és annak fejlődése képezi a központot s azt, a mitől minden függ. Bár közvetlenül az ifjúság tanítására és képzésére irányul, igaz életet és megfelelő hasznavehetőséget mégis csakis ő ad az akadémia munkásságának s a tudományos intézetek is csak akkor válnak igazán hasznosakká, ha azokat sokan látogatják.”¹

A francia hasznossági elvvel szemben, mely állami célra eldarabolja a tudományt tudományokra, az egyetemet szakiskolákra: a berlini tudós tanügyi vezetők és tanácsadók a tudomány szerves egységét, az önmagáért való tanulmányozást, a tudományos érületet, a tanulmányozás iránti érzék felkeltését és az ezen alapuló tudományos munkásságot hangsúlyozzák.

Ezzel azután szorosán összefügg mindnyájuknál az, hogy ezt a felállítandó egyetemet a tudomány önállóságának megfelelően önállósítani, még a királylyal, a kormánylyal szemben is függetleníteni kívánják. Schmalz e tekintetben legtovább megy. Az egyetemek keletkezésének eredeti képe támad fel lelkünkben, a midőn az ő ez irányú óhajait olvassuk. *Szabad* intézetet kivan, melynek nincsen költségvetése, melyet nem az állam szervez, mely önmagát tartja fenn egészen önállóan.^a Schleiermacher is azt kívánja, hogy a tanárok, legalább egyelőre, minden állami szervezkedés nélkül magukban kezdjék meg az egyetemi előadásokat;³ mégis azonban távol áll attól, „hogy az állam az egyetemben oly intézményt lát, a melyben a tudomány nem önmagáért, hanem az államért műveltetik s hogy az egyetem azon törekvését, a mely csakis a tudomány követelte törvényekhez kivan alkalmazkodni, félreérti és megakadályozza”. De a jobb jövőt is látja Schleiermacher szemei

¹ L. Humboldtnek a király elé terjesztett jelentését 1810 máj. 23-án. Köpke i. m. 206. 1.

² L. az ő 1807 aug. 22-iki emlékiratát Röpkénél 160. 1.

³ L. Schleiermacher 1808 jan. 3. iratát Köpkenél 183 stb. 1. A súly itt a sürgősségen, nem az önállóságon fekszik.

előtt: „az államnak gyámkodása, mely talán a régebbi időben szükségszerű volt, kell, hogy úgy, mint minden gyámkodás, egyszer valahára megszűnjék, kell, hogy az állam önmagának engedje át a tudományokat s a tudósokra bízva teljesen a belső szervezést, önmagának csakis az anyagiak kezelését, a rendőri felügyeletet és ezen intézeteknek az államszolgálatra vonatkozó közvetlen befolyásának megfigyelését tartva fenn”.¹ S végre Humboldt is, az államférfiú e tekintetben is teljesen egyetért, midőn a tudomány országában mindenekfölött uralkodó elvekként a *magányt* és a *szabadságot* állítja fel. „Nincs az államnak tulajdonképen más feladata az egyetemmel szemben, mint a szükséges külső eszközökről való gondoskodás és a megfelelő férfiaknak megválasztása; az egyetem belső életébe azonban ne avatkozzék be”; ne feledkezzék meg soha arról, hogy ily irányban nem hat és nem is hathat, sőt hogy mindannyiszor, a hányszor ebbe beavatkozik, csakis akadékoskodik”.²

Ezen szavak célzatának felel meg, midőn Humboldt az egyetemet a királyi kegynek kiszámíthatlan köréből ki akarja venni s azt, mint *nemzetit*, külön állami dotatio útján egészen függetleníteni, autonóm testületté, jogszemélylyé kívánja tenni.³

A tudomány szelleme által ihletett e szavakat megértette a porosz király s megszületett ezen szellem erejében a hallei tradícióknak megfelelően az első modern egyetem. A tanulmányozás és nem a tanulás lett ennek jelszava s így a bevett ismeretet és annak ügyes felhasználását ellenőrző disputációk helyébe meggyökeresedtek a *tudományos seminariumok*; s az állami hasznavehetőség elve (Beamtenplantage) helyébe lépett

¹ Schleiermacher Gelegentliche Gedanken 45. 1.

² Humboldt e szavait részben szabadon idézi Paulsen: „Die deutschen Universitäten” című munkájának 64. 1. és pedig Harnack nagyszabású művéből: Geschichte der Berliner Akademie IL 361. stb.

³ így az 1809 júl. 24-iki előterjesztése: Köpke 190. 1., a minek azután megfelelőnek az 1809 aug. 16. és szept. 22. udvari rendeletek.

a tudománynak öncélú jellege s ezzel a tanulmányozást vezető belső szükségszerűség vagyis az *igazi szabadságnak elve*, a mely sem a tanárt sem a hallgatót nem köti máshoz, mint a tudomány természetéhez, az abban rejlő törvényekhez.

Ezen öncélú, szabad, a személyiség teljes odaadásával végzett tanulmányozásban rejlik a német nemzet idealizmusának s ezzel altruizmusának s így politikai nagyságának is gyökere. Csak az, a ki egy önmagában létező, feltétlen értékért teljes odaadással él, a ki megfeledezve saját természetéről, érdekéről csakis tanulmányozásának tárgyát nézi: ezen odaadó, lelkesült munkában oly erőt nyer, a mely emberi tekintetek, emberi önző kívánságok fölé emel; a mely erő készsége teszi általában szellemi érdekekért való áldozásra s ezen ideális javakért való küzdelemre, bárki legyen is az, ki azokat megtámadja. – Minden reactios hajlamokkal szemben, nyilvánuljanak azok akár a társadalomban, akár a kormány részéről, ott állottak a szellemi függetlenségben megerősödött tanárok, mint a nemzeti kincseknek szabad szellemben való fejlesztői, védői – esetleg marttyjai. Az ismét Ausztriából Metternich útján Németországba, Poroszországba is elható absolutistikus hivatalnoki szellemtelenségnek és jellemtelenségnek legelszántabb ellenségei a német egyetemi professorok voltak, nemcsak az a híres göttingeni csoport, hanem ép úgy a berliniek és a Frankfurtban egybegyűltek. – Csak az Idealismus ad gerinczet, jellemet, – lelkes odaadást eszményi célokért. Csak ott, a hol eszményi célok mozgatják az államot, ott épül fel az államnak politikai nagysága is. – Sa mint a nagyságnak, úgy a gazdagságnak is egyik legfőbb forrása az igaz egyetemi tanulmányozás. Csak ezen odaadó, tisztán a tárgy természetét szeretettel kutató tanulmányozás nyitja meg a dolgok lényegét s tárja fel az azokban működő törvényeket, a melyeknek ismerete alapján mi uralkodhatunk a dolgok fölött s használhatjuk ki azokat az iparos, a földműves, a kereskedő, a saját és az állam érdekében.

A történet nagyszerűen igazolta és igazolja e felfogást, a melyhez a porosz kormány nemcsak az állam megaláztatása, hanem megdicsőülése idejében is hű maradt. A nyomott helyzet, a baj és bánat az ideális értékekbe mélyít, de viszont vajmi könnyen feledkezünk meg ezekről, midőn sorsunk jóra fordult. Parisban, illetőleg Versaillesben született meg újra a német császárság, s ezzel a porosz állam fejlődésének ismét fordulópontjára ért, királya császárrá vált. S e fordulópontnak is kimagasló jelzője az új *strassburgi egyetem*. *Szellemi kultúrájával* kívánta a császárság ismét visszahódítani az idővel eltántorodott elemeket. A *világban* elszórt németiség, nevezetesen az Amerikában élő németek közreműködésével gyűlt egybe Németország legnagyobb könyvtára a strassburgi egyetemi könyvtár, – ezzel is jelezve az új államnak már most világra szóló jelentőségét.

A szabadság szellemében szervezett egyetemek felállítása jelzi a porosz állam fejlődésének fordulópontjait. Ily építő államnak fejlődnie, hatalmassá, gazdaggá válnia kell. - A Hohenzollernek nagy érdeme, hogy ezt az igazságot felismerték, s értjük a jelenleg uralkodó genialis császárnak önérzetes szavát, a melylyel a Hohenzollernek számára kiváltságként lefoglalja azt, hogy gondolataikkal századokat megelőzzenek.¹

¹ A porosz egyetemeknek ezen jellemét igen találóan fejezik ki azon szavak, a melyeket II. Vilmos császár a hallei egyetem 200 éves fenállása jubileuma alkalmával mondott. „Soha arról meg nem feledkezünk, hogy a hallei egyetem ismerte fel először tisztán az akadémiai tanítás és a szabad kutatás közt létező lényeges összefüggést és gyümölcsötető kölcsönhatást, s hogy ezzel érvényre emelte azt az alapvető nézetet, mely a német egyetemek érinthetetlen közös kincsévé vált, s mely jelenlegi sajátosságukat jórészt meghatározza.” (Paulsen: Die deutschen Universitäten 91. 1.) A szövegben érintett önérzetes szavakat Vilmos császár az 1890-ik decemberi tanügyi szakértekezleten mondta el egy oly megnyitó beszéd után, mely saját tapasztalatain és megfigyelésein alapulva – bármely szakférfiúnak is becsületére vált volna, s melynek gondolatai tényleg előre megvilágítják a mostani fej-

Mindezeket elgondolva és visszagondolva a hetvenes évek lelkesedésének mély valláserkölcsei erejére, természetesen tartottam Berlin nagyszabású fejlődését, azt a fejlődést, a mely ezen magyarázat után is mégis mindig újra meg újra meglepett.

De nem bámulni, nem is az egyetemi életnek tanulmányozása végett jöttem Berlinbe, hanem azért, hogy a porosz ministerium engedélyével lássam a gyakorlati tanárképzést szolgáló intézményeket. – Schrader Halléban üdvözetét adta át az ő régi kedves barátjának, Althoffnak, a közoktatásügyi ministerium igazgatójának s ő majd kezemre jár s a „Permesso”-t, ezt az érthetlen formalitást könnyeden megadja. – így gondolta azt ő, így azt én. Mindketten még sem számoltunk a

lódésnek útjait. E nagyszabású, valóban királyi megnyitó beszéd után folytak a magas színvonalú tárgyalások, a melyeket ismét a császár összefoglaló, objectivitásában bámulatos, az értekezletet értékelő szava fejezett be. Ezen záró szózat keretén belül jellemzi a Hohenzollernnek történeti hivatását a következőképen: „Uraim, átmeneti kort élünk, új század felé haladunk! ősidők óta immár házamnak előjoga, azaz úgy vélem, hogy elődeim ősidők óta bebizonyították, hogy ők – a kor ütere lüktetéséből kiéreztek, előre mintegy látták azt, a minek jönnie kell. Aztán pedig azon mozgalom élén meg is maradtak, a melynek irányítására és új célok felé vezetésére eltökélték magukat. Azt hiszem, hogy én is felismertem azt, hogy az új szellemnek – a végére siető században – mi a célja s úgymint annak idején a socialis reformok terén úgy most e terén is el vagyok arra tökévelve, hogy új nemzedékeink felnevelésénél is azt az új csapást kövessem, a melyen haladnunk kell, – ha azt nem akarjuk, hogy ugyanazt 20 év múlva kényszerből tegyük meg.

Igenis a szellemi haladás, a szellemi szabadság jelében voltak a Hohenzollernnek nemzetük, véreik vezetői. A nemzeti megaláztatás, valamint a nemzeti dicsőség korában a szabadság erejében szervezett új szellemi alkotásokkal, iskolák, egyetemek felállításával jelezték a korok fordulópontjait. – Mily fájós érzés hatja át lelkünket az Auszriához csatolt történetünk átgondolásakor. Csak a gyöngült s az idegen befolyásnak engedő Austria, de sohasem a hatalmas Austria kedvezett szabad fejlődésünknek, szellemi emelkedésünknek. – Uralkodóházunk e téren nem vezetett, hanem a tények hatalmánál fogva engedett. Ne nézzük csak a törököt s elmaradásunkat még inkább megértjük!

véletlenül s nem azzal, hogy a porosz a formában többet is lát mint puszta formalitást.

A vasúton dr. Kepp Frigyes ifjú barátom, volt hallgatóm, ki jelenleg nagyszzebeni középiskolai tanár – várt rám. Az ő szívességének és körültekintő gondosságának köszönöm, hogy e nagy városban csendes és szép privát-szállásban pihenhettem ki a nap fáradalmait s jegyezhettem fel tapasztalataimat. Gond nélkül és könnyű szívvel kerestem fel másnap a porosz „Ministerium für geistliche, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten” palotáját a Lindenek alatt.

Megtalálva a házszámot, csodálkozásomra, csukott érczkapu előtt állottam. Csöngetésemre megnyílt a kapu, s a vestibulumban egy portásféle alak arról értesített, hogy dr. Althoff az épületnek Behrendstrasse-ra nyíló részében található. Itt is zárt tölgyfakapu előtt állottam. Csöngetésemre fölnyílt ugyan az ajtó, de nem volt senki, kihez fordulhattam volna. Halálos csönd fogadott, míg végre az elátkozott palota első emeletén egy elsurrani készülő szolgától megtudtam, hogy dr. Althoff jelenleg értekezleten van és ezután azonnal indul Eislebenbe. Még csak négy nap múlva jő vissza. Ügyemet Gruhl titkos tanácsos fogja elintézni.

Hiába hivatkoztam Schrader biztató szavaira, hiába mutattam be ministerem által sajátkezűleg aláírt és hivatalos pecséttel és német fordítással is ellátott ajánlólevelét. Mindez hiába volt. Ő csakis a helybeli osztrák-magyar követség részéről kiállított ajánló levélre adhat „Permesso”-t. A követségen gróf Coronini titkár osztrák és nagyúri szívességével és kedélyességével elfelejtette a porosz rideg, a gép pontosságával vágó formalismust. A Szögyény követünk aláírásával ellátott ajánló sorokat még délelőtt vihettem el titkos tanácsosomhoz. Megfelelőnek talált mindent; elrendelte a formulare kiállítását: de kiadását végre is másnapra halasztotta. Másnap a megjelölt időben pontban ott voltam a ministeriumban. Jöjjenek el a következő nap: a mire a leghatározottabban kijelenttem,

hogy nem jövök el. Küldjék el az engedélyt lakásomra holnapig, ha nem: jelentést teszek a ministeremnek, hogy az itteni kormány akadékoskodása miatt, legalább itteni feladatomnak nem felelhettem meg; egyúttal biztosítottam a titkos tanácsos urat, hogy az én hazámban az idegent, különösen, ha az már állásánál fogva is komolyan tanulmányozni kíván, egészen másképpen becsülik meg. Felháborodva hagytam el a ministeriumot. Másnap reggel, tehát még csak két napi küzdelem után, találtam meg az asztalomon az egyszerű engedélyező írást.

Érthetetlen volt előttem ezen akadékoskodás, az állami gépezetnek ezen személytelen, rideg, egyenesen bántó jellege; s mégis imponált az egész tárgyalásnál tapasztalt nyugalom. Később kezdtem a tapasztaltakat érteni. Épen egy év előtt egy nagy hatalom kémje iskolalátogató álczájában fordult meg Berlinben. A legnagyobb néma óvatosság volt a bizalom visszaélésére a felelet. S az a személytelen mechanizmus, a melylyel nyugodtan, mintegy természeti szükségszerűséggel folynak a ministerium ügyei – még ez is – bármily kellemtelenül tapasztalja az ember e kerekek súroló és tán megtörő hatását, nemcsak imponál, hanem a fejlődésnek folytonossága szempontjából egyenesen üdvös is. Sokan várták, midőn Bonitz a ministeriumba lépett, hogy e szervező genius nemcsak Bécsben, hanem itt Berlinben is fordulópontot fog jelezni a középiskolák történetében. S íme, Berlinben alig érezték hatását annak, ki annyira korszakalkotó volt Exnerrel együtt Austria, de hazánk oktatásának történetében. Maga a császár is imperátori hangon sürgette a középiskolai tanügy reformját: kívánta a socialis kérdésnek bevonását az iskolába, a történetnek fejtetőre való állítását, a classikai műveltségnek központi helyéből való kiszorítását és a nemzeti történetnek és a nemzeti irodalomnak központba való helyezését! A philologusok tisztes gárdájában nem egy tagjánál consternatiót okoztak az ily irányú császári nyilatkozatok, de a ministerium

nyugodtan tova működött, az iskolák szerves törzsében egy új gyűrű képződött a reform-iskolákban, amphibialis jellegű középiskolák le fognak tűnni, az iskolák fája ágaiban differenciálódik, de a törzse megmarad a régi. A ministerváltozás nem rendszerváltozást, hanem az iskolarendszer fejlődését, egyéni irányban való tagolását jelenti. S ez nagyon helyes nemcsak didaktikai, hanem paedagogiai szempontból is. A tankönyveknek új meg új kiadásai, a legújabb tanterv, a legújabb utasítások szerint készült ismét új meg új kiadásai csak a tankönyvgyártó, tanári iparlovagokat gazdagítják meg, a szülőket ellenben fosztogatják s kritikájukat kihívják. A rendszer és a tankönyv változása oka annak, hogy a fiú alig, hogy otthonosnak kezdi magát érezni az egyik tankönyvben, már is túlad rajta s így, a megtanultnak ismétlésére, bővítésére a régi alapon nincs alkalma. Minél alantibb fokozaton áll a gyermek, annál nagyobb jelentősége van a tér és az idő schemájának s így a helyi, az időbeli egymásmelletiségnek, egymásutániságnak, az ismeret helyhez, időhöz való szegzettségének! De nevelési szempontból is nagyon fontos a tanügy vezetésében a folytonosság, a tankönyvek állandósága. Az a könyv, a melyet mi használunk, a melyből mi olvasunk és tanulunk, a látható betűk mellett még az olvasottnak minden egyes lapján láthatatlan betűk egész raját tartalmazza, magukba zárva mindazon érzelmeket, gondolatokat és kívánságokat, a melyek az oktatás, olvasás és tanulás közben mi bennünk keletkeztek. Mily erkölcsi tőke rejlik mindabban s mily fájós az, midőn látjuk azt, hogy gyermekeink a kegyelet ezen tőkén miképpen sietnek – ők, valamint a *nevelő* tanárok nem egyszer kufár, üzleti szempontból üzelve – túladni!

Minden tankönyv s még inkább minden tantervi változás és plane a tanügy vezetésében mutatkozó, a személyi ambícióval nem egyszer összefüggő újsághajhászás és kapkodás csakis a kritika kihívása, a nevelésnek középiskolai fokozatán is a legnagyobb ellenségnek felkeltése. Kritikának van ott

helye, a hol van mit kritizálni. Csak a teljesen bírt anyag fölött kritizálhatunk. Még a középiskolai fokozaton is a kulturkincs *befogadásán* fekszik a súly. A kritika a közvetlen s így az alapos befogadásnak, a jellemszerű elsajátításnak ellensége. Csak a tekintély vezetése, a törvény útmutatása emel fel bennünket lassan a tekintély fölé s a törvénynek elvszerű bensőítésére s így az erkölcsi szabadságnak, az erkölcsi egyéniségnek, a személyiségnek álláspontjára. Nevelésünk – sajnos – épen hazai nevelésünk egyik legfőbb baja, hogy épen a tanügyi vezetés ezen hullámozása és tankönyveink váltakozása, tanáraink helyválttatása miatt már a gyermek is az öregek nótájára indítatik: egyaránt kritizálja a tankönyvet, a tanárát, tantárgyait, a tanterveket. A ki ezen fokozaton sokat kritizál, bizonyos, hogy sokat nem tanul s a mi ennél is sokkal nagyobb baj: lassan-lassan elveszti ezen többnyire alaptalan kritizálás közben a tekintélynek, a törvénynek tiszteletét, a kegyeletnek és a szeretetnek azon kincseit, a melyek nélkül életünk üressé, világunk sivárrá, jellemünk silánnyá válik. Igen fontosnak és nagy áldással járónak tartom ezért is a porosz közoktatásügyi ministeriumnak ezen józan conservatismát, ezen nyugodt, mondhatnám természeti szükség-szerűséggel véghezmenő működését, a mely nem a személyiséget, hanem az okot nézi s így csak komolyan megvizsgált és az összszervezetbe beilleszthető újításokkal; gazdagítja, egyénileg támogatja a közoktatás törzsfáját. Midőn minderre gondoltam, kibékültem ezen személytelen gépezettel, a mely functionjával az én személyiségemet, időmet sem kímélte meg. De volt ezen kíméletlenségnek még ezen gondolataimon kívül is még egy más jó oldala reám nézve. A várakozással időt nyertem arra, hogy az önokozta mulasztás vádja nélkül felkereshettem Pfleiderer Ottó egyetemi tanárt, a ki még Jenában volt elvi kijelentésével nagy befolyással életem alakulására; nála tölthettem egy délutánt és egy estét kiváló társaságban s elmondhattam neki, hogy miképen hatottak termé-

kenyítőleg mostani munkámra, nevezetesen a vallásoktatás tantervére és módszerére azon összehasonlító vallástörténeti tanulmányok, melyek mindig egyenlő erővel vonzanak. Jól esett tapasztalhatni azt, hogy nemcsak én voltam a befogadó. De felkereshettem egyes egyetemi előadásokon kívül még első berlini tartózkodásomkor annyiszor látott ismerőseimet a múzeumokban; s ismét mily jól esett, hogy majd 30 évi távollét után, a mi közben nemcsak Bécs, hanem Olaszország műremekeiben is annyit gyönyörködtem és sokat tanultam, e berlini ismerőseim nem változtak. Nem egyik helyet cserélt: az imádkozó bronzfiú az emelkedett folyosóról lekerült; a gyönyörű Polyhymnia sarokba szorult, úgy hogy szép alakját, a mely ruházatán oly művészi módon átsugárzott, csakis egy oldalról láthatjuk; Gio Girolamo Savaldo meghatóan szép koldusleánya helyet és nevet (Venetianerin) cserélt; a Rembrandtok kedvezően csoportosítva meggyarapodtak, Rubensnek neve alatt szerepelt „Mária és Márthá”-ját hiába kerestem, a deponitoriumba került, pedig ez a Mária helyezhető ideális felfogás és kivitel tekintetében egyedül a müncheni világítéletben (tulajdonképen üdvoeconomiai bölcsélet) megdicsőült Mária alakja mellé. Murillo Paduai Antala – az aquinoi visionak, extasisnak érzéki tónussal vegyült – legszebb bemutatása a régi kedvező helyen pompázott, a Correggiok és Tizianok mellett. A Raffaelek kabinetekbe szorultak. Mennyi élvezetes órát tölthettem volna itt s nevezetesen fönt az annyira megszapordott National-Museumban; a hol a Gabriel Maxok és különösen az oly mystikus és mélységes Böcklinek, a realismust ethikai idealismussal, socialis célzattal egybekapcsoló Firlek és Uhdek, a történeti magaslatról felvett Lenbachi alakok és az oly természetes és igaz Knausi arczképek, (különösen Helmholtzé), a még régi ismerősök (Lessing, Bendemann, Menzel, Achenbach, Hildebrand, Defregger, Vautier) mellett vonzottak. Fönt a Raczynski-gyűjteményben visszaemlékeztem az öreg grófra, ki annak idején – látva érdeklődésemet – maga

kalauzolt szívesen kedvencei, különösen Cornelius kartonjainak szemlélésénél. Áldottam azt a titkos tanácsost, ki bizonyára nem sejtette, hogy akadémikusodásával mily élvezetet szerzett nekem.

De ideje, hogy tárgyamra térjek!

A „Permesso” hiánya nem tartott vissza, hogy fel ne keressem dr. Genz tartományi iskolai tanácsost (Provincial-Schulrath), a ki a berlini gymnasiumi seminariumok felettes hatósága s ki maga is vezetett ily gymnasiumi seminariumot. Genz szívesen fogadott, de sajnálatát fejezte ki a fölött, hogy én nála még a Permesso birtokában sem láthatnék figyelemre érdemest, minthogy az ő candidatusai még csak a hospitálás fokozatán, még csak a munka kezdetén állanak; lesz ugyan csütörtökön candidatusaival conferentiája; eljöhetnék ugyan, de ő még itt sem nyújthatna újat stb.; holott másoknál már megindult még az előző semesterben a munka, s így ezeknél tanulságosabb lehetne hospitálásom. Megértettem szavait s feljegyeztem azon középiskolákat, a melyekben a seminariumi munka folyt. Genz iskoláján kívül volt gymnasiumi seminarium:

I. a Königl. Wilhelm-Gymnasium-on (Bellevue-Str. 15), melyet Kübler igazgató vezetett (II. semester);

II. a Friedrich Werder-féle főreáliskolán (Niederwald-Strasse 12), melyet dr. Ulbrich igazgató vezetett;

III. a Königstädter Realgymnasiumon (Elisabethstr. 56/57), Vogel igazgató vezetésével;

IV. a Königstädter Gymnasium-on (u. o.) Wellmann igazgató vezetésével;

V. a Dorotheenstädter Realgymnasium-on (Georgenstr. 30), melyet dr. Schwalbe igazgató vezetett.

Berlinben e szerint 6 középiskolán van berendezve a gymnasiumi seminarium intézménye. Ezen 6 középiskola közül csak kettő állami, t. i. a Genz-féle és a Kübler által vezetett Wilhelm-gymnasium seminariuma; a többi négy községi. Ezen

utóbbiaknak igazgatói ily intézmény vezetésére, a mely sok munkával és kevés jövedelemmel jár,^x nem kötelezhetők ugyan, de a felszólítottak eddig becsületből e nehéz feladat teljesítése elől ki nem tértek. Az utolsó évben azonban megegyezés történt arra nézve, hogy ily megbízott községi középiskolán a seminariumi munkásság kétévi folyam után egy évig szüneteljen, úgy hogy nemcsak ez a négy, hanem a többi középiskolák is végezzék a bevezetés nehéz munkáját.

Minthogy a szabályzat értelmében a kormány csak az igazgatót bízza meg a seminariumi intézmény vezetésével, illetőleg létesítésével s így egészen az igazgatók felfogásától, belátásától függ az intézmény meghonosításának mikéntje: igen természetes, hogy e téren egyformasággal nem találkozunk. Csak a főbb vonások mutatnak egyezést, míg ellenben a kivétel részletei változatosságot, az illető igazgatóknak s így az intézetnek egyéniségével adott eltéréseket.

Minden egyes seminarium igazgatóját fölkerestem. Igyekeztem az egyes seminariumoknak sajátosságát az igazgató részéről nyert information! alapján megismerni. Közelebb és behatóan foglalkoztam a Kgl. Wilhelm-gymnasiumnak seminariumával. Ez, valamint az igazgatók személyisége magyarázza meg az ismertetésben feltűnő aránytalanságot.

I. A *Königstädter Gymnasium-on* a tanárképzés ügyét az államkormány megbízásából Bellermann honosította meg, a ki a történet és földrajz szaktárgyaiban, de nemkülönben a nevelés történetének gyakorlati szempontból való előadásával

¹ Fries (i. m. 72. 1.) szerint az állam évi költsége egy-egy seminariumra: $714\frac{2}{7}$ márka az igazgatóknak és a segéderőknek, 300 márka a helyettesítő órákért és 150 márka a könyvtárra, összesen tehát $1164\frac{2}{7}$ márka. Poroszország a már létező régi rendszerű 11 ily seminariumon kívül 70 gymnasialis seminariumot állított fel, úgy hogy ezen új intézmény életbeléptetése csakis évi 81,500 márkával terheli az állam pénztárát. Az intézmény keletkezésére nézve 1. Fries 71. stb 1. és különösen Loos: Pract. paedag. Vorbildung a Zeitschrift für oest. Gymn. XLIV. évf. 75. stb. 1.

Wellmann tanártársát bízta meg. Bellermann a „Graue Kloster” nagytekintélyű igazgatói állásba kerülve (Bornitz is ezt az állást fogadta el bécsi egyetemi tanároskodása és szervező tevékenysége után), helyét és ezzel a gymnasiumi seminarium vezetését is Wellmann foglalta el, illetőleg vállalta magára. Ő munkatársul Calliust vette maga mellé és pedig oly formán, hogy az igazgató megtartotta a theoreticumhoz tartozó nevelés történetét, de átadta Calliusnak a nevelés elméletébe, közelebb a didaktika általános részébe való bevezetést. A szaktárgyra nézve, illetőleg a szaktárgyi részletes didaktikai bevezetésre nézve az igazgató megtartotta a philológiai, történeti és földrajzi szakokat; Calliusnak átadta a reáliákat.

A bevezető munka itt is kettős: elméleti és gyakorlati.

A) Az *elméleti* bevezetést részint a didaktika általános kérdéseinek magyarázása, részint a neveléstörténetnek gyakorlati szempontból való ismertetése eszközözi. A *didaktika általános kérdéseivel* Callius tanár vezetése alatt Schiller: *Practische Paedagogik* című művének alapvetésével foglalkoznak a candidatusok és pedig úgy, hogy e munkát az egyes candidatusok referátumok útján ismertetik ugyan, de szabadon, azaz állást foglalva a referáltakkal szemben.

A *nevelés történetét* a reformatio korszakától kezdve maga az igazgató adja elő és pedig gyakorlati szempontból olyformán, hogy igyekszik kimutatni: 1. hogy sok a mi újnak hirdeti magát, tulajdonképpen régi s

2. hogy a régiben mi az, a minnek még ma is van pædagogiai és didaktikai jelentősége.

Ezen szorosabb értelemben vett elméleti és a történeti anyag előadásának befejezte után, az év vége felé az egyes szaktárgyak methodikájával foglalkozik a két vezető tanár (Wellmann és Callius). Igen természetes, hogy az ily alaposnak feltűnő elkülönülése a didaktika általános és specialis részének, nagyon is megrövidíti a szakszerű bevezetést s így a kettős munkának éppen azt az egymásra való utaltságát nem

tüntetheti fel, melyet Frick oly példaszerűen ad. A munka organikus volta szenved az által is, hogy a történeti és elméleti rész itt külön kezekben van. mindegyik tanár *függetlenül* egymástól és pedig csakis heti egy órában végzi a theoreticumot.

B) Nagyobb súlyt helyez igen természetesen ezen intézmény a *gyakorlati* képzésre.

A *gyakorlati képzésnél* Wellmann igazgató a bevezetés fokozatosságára nagy súlyt fektet. E fokozatok a következők:

1. a *hospitálás fokozata*. Az igazgató utasítása szerint, kezdve az előiskolától (elemi iskola, tekintettel a középiskolára), fel a (Prima-ig) 1-ig *hospitálnak* és pedig igen gyakran az igazgató vezetésével.

A hospitálás eredményéről beszámolnak az igazgatónak. Sem a beszámolásnál, sem a későbbi próbaleczkék megbírálásánál nem használnak semmiféle kérdőívet; nehogy magát az oktatást schematikussá tegyék. „Der theor. Unterricht ist dafür da, um die Fehler zu verhüten, hat demnach wesentlich einen negativen Charakter; hingegen wächst das Positive aus der Persönlichkeit heraus, diese ist bei dem Lehrer, wie auch beim Kinde des Wesentlichste.

Körülbelül négy hétig hospitálnak.

2. *A szaktanár útján való bevezetés fokozata*.

A IV-dik hét után az igazgató átadja a candidatusokat a szakuknak megfelelő szaktanároknak. Ezen időközben az igazgató legfeljebb a szaktanárral beszélgetve foly be a képzés munkájába, máskülönben pedig a candidatus egészen az illető szaktanár vezetése alatt áll. E szaktanár most az egyedüli tekintély. Ő engedi át az oktatást belátása szerint a candidatusnak, kezdetben *sohasem egy egész órára*. Majd a lecke ismétlését hallgatja ki a candidatus, majd ő adja a szaktanár felügyelete mellett az új leczkét. Fontos ez az intézmény, a mennyiben azáltal meg van óva az iskola az experimentálás esélyeitől. Az órát mindig a tanító vezeti, úgy hogy kisebb

hibát helyreüthet a lecke folytatása közben. Csak a két hónap vége felé – természetesen itt is az egyéniség határoz a közlelbbi terminus fölött – engedheti át a tanító az egész órát egy-egy candidatusnak.

A szaktanítói vezetés két hónapig tart.

Van ezen intézményben logica. Az első oktatásnál jogosult a tekintélyszerű eljárás. Nincs itt helyén a kritika! Előbb tudni kell s ez alapon folyjon még csak a kritika. A kezdetben az igazán kezdetleges sok kritika csak bénítja a pozitív munkát. A praxis birtokában ám kritizáljon a kezdő is s tegye ki saját praxisát is a nyilvános kritikának. S ez meg is történik Wellmannál a harmadik fokozaton.

3. A próbaleczkék fokozata.

A próbaleczkére komolyan kell előkészülni. Az előkészületet bemutatja a candidatus a szaktanárnak, esetleg az igazgatónak is, a ki a szaktanárral mindig érintkezik.

A próbaleczkén jelen van az igazgató, a szaktanár, majd mindig Callius, a munkatárs és a tanárjelöltnek társai is. A próbaleczkét követi a következő értekezleten a próbaleczke megbeszélése. Sajátságos intézmény e seminariumon az, hogy az igazgató eleve megbeszéli a próbaleczkét a szaktanárral, már csak a végett is, hogy az esetleges eltérő nézeteket itt egyenlítsék ki. Ezen eljárás a tekintélyszerűség, az egységes vezetés szempontjából üdvös, de a paedagogiai és didaktikai képzés önállóságának nem kedvez. Ép Wellmann igazgató álláspontjával, a melyen ő a személyiséget hangsúlyozza, kevésbé egyezik ezen esetleges compromissum.

A próbaleczke megbeszélése lehetőleg szigorú legyen; a tanárok szava, különösen az igazgatóé, egyenlítse ki a felmerült ellentéteket. A kritika lefolyása a következő:

a) maga a próbaleczkét tartó candidatus mond először önkritikát, mely a discussio élet nem egyszer eltompítja;

b) erre felszólítja az igazgató először is nem *e szakmával* foglalkozó, tehát a nagyobb közvetlenséggel szóló

candidatusokat megjegyzéseik megtevésére, csak azután szak-társait;

c) ezután nyilatkozik Callius és a szaktanár;

d) végre elmondja az igazgató a zárószót, a mely a mondottakat egybefoglalja és hangsúlyt fektet a tanárjelölt bátorítása céljából próbaleczkéjének jó oldalaira.

4. *Szaktárgyi tanítás.* A második félévben az illető szak-tanár vezetése alatt a különböző osztályokban egy-egy tan-tárgynak néhány órában való önálló tanítását veheti kezébe a tanárjelölt.

II. A *Königstädter Realschule* igazgatójában, dr. Vogel Ottóban rendkívüli egyéniséggel ismerkedtem meg. Ily sok-oldalú, tevékeny és munkáját ily örömmel és kedvvel végző férfúval alig találkoztam még. Ő első sorban természettudós. Nem egy könyv dicséri nevét. A családcsoporthoz (Familien-gruppen) a botanikában, valamint a zoológiában ő a meghono-sítója. Az ő tanóráiban minden fiú előtt ott van az ismerte-endő növény, valamint annak idején a rovar is. A növények mind frissek. Külön berendezett szobában, vízben tartja ezeket az igazgató, készen az előadásra. Ezenkívül maguk a fiúk is készítének teljesen ép, nem összelapított és összenyomott növény-praeeparátumokat üveg alá. A rovarokat, lepkéket is, finom kelmeszalaggal a porcellán szélei mentén leragasz-tott hat üveglap közé zárják gombostűn, egészen kicsiny parafa-alapzatra, azokat feltűzve: úgy, hogy a rovar a gyer-mek minden oldalról, alulról is egészen jól láthatja.

Lehetséges pedig mindez olyformán, hogy a Prímának (a mi VIII. oszt.) legjelesebb, a növénytant és állattant különösen kedvelő tanulói, cursusokat, coetusokat alakítanak az alsóbb osztálybeliakkal. Ők viszik el az alsóbb osztály-belieket kirándulásokra, ők adnak tanácsot a gyűjtéshez, segédkeznek a meghatározásban: szóval ők tanársegédek. Szolgálva szabadon, ingyen a közügyet, igazán ideális irány-ban növekednek. Az állatok meghatározása végett a folyosón

üvegszekrényekben gombostűre tűzött állatok vannak kitéve és pedig a szekrény alá írt meghatározásokkal.

A bogarak gyűjtésének idejéhez alkalmazkodva, folyton változik ezen állatok kiállítása, így szintén a növényeké is. Szemlélni, mindent szemlélni, ez Vogel jelszava.

A vegytanban is minden fiúnak külön ládája, álló helye van a laboratóriumban, a fényképezést is megtanulják a fiúk. A fizikában is kiki a főkísérleteket maga is megteszi. Vogel a mellett távol áll a szakember gyakori egyoldalúságától. Meltányolva a mechanikát ott, a hol az helyén van, távol áll a mechanikai világnézettől. Okokat keres, okok alapján kivan magyarázni. Így még a fizikai földrajz is a területi viszonyokból, az égaljból kívánja a jelenségeket megérteni. Az okok mellett azonban nem tagadja a célokat, az értékfogalmakat; sőt éppen ezek adják meg világnézetének sajátos keresztyéni, sőt pozitív vallási teleológiai jellemét. Világnézetének ezen pozitív vallási jellege magyarázza meg azt, hogy a történeti hatalmak s így az egyház iránt is közelebb érdeklődik.

Egyházának ügyét, az egyházkormányzat minden fokozatán szíven hordja, tevékenységével maga részéről emeli. Missiói, belmissiói egyletekben s más komoly irányú egyesületekben való tevékeny részvétele annyira igénybe veszik idejét, hogy a múlt télen csak három estét tölthetett otthon családjában. Egyéniségének sokoldalúságával adott nagyfokú elfoglaltságát fokozza hivatalos, a tanári mellett az igazgatói elfoglaltság. Negyven tanerő áll alatta, kik közül majd mindig kell egynek helyettesítéséről gondoskodni. Heti rendes óráinak száma 12. Igazgatói fogadó-órája hetenként 6.

Most mindehhez még hozzájárul a tanárképzésnek feladata, a melyet oly odaadással és osztatlansággal tán senki sem teljesít, mint ő 1890 óta.

Vogel ugyanis nem osztja meg arányosan, úgy mint a legtöbb seminarium vezetője, munkáját munkatársakkal. Csakis

egy tanár – Evers – segédkezik mellette különösen a nyelvészet terén.

Ezen munkássága következtében is, de tág látóköre alapján is, elméleti és gyakorlati bevezető munkája sajátosan módosul.

A) Elméleti bevezetés.

Az elméleti bevezetést a tanárjelöltek lényegileg az ülések közben nyerik, a melyek heti 4 órát vesznek igénybe s melyekben az elméleti anyagot referátumok alapján végzik el.

A jegyzőkönyvekből győződtem meg, hogy a referátumok mily beható tanulmányozáson alapulnak. A referens nem egy művet, például Schillerét, hanem a mellett 3-4 művet vesz át szakaszai szerint, úgy hogy egy-egy tárgyról egy-egy monographiát dolgoz ki. Így pl. az angol nyelvoktatás kritikai ismertetésénél felhasználta a referens Vogtot, Raydtot, a francziánál Münchet, Willmannt és a megfelelő szabályzatokat. Az iskola rendtartásával ily referátumok alapján Evers foglalkozik a tanárjelöltekkel; az igazgató mindazzal, mi a nevelői oktatással áll összefüggésben.

A II. félévben Vogel rátér a részleges és különleges methodikára, a tanárjelöltek szaktárgyaik methodikájára fektetve a fősúlyt.

Evers a német, latin és történetből veszi át a specialis methodikát. A gazdag forrásanyag feldolgozása által kitűnő és sok munkát okozó referátumokon kívül kötelesek a jelöltek évente egy, az igazgató által adott, a szaktárgy methodikus feldolgozására vonatkozó vagy annak paedagogiai jelentőségét megvilágosító beható munkát készíteni s ehhez 2-3, sőt négy kidolgozott praeparatiót is csatolni. E munkák igen tanulságosak. Tanúskodnak ugyanis arról, hogy Vogel a tudományos szempontot igen komolyan veszi. Lapszámra sorolják fel a felhasznált forrásokat. Már az is jó, ha tudják azt, hogy hol lehet a kérdésre nézve tanácsot, útbaigazítást nyerni. De a forrásokat nemcsak felsorolják, hanem tényleg

az idézetek tanúskodnak erről – felhasználják. E munkákat az igazgatói iroda őrzi, a tisztázatot pedig a ministeriumba küldik.

Az ülésekről tartott jegyzőkönyvek igen behatóak, vaskos föliánsok. Újabb időben a ministerium ezeknek lehetőleg rövid szerkesztését ajánlja, a mi a gyors és felületes tájékoztatás szempontjából igenis, de nem a beható megismerkedés céljából kívánatos.

A referátumok alakjára nézve még megemlítem azt a nagyon is követendő gyakorlatot, a mely szerint a referens az ő munkájának végén kifejtetteket thesisekbe vagy egy egészen rövid kivonatban összefoglalja, a mely thesisek, illetőleg kivonat hectograph útján sokszorosítottak és az ülést megelőző napokon a gyűlés tagjai közt kiosztatik, a mi a discussiót kitűnően előkészíti.

B) Vogel a hospitálással tényleg átmenetet ad *a gyakorlatra*, a mennyiben a hospitálás közvetlenül az elméletet szolgálja. Az első semester elején hetenként kétszer hospitálnak az igazgató vezetésével. A hospitálást megkezdí az előkészítő iskolában, a mely itt nem 3, hanem 4 évi tanfolyamú és pedig azért ezzel, hogy itt felejtsek el az egyetemet, érezzék azt, hogy gyermekekkel van dolguk. Minden osztályon, minden tantárgyon és a tantárgyi kezelés különböző műveletein (pl. a németben: olvasmány, grammatika, feladat-olvasás, dráma-olvasás, ismétlés, kikérdezés) végigmegy: s így nyer *alapot* a theoretikai fejtegetésekre!! Később is az egész éven át hallgatóndó mintaleczkek és végzendő próbaleczkek ugyancsak vonatkozásban állanak az elmélethez, miért is az igazgató már egy héttel előbb megmondja a szaktanárnak, hogy egy bizonyos osztályban minő tevékenységet kívánna bemutatni a mintaleczke útján.

A hospitálás tehát inductiv úton nyert elmélet. Minden elméleti kérdésnél ezen tapasztalatokra kell támaszkodni!! Ezt hangsúlyozta ép ily elvi módon Frick.

C) A *tulajdonképi gyakorlat* csoportok szerinti és egyenkénti bevezetésben folyik le.

1. Csoportok szerinti gyakorlat. Szakcsoportokban ketten-hárman résztvesznek egy bizonyos osztálynak bizonyos szaktárgyának oktatásában, az osztály szaktanárának vezetése mellett. Maga az igazgató is átveszi gyakran az oktatást. Itt is kezdetben 3 hétig hospitálnak; de ezután az igazgató, illetőleg a szaktanár beviszi az illetőket a tanításba, hacsak! $\frac{1}{4}$ óráig is. Vogel méltán ezekre az órákra fekteti a fősúlyt. Kezdetben elég rosszul csinálják; de az igazgató *folytatólag* mutatja meg, hogy hogyan kellett volna csinálni, úgy hogy 6 hét lefolyása után akár az egész órát is már átengedheti a candidatusnak. Ily módon hospitálnak, tanítanak hetenként 9-10 órában és pedig az egész semester alatt *egy* osztályban. Ennek a huzamos tanításnak egy-egy osztályban egy tantárgyból nagy jelentősége van. Így ismerkednek meg a tanárjelöltek az osztálypensummal s meggyőződnek, hogy próbaleczke, mintaleczke és másrészt igazán eredményes oktatás, vagyis a tantárgynak mechanikus emlékezetbevétele és átgyúrása (Können) közt nagy a különbség. Csak az utóbbi által lesz értékes maga az oktatás. A második semesterben ugyanígy rokon szakmával foglalkoznak a candidatusok. – Osztálypensum egy-egy tárgyból.

2. Egyenként is járnak heti 2–3 órában hospitálni a különböző szaktárgyak óráira; de külön, saját szaktárgyaik óráira tanítva is és beszámolva ezen hospitálás eredményéről az igazgatónak. Ezen hospitálásnak feladata a középiskola tanügyének egészébe való betekintés, a tanítás egészének áttekintése.

E szerint Vogel tényleg a gyakorlati bevezetés útján, nem pedig a tanárképzés útján – a mint azt Loos állítja, i. m. 76. 1. – három célt kíván elérni:

1. az együttes átmeneti hospitálással azt, hogy lássa be a tanárjelölt, hogy a gyakorlat mennyire alapul az elméleten,

vagyis hogy miképen kell minden egyes tanórát czélszerűen, tudatosan előkészíteni és megtartani;

2. a szakcsoportszerű hospitálással azt, hogy *egy-egy* osztálynak szaktárgyát és rokontárgyát, tehát az osztálypen-sumot miképen kell átdolgozni és begyakorolni;

3. az egyenkénti hospitálással azt, hogy áttekintést nyerjen a tanárjelölt az iskola egészéről, nevezetesen pedig szaktárgyának az iskola egészében való jelentőségéről s az egyes osztályokban való sajátos feldolgozása módjáról. Már magában az ülések és ezen hospitálás erősen igénybe veszi a tanárjelöltek idejét: kezdetben 6 órával;

később a theoreticum	heti 4– 4 óra
a csoportszerű hospitálás	„ 9-10 „
az egyenkénti hospitálás ... „	2- 3 „
	heti 15-17 óra

a mihez még hozzájárul annak megkövetelése, hogy minden tanárjelölt a gyűjteményeket és praeparatumokat is gyarapítsa, a gyakorlatokban, a tornajátékokban, a kirándulásokban részt vegyen.

Ezen idő tekintetében ellenőrizhető munka mellett köteles minden tanárjelölt évente többször tudományos jellegű referátumot készíteni és külön egy tudományos munkát alaposan kidolgozni s mindehhez írásban néhány preparatiót is csatolni.

Ha mindezt figyelembe vesszük, bizonyára elhiszszük, hogy nem egy candidatus bevallotta, hogy életében sohasem dolgozott még annyit, mint Vogel alatt; de tudjuk azt is, hogy hálával fog visszatekinteni ezen férfúra, ki ismét bebizonyította, hogy minden intézmény sikere a személyiségen fordul meg. Mintha ezen igazságról akart volna Vogel meggyőzni, tán azért figyelmeztetett *Schwalhera*, a kiről nevezetesen kiemelte, hogy statistikai téren nagy ember. Nem imponált ez ugyan nékem, mivel fontosabbnak tartom az óra belszerkezetét, mint annak mutatóját s mivel a mutatósság magában

véve igen gyakran belső ürességgel is jár. A tapasztaltak előzetes ítéletemet nem czáfolták meg.

III. *Schwalbe a Dorotheenstädter Realgymnasium-on* szervezett seminariumnak igazgatója. Nem a hivatalos órában kerestem fel őt. Massiv, magas alak, önmagával eltelt középiskolai igazgatónak mintaképe.

Nagyon hidegen fogadott. Kérdéseimre, a melyekre eddig szíves feleleteket kaptam, unalmasan felelt s utalt a csütörtök reggel 8 órakor tartandó próbaleckére, az azt 9 óra után követő ülésre, valamint a péntek délutáni próbaleckére és ugyancsak ezután megtartandó ülés lefolyására, a mik majd kérdéseimet megfejtik.

Ezen fogadás hidegsége daczára mégis elmentem csütörtök reggel az igazgatói irodába. Kitérve az initialit discussio elől, elvezetett az igazgató Thorein tanárhoz, a kinek elnöklő vezetése alatt folyik majd a próbalecké és az azt követő ülés. Thorein felvilágosított, hogy ma próbalecké *nincs*, illetőleg $1\frac{1}{2}$ -re tétetett át; ellenben az ülés $9\frac{3}{4}$ -kor megtartatik. Elmehettem tehát minden mulasztás nélkül az egyetemre s meghallgattam Harnackot, a protestáns theologia egyik legkiválóbb tudományos képviselőjét s iratai után most már gyönyörködhettem egyszerű, majdnem népszerű és mégis oly tudományos alapról leemelkedő előadásán s megnézhettem az egyetemi könyvtárt is, nevezetesen annak berendezését igen szíves kalauzolás mellett.

Még nagyon is jókor érkeztem az értekezletre. A conferentia Thorein elnöklete és 5 tanárjelölt jelenléte mellett folyt le. A jegyzőkönyvolvasás után rátértek a matematikából tartott próbalecké bírálatára. Az elnök szólított fel egy egyént erre. A próbaleckés nem igen védekezett, de oka sem volt rá, mivel a kritikus nem igen támadott. így tehát könnyen és röviden, közelebbi okulás nélkül átestünk a kritikán. Következett a referátum:

„Pensen und Lehrbücher über den Religionsunterricht”. A referens a tárgyalás körét megszorította, a mennyiben

1. főleg csak a VI. és V.-ről beszélt,

2. nem a tankönyveket, hanem az iskolában elfogadott, illetőleg használt tankönyveket (Schultz, Klix és Noackot ismertette és alig bírálta. Néha-néha úgy tűnt fel, mintha elvi szempontokat akarna felállítani, de ezek is igen sajtóságosak voltak, a midőn pl. azt állítja a referens, hogy semmiféle magyarázattal, semmiféle alkalmazással nem kell kísérni a gyermeknek nyújtandó tananyagot. Az inspiratio tanát még érinteni sem kellene. A tantervi kritika is lehetőleg felületes volt. A referens álláspontja és felfogása a lehetőségek közt lebegő éretlen és meddő volt; az elnökség pedig a helyett, hogy erre utalt volna, még tetézte a tudományos impotentiát ily ostoba kijelentésekkel: „Alle Theorie ist grau” és ezzel kijelentette, hogy az ily semináriumi munkásság tényleg czéltalan és meddő.

Elég volt nekem a jóból ennyi. Nem a Schwalbe, hanem én röpültem el s pedig búcsú nélkül. Tán erre rászolgált Schwalbe előzékenysége, személyisége is.

IV. Szívesebben fogadott a *Friedrich Werder-féle fő-reáliskolán* szervezett seminarium igazgatója, dr. Ulbrich, a ki szerdán d. u. szintén nem volt otthon, neje a hivatalos órára: 11 – 12-re mondta fellelhetőnek férjét. így tehát csütörtökön a kijelölt órában ott voltam nála. Ulbrich, a franczia és angol nyelv szaktanára, azzal fogadott, hogy most a tanév végén már sem próbaelőadásokat, sem pedig ülést nem tartanak. így tehát szóbeli tájékoztatásra szorultam. Ezt szívesen megadta az igazgató. Ugy, mint a megbízott többi igazgató, ő is teljesen szabadon rendezte be magának az általános instructiók keretén belül a seminariumot. A hozzá utalt candidatusoktól függ az, hogy kit, illetőleg kiket vesz maga mellé segédekül. Hozzá többnyire csakis modern philologusokat küldenek, a min nem örül, nincs is az illető candidatusok javára; mivel a bevezetés természetesen egyoldalú.

Maga az igazgató vezeti az intézményt s adja az általános paedagogika ismeretének feltételezése mellett, a theoreticumot, nevezetesen *az iskolarendtartást, a fegyelemnek és szoros értelemben vett nevelésnek alapelveit*, megvilágosítva azokat az iskolai gyakorlattal. E közben egy *félesztendőre* beosztottan, heti 3-4 órában végighospitalatja az egyes osztályokat, de a különböző szakokat is. A hospitalás eredményéről beszámolást kíván. Ezáltal teljes betekintést *kivan* nyújtani a jelölteknek az iskola szervezetébe, életébe.

A tisztán hallgató és szemlélő szerep azonban már a második hónapban megszűnik, a mennyiben a tanárjelöltek már akkor saját szaktárgyukból heti 3-4 órában tanítanak is, kezdetben praeparatio bemutatása s a tanár felügyelete mellett, később szabadabban.

E tanítás a II. félévben is ugyanazon szakokból tovább is folyik.

Az iskolai rendtartás és a nevelés kérdéseinek végezte után, a melyeket az igazgató maga fejt meg előadásaiban, most már a candidatusok kijelölt referátumok alapján maguk foglalkoznak az igazgató vezetése mellett a különböző *tantervekkel*, nemkülönben így a különböző szakok taneszközeivel, a bibliographiával, természetesen csak a legfontosabbakra szorítkozva.

A *próbaleczkék* alapján ismerkednek meg nevezetesen a szaktanárok közreműködésével az üléseken az egyes szakok részleges methodikájával. Már a második hónapban kezdődik meg e munka.

A testi nevelésről, különösen tornáról, a külső intézményekről, az iskola épületének berendezéséről s végre a tanároknak hivatalnoki pragmatikájáról a fegyelmi szabályzatokról szintén nyernek megfelelő felvilágosítást az igazgató útján.

Hogy az ily sokfélenek bemutatásánál az alaposság követelménye nem túlzott: arról tanúskodik azon körülmény,

hogy a nevelés történetanyagát az igazgató körülbelül 6 órában végzi el.

V. Behatóbban ismertetem azon gymnasiumi seminarium működését, mely már a II. félévben állott munkájában s melyet máskülönbén igazgatójának igénytelen fellépése is sokkal értékesebbé tett azonnal szememben. Ezen gymnasiumi seminariumot *Kübler igazgató a királyi Wilhelm-gymnasium-on* vezetett.

I. Vilmos, porosz király a 60-as években alapította ezen gymnasiumot. Míg az eddig említett középiskolák mind városiak: eme gymnasium királyi állami. A gymnasium berendezése és felszerelése tényleg királyi. Míg a városi középiskolák könyvtári dotációjára 600 márka, emezé ugyanannyi tallér. Szép könyvtára ma 20,000 kötetet meghaladja. Külön egy szoba őrzi az alphabetikus sorrendben elhelyezett iskolai programokat, melyeknek értekezéseit szakok szerint ismét alphabetikus sorrendben állítja össze a könyvtáros.

A majd 1000 embert befogadó aula emelt apsisal bír. Itt helyezkedik el az énekkar; rendkívüli esetekben ezen apsisat átalakítják színpaddá, melyen a növendékek néha latin színdarabot is adnak elő. Ugyancsak az apsisban áll Vilmos császárnak, az alapítónak bronzszobra. Az előtermet pedig – mintha „odi profanummal” fogadná az embert – díszíti Sophoklesnek gyönyörű márványszobra, a lateraninak szép utánzata. Az ideális ég felé tekintő költő, kit hevesebb kézmozdulatában a testéhez finoman simuló tógája mérsékel, a görög eszménynek igazi képviselője. Tekintete az ideák országában jár s férfias teste a σοφοσύνη szép erényét hirdeti. Alig lehet szebben a görög eszményt kifejezni!

A terem baloldalán – az előszobának megfelelően van a tanári kar gyűlésterme elhelyezve. Ezzel is, valamint az előszobával ünnepélyek alkalmakor a díszterem tágítható.

Az intézeten 40 tanerő működik. Az igazgató szobája nagy terem, melyben az íróasztalon kívül 4 asztal áll; a fala-

kat gazdag könyvtár fűdi. Ez igazgatói terem mellett van a tanári kézikönyvtár és az után a conferentia szobája. Az intézet minden osztályának van parallel osztálya, de olyformán, hogy az egyik osztály Oster (O), a másik Michaeli (M) Classe, így Ó I Ó, U I M; Ó II Ó, U II M; különben a II-től felfelé még ezen kettős osztályok is parallelek; úgy hogy magában a gymnasiumban a múlt évben 686 tanuló volt; az előkészítő iskolában, (a mely eltérőleg a legtöbb iskolától nem 3, sem nem 4, hanem csak 2 évfolyamú 2-2 Ó és M osztályal) 138 úgy, hogy összesen 869 tanuló jár ez iskolába.

Az igazgató a 70. évet már áthaladta. A nagy Napóleonnak philisteri kiadása, mélységesen tud hallgatni, hidegnek tűnik fel, sokban Kramerre a paedagogikának volt tanárára Halléban emlékeztetett: de lelke nemes, jóságos; férfiú, ki a szívnek udvariasságával bír, ki nem szereti, ha sokat kérdezik, ki azonban kérdeztes nélkül is eltalálja az ember kívánatait.

Mily büszkén mutatta be latin gyakorló-könyvét, a melyben a latin nyelv tanításának általam épen előtte kifejtett módszere megvan; megajándékozott velem, úgyszintén az azt megokoló programmal; s látva komolyabb érdeklődésemet a seminarium iránt, átnézés végett nemcsak bemutatta, hanem néhány napra átengedte nekem a részben általam kivonatolt múlt évi seminariumi munkásságról szóló jegyzőkönyvet.

Nem beszélünk valami sokat, de otthon éreztem magát Küblernél s midőn elmondtam tapasztalataimat: az öreg úr örömmel constatálta, hogy czélzatait, törekvéseit egészen és igazán fogtam fel. A még csak 8 óra körül végződő conferentia után sem bocsátott el mielőtt mindent, a mellékhelyiségeket is meg nem mutatott. Még csak esti 9 óra körül búcsúztam a kedves öregtől – mondhatom – fájós érzéssel. Kevés az ily igénytelen derék egyén s mindinkább kevesebb lesz ezek száma.

Hadd közöljem az ő jellemzéséül még a következő jellemző jelenetet: Egy kis zsidó fiú bekopog, hogy iskolapénzének hátralékát végre lefizesse. Nagy respectussal lép elő, *kezet*

ad az igazgatónak, ki tőle kérdi, hogy hová mennek szülei. „Karlsbadba, atyja kénytelen a fürdőt használni”: mire az igazgató jóhatású fürdőzést kivan az atyának – a fiút pedig arra inti, hogy miután esik – várja be az épületben az eső elálltát s még csak azután keresse fel a lóvonatot.

Kübler igazgató intézetében gyakrabban hospitáltam; résztvettem a próbaleczkéken, valamint az azokat megbeszélő értekezleten is.

Megjegyzéseimet ezennel közlöm:

Hospitáltam 1. a IV-ban, amelyben egy tanárjelölt – az illető tanár jelenlétében – az otthon kidolgozott latin fordítást mondatonként átvette s a syntaxis begyakorlása céljából ugyanezen mondatokat átalakíttatá, az átvett anyag alapján új adott mondatokon begyakorolta a szabályt. Meglepő jártasságot mutattak az ifjak az oratio obliqua átalakításában.

2. az OIO-ban, a melyben az igazgató Pro Murena c 61. olvastatta. Volt bőséges tárgyi magyarázat – utalással a már olvasottra. Az Epicureusokat említi ott Cicero s ez adott alkalmat az Epicureusok és Stoikusok rendszerének egymással való megvilágítására. Készültek ugyan a fiúk otthon is: de az új szöveg fordítása, melynek több mondatból álló szövegét egyszer olvasta el az illető, oly folyékonyan és correct módon ment, hogy azt akár könyvből olvashatta volna le a tanuló. Midőn az igazgatóval szemben teljes elismeréssel nyilatkoztam a fiúk logikai, formális képzettségéről, a mely őket ily praecis fordításra képesíti: ő határozottan visszautasította a formális képzést, mint czélt. „A formális képzés nem cél, hanem következmény. Ha ezt czélul tűzzük ki: maga a nyelvoktatás vallja annak kárát.” Igaza van. Ezen elvet követve, írta az első gymn. osztály (Sexta) számára latin tankönyvét (Lateinisches Pensum für die unterste Gymnasial-Klasse [Sexta] v. Prof. Dr. O. Kübler. Berlin, Wiegandt 1893.), a mely két részben: egy grammatikai (42 l.) és egy gyakorló részben (52 l.) tárgyalja az osztály tananyagát olyformán, hogy alapul mindig

a *szavak* ismeretét veszi. A szókincs ugyanis a nyelvnek tulajdonképi anyaga, a melyet az alaki gyakorlatok és mondatkapcsolatok értékesítenek. Oly szavak emlékelendők mindenekelőtt, a melyek használata gyakori s melyek a grammatikai formák bemutatására és gyakorlására alkalmasak. A grammatikai fokozatok szoros megtartása magyarázza meg azt, hogy nemcsak hogy nem indul ki maga az olvasó– vagy gyakorlókönyv összefüggő mondatokból, hanem még teljes mondatból sem, de igenis, egyszerű attributív összetételekből egyes számú nominativusban, majd többes számú nominativusban s még csak az „est” „sunt”-nak megtanulása után tér rá praedicatív összetételekre. Az olvasmány szavai concentricus körökben tágulnak, de mindig úgy, hogy alaki tekintetben a grammatikai anyaggal párhuzamosan haladnak. A szókincs folytonosan erősödő, tömörülő és vonatkozásban áll *tartalmilag* a későbbi iskolai olvasmánnyal, az iskolában olvasandó classicusokkal. A szavakat tehát e classicusokból, különösen Ciceróból veszi: a szavakkal együtt amaz olvasmányok tárgyi magyarázatát is előkészíti (*mensa est rotunda* – milyen is volt a rómaiaknál stb. stb.); óvakodik azonban attól, hogy szokatlan szavakat felvegyen, s ép úgy attól is, hogy oly alakokat, constructiókat felvegyen a melyeket a tanulók ezen fokozaton még nem ismernek (acc. c. inf.; abl. abs.). A mondatok a közönséges képzetkörből mindinkább átvezetnek a rómaiba; mely átvezetés szintén tervszerűen fokozatos és tárgyi csoportosításoknak felel meg. A szóbőségnek megfelelő olvasmányokkal is találkozunk csakhamar, a melyeket a tanuló most már élvezettel olvashat, mivel a szavakat bírja, a formákat ismeri. A mesék (fabulák) mindinkább történetekké növekednek, úgy hogy a tanuló már az első gymn. év végén Nagy Sándor életét 3 lapon át könnyen élvezettel olvashatja. Az összefüggő olvasmány természetesen a részeknek nem kezdetén, hanem végén áll.

Hospitáltam 3. az UII-ban és pedig 2-szer, csütörtök

9-10-ig és péntek 9-10-ig a történetből tartott próbaleczkéken. A vezető tanár dr. Schmiel volt.

Az első próbaleczke praeparatiója a következő:

Attika története Solonig.

A) *As attikai állam keletkezése.*

I. *Színtere.*

1. Attika földrajzi fekvése. Autochton lakosság keletkezését előmozdító physikai feltételek (elszigeteltség s mégis szabadon a tengerbe nyúló; magas, sziklás vidék, mely *tág látókört nyit*).

2. A lakosság autochtoniája. A nagy vándorlások útjától félre fekszik. Csak beköltözködés útján növekszik. .

II. *Az államközség keletkezése.*

1. Aristotelest követve a családból keletkező *φυλή*.

2. Egyesülés. A törzsi életből az átmenet az állami életre.

B) *As állam Solonig.*

1. Drakonig. *a)* Királyok kora. *b)* Nemesek uralma.

2. Drakon. 3. Kylon.

A másik próbaleczke praeparatiója. Az előző óra *pensumát* ismételték. Új tárgy: *Solon élete, működése következő szempontokból:*

I. *Solon mint magánember* (állami hivatal nélkül).

1. Személyisége, életviszonyai, műveltsége.

2. Tekintélye: *a)* szülővárosában: *a)* Salamis meghódítása, *β)* a kyloni viszály megszüntetése következtében, *b)* egész Görögországban: a szent háború alatt kifejtett működése következtében.

II. *Solon mint Arckon és törvényhozó.*

1. *socialis törvényhozás:* *a)* az adós személyes szabadsága elveszthetésének eltörlése, *b)* a *seisachteia*.

2. *politikai törvényhozás:* *a)* a vagyon alapján az alkotmány változása, a négyosztályos rendszer.

b) az egyes osztályok jogai és kötelességei. Az első rész az átvettnek ismétlése. Ha marad idő, ugyancsak a második résznek ismétlése is.

Mind a két tanárjelölt, a katedrán állva, nagyon is egyhangúan, de azért nem hadarva, határozottan, hangosan és nyomatékosan adta elő az anyagot. Az óra elején a lehető kapcsolási pontokat keresve, megvilágosította (analysis), de azután akroamatice még magában sem téve fel kérdéseket, jó negyedóráig folyt az előadás, a melyet csak is új szavak magyarázatával szakított meg.

Az ily egyhangú akadémiai előadásnak meddőségéről magamban meg voltam győződve. A mappát nem, a táblát pedig alig használta. S íme a fiúk a lecke végeztével a számos és gyors kérdésekre meglepően jól feleltek.

Bámulatosan fegyelmezett anyag!! A tisztázó bevezető kérdések pedig arról tanúskodtak, hogy az előző anyagot a tanulók igazán bírják. Ily viszonyok közt a kérdezőgató módszer – különösen történeti anyag kezelésénél – egyenes időpazarlás.

Értekezlet. A heti értekezlet, a melyen az összes tanárjelölt, valamint a tanárképzésben való segédkezéssel megbízott tanárok is résztvettek, szombaton, július 2-án 5-8-ig tartott; ez volt ez évben a 33. ülés. A jegyzőkönyv felolvasása után az e héten tartott próbaleczkék megbírálása következett. Az önkritika intézményét az igazgató nem honosította meg, de igen is meg volt a hivatalos kritika. Azután pedig sorra elmondták, az elnök által felhíva, az egyes tanárjelöltek véleményüket, mire beható bírálatot mondott a szaktanár: Prof. dr. Schmiele s végre összefoglalta az elnök az ítéletet – bedictálva azt a jegyzőkönyvbe. A jegyzőkönyv halovány árnyékát sem nyújtja azon életteljes és alapos tárgyalásnak, melynek tanúja lehettem.

A kritika nem mellőzte a külsőségeket: állást, hanglejtést, hangsúlyozást (különösen a görög szavaknál), a kérdéstevésben a hiányokat, a túlhosszantartó akroamatikus előadásra való figyelmeztetést; megemlíti azt is, hogy a fiúkban létező képzeteket jobban lehetne felhasználni: de a hangsúly a kritikánál magán a *tárgyon*, a tárgynak *felfogásán* és annak a gymnasium *ezen osztályában* való kezelési módjában volt.

A legbehatóbb vitatkozás indult meg e kort tárgyaló különböző felfogás közt. Az eredeti forrásokra, azok hitelességére, nevezetesen Aristotelesnek felfedezett munkájára tértek rá s a mi a fődolog: Schmielet az ifjak ily katexochen tudományos kérdésben is szaktekintélynek elismerték. Ezen tényre fektetem én a legnagyobb súlyt és pedig azért, mivel a semináriumi intézménynél éppen attól függ minden, hogy tényleg átmenet legyen az egyetemről az életre, a tudománytól a gyakorlatra. A tudomány teljes fegyverzetében álló gymnasiumi tanár mutathatja meg meggyőzően, hogy mit miképpen lehet a középiskola bizonyos fokozatán, tekintettel a fiúk minőségére – felhasználni. A tárgy fölött való teljes uralkodás és pedig tudományos értelemben véve ezt, első kelléke azon tanárnak, ki az átmeneti intézménynél közreműködni akar. Sajnos, hogy sok és pedig éppen nagyon tudományosan képzett középiskolai tanár ezen intézményt csakis mechanikai szempont, a dressura szempontja alá helyezi s így ez intézményt lenézi, mint a melyben csakis azok működnek közre, kik: „Alle Theorie ist grau”-féle szólammal takargatják saját tudatlanságukat. Nagyhirű paedagogusnál voltam ebéden, a hol éppen erről folyt a tárgyalás. Két jelen volt tudós középiskolai tanár egyenesen abszurdumnak tüntette fel ez intézményt. Önmagukra utaltak, mint a kik a modern paedagogia szerint semmit érők, de utaltak magára az intézményre, azokra a szerencsétlen igazgatókra, a kik minden értelem és kedv nélkül, tisztán csak muszájból lettek gym-

nasiumi serninariumi vezetők. Volt köztük tán nem egy, a ki soha a paedagogikával, annak történetével és elméletével nem foglalkozott. Villámcsapásként jött az ilyenre a rendelet. Az egyik kétségbeesetten folyamodott tanácsért kerületi főigazgatójához, a ki is egyszerű levelezőlapon imígy tájékoztatta a szerencsétlent: „Sehen Sie zu, wie Sie's anfangen, und fangen Sie es so an, dass man es sehen könne”.

Így már hozzáfogott munkájához. Egy másik, Kehrnek fia, úgy megkantározta, megkötözte didaktikai bölcseséggel lovát elülről, hátulról, hogy az bizony meg sem mozdult.

Kiváló középiskolai tanárok félnek a formalismustól s attól, hogy a tanárok tudományos színvonala apadni fog. Ha oly tanárookra bizzák a bevezetést, mint a minő Schmiele professor, úgy ezen intézmény csakis üdvös hatású lehet. A tudományos továbbművelést tekinti ő a tanári működésnek folytonos alapjául; erről nem feledkezik meg akkor sem, midőn a tanítás művészetébe való bevezetésről van szó.

E bevezetésnél pedig nem a részletekre, hanem az egészre, nem az adatokra, hanem az észszerű összefüggés kiderítésére fekteti a súlyt.

Ezért is, de azonfelül azért is, mivel az igazgató végül engem is felkért, hogy megfigyeléseim eredményét közöljem: szívesen feleltem meg a felhívásnak, megjegyezvén,

1. hogy meglepett a hosszas, akroamatikus előadás, a melyet didaktikai szempontból nem helyeseltem; de még inkább az, hogy ezen előadást az osztály egészen jól követte s képes volt az előadottban előforduló complicált viszonyokat is megtartani;

2. hogy meglepett, hogy nevezetesen az autochthoniának természeti alapon való megmagyarázásánál (Curtius) nem folyamodott az előadó a mappához és az idegen szavak (osztályok elnevezésénél) correct megtartása, támogatása végett a táblához: de láttam azt, hogy az utóbbiakat így is megtartják kellő hangsúlyozás mellett;

3. hogy jónak tartanám, különösen tekintettel arra, hogy

a görög államalkotmány fejlődése oly természetes, ha a két előadó tanárjelölt akroamatikus előadását többször kérdésekkel (mit várhatunk, mi is következik stb.) megszakította, élénkítette volna. A sürgetett okozati összefüggés, a történet pragmjája így sokkal biztosabban és határozottabban emelkedne tudatra.

Különben az óra után tiszta szívemből és meggyőződésem szerint gratuláltam az igazgatónak. A nagy és zajos világváros hullámzó élete közepette a nevelői oktatásnak csendes oázisára akadtam. A modern paedagogiai élet mozgékony-ságának, sürgölődésének, forgolódásának és mutatósságának nyomával sem találkoztam itt. A jegyzőkönyveket végig lapozva s kivonatolva, a nyugalom, a béke szelleme érintett itt a nyugtalanság és stréberség e korszakában.

De a nyugalom és béke nem a tétlenség állapota, hanem a kifelé való tekintetnélküli alapos, lelkiismeretes munkásságának élete. Ezen jegyzőkönyvek tanúsága szerint az első semesterben majd *kizárólag az igazgatóra nehezedik a bevezetés munkája*. Ő nemcsak „commandiroz”, hanem dolgozik is, itt-ott maga veszi át a tanítást, hogy a jelöltek ne szavai-ból lássák, hanem példájából, hogy mikép kívánja ő a tanításról való eszményét megvalósítani. Tervszerűen hospitálnak és pedig egyes csoportokban két heti felváltással a végett, hogy az iskola egész élő organismusát megismerjék, tapasztalataikat az igazgatóval megbeszéljék. Lassanként részt nyernek az oktatás és tanítás munkájában is. Munkákat javítanak, kikérdezik a végzettet stb. Egy negyed év letelte után folynak a próbaleczkék az osztály illetőleg szaktanár utasítása szerint. A praeparatióra, de csak a vázlagszerintire, súlyt fektet az igazgató. Januárban a heti próbaleczkék száma hétre emelkedett, így folyik ez a próbaleczkékés még az első félév végéig kizárólag az igazgató vezetése mellett és pedig február közepéig csak a latinból; azután a vallásból, a németből és a történetből.

Á II. félévben még 2-3 más vezetőtanárt vesz maga mellé az igazgató, a kiknek feladata a tanárjelölteknek a szaktanításba és nevelésnek részleges methodikájába való közelebbi bevezetés és abban való gyakoroltatás.

A *theoreticum* szintén tervszerű. Az igazgató feltételezi hogy Schiller, Schrader, Rein műveivel már is foglalkozott vagy legalább is privatim foglalkozik a tanárjelölt. Kezdetben, nevezetesen a hospitálás idejében, az iskolarend, az iskolaszervezet kérdéseivel foglalkoznak az ülésen; azután a kérdésfeltevés, a feleletadás, a fegyelem stb., a latin nyelvi feladat, annak javítása, később a német nyelv, a vallás, a történet kezelése képezi a megbeszélés tárgyát és pedig mindig úgy, hogy a tárgyalás a próbaleczkékre, a hospitálás tapasztalataira támaszkodik.

A referátumok themái nem változatosak, de azokat a főkérdéseket is, a melyek divatosan is izgatják a paedagogiai közvéleményt – tárgyalják és a kérdésekkel szemben határozott állást foglalnak el a nevelőtanárok és különösen az igazgató. Nagy súlyt helyeznek, bár régibb, de jelesebb munkákra, mint például Wackernageléra, a melynek alap gondolatára mindig visszatérnek. A nyugodt, észrevétlen, igaz gazdasszonyt építés és táplálás munkásságával találkoztam itt.

Úgy tűnt fel előttem, mintha egyes intézetek vezető férfiai kicsinylőleg tekintenének le e munkára; sőt egy nagy befolyású, a gyakorlatból nem rég beszólított jeles paedagogiai író is olyformán nyilatkozott, hogy ne vonjak következtetést ez intézetből általában ez ügy állására – bár ő maga még nem ismeri különben az egyes intézeteket -; ítéletemet azonban még az ily nyilatkozatok sem zavarják meg. Jobb a kevés zaj és a sok munka, mint a nagy zaj, nagy hír solid munka nélkül. A folytonos építés, az egészséges fejlődés szempontjából: a női munkáságnak van a legnagyobb jelentősége. Nem szégyen a férfiú munkájában, ha ezen conserváló, csendesen építő jelleget tudatosan magára veszi; s azután nem

törődik azzal, hogy ha esetleg kicsinylik őt és munkáját vagy legalább nem beszélnek róla. Legjobb az a nő, a kiről mitsem beszélnek.

Az ethikai Optimismus egyik leghatalmasabb érve az, hogy a jót természetesnek, még felemlítendőnek sem tartjuk.

Kübler munkásságának némi jellemzéséül, de nevezetesen azért, mivel ministerünk 1904 okt. 7-én kelt 84,311. sz. leiratával nálunk is életbe kívánja léptetni ezen seminariumi évet s így nem egy tanár lesz tán még a vezetéssel megbízottak közt is, a ki ily seminariumi munkásságnak folyását nem látta: közlöm Kübler szívességéből Berlinben nekem 1 – 2 napra átengedett 1896/97. seminariumi év ülésének jegyzőkönyvéből készült kivonataimat, feljegyzéseimet, a melyek hűek ugyan, de tekintettel arra, hogy nappal hospitáltam, jártamkeltem s hogy csak három nap voltak nálam e jegyzőkönyvek hézagosságok is. De czélom nem Kübler munkásságának részletes, kimerítő jellemzése, hanem az, hogy ezen közlésemmel is szolgalmatjára legyek azoknak, kik ily seminariumi év munkájával közelebb kívannak megismerkedni.

A jelek, betűk magyarázata:

VI = a mi legalsóbb középiskolai osztályunk = 1.; V = a mi II. o.; IV = a mi III. o.; U (Unter) III = mi IV. o.; Ő (Ober) III = a mi V. o.; UII = a mi VI. o.; OU = a mi VII. o.; UI = a mi VIII. o. és OI = még egy IX. o.

A számok után helyezett Ő vagy M a félévet jelzi. Párhuzamos osztályú középiskolákban a párhuzamos osztályok más-más félévben kezdik meg a tanulást; és pedig alkalmazkodva az egyetemi semesterekhez megkezdik az egyik húsvétkor, a másik Mihály-nappal; úgy hogy Németországban van Ő (Oster) semester és M (Michaeli) semester. OΠO = a mi VII. osztályunk, a mely tanévét húsvétkor kezdte. UIM = a mi VIII. osztályunk, a mely tanévét Mihály-napján kezdte meg. A jegyzőkönyvi anyag könnyebb áttekintése érdekében A-val jeleztem a hospitálás, próbaleckékről való jelentést;

5-vel ezen jelentések megbeszélését és ennek kapcsán felmerült eszmeeszerét;

C-vel a referátumokat; és végre

D-vel a jövő hét vagy időszak munka-programját.

1866/7. seminariumi év

I. semestere (Michaeli semester).

1896 október 15-én kezdődött meg 6 tanárjelölttel, a kiket szept. 26-án kelt átirattal a tartományi iskolai collegium (főigazgatóság) a Wilhelm-gymnasiumhoz utalt, a kik természetesen a tudományos állami vizsgálatot sikerrel letették (4 közülök dr. phil.) a seminariumi bevezető munkásság. Az igazgató a megnyitó épületes ünnepélyen bemutatta a tanárjelöltek az ifjúságnak, valamint a tanári testületnek. Az ünnepély után tartott tanári értekezleten, a melyen a tanárjelöltek természetesen résztvesznek, figyelmeztette az igazgató a tanárjelölteket azon feladatukra, a melyet az 1890 márcz. 15-iki rendelet eléjük tűz. Azt, hogy kiki az elismert értékű általános paedagogiákkal és a felsőbb oktatás didaktikai műveivel magánszorgalma útján behatóan foglalkozzék, akár a seminariumi könyvtárban levő művek alapján (Schrader, Schiller, Matthias művei): azt a vezető munkásság feltételezi.

D) Az első hetek munkatervét a gyakorlati tájékoztatás céljával ezen első értekezleten alapította meg az igazgató.

Október 2á-ikiértekezlet: A) {Hospitálás.) A tanárjelöltek először is a hozzájuk legközelebb eső, tehát a *legfelsőbb osztály tanításában*, a melyet az igazgató vezet a horatiusi és tacitusi latin órákban hospitálnak és pedig a Michaelis coetusban (egy évvel az érettségi előtt mit, miképen tudnak).

B) Ennek kapcsán tárgyalt *elméleti kérdések*:

I. 1. horatiusi metrumról; 2. az író tartalmának megismerésére czélzó eljárásról; 3. a latin, valamint általában az idegen

nyelv tanításának céljáról – az olvasmány megértése eredeti alakjában (tehát nem fordításában) és alakja alapján is.

II. 1. Az oktatás fokozatairól. 2. Az oktatás anyagának megértésen nyugvó bevézéséről.

III. 1. A gymnasium hatosztályú szervezetének bemutatása; 2. az iskolaszervezetnek a tanulók száma következtében beálló fejlődése; 3. a félévi és évi cursusok különbségéről.

D) Jövőre megkezdődik a legalsóbb osztályoktól felfelé folytatandó hospitálás.

Október 31-én A) Az előkészítő iskola III., IIo és Io osztályaiban és a gymnasium VI., V. és IV. osztályaiban hospitáltak. Az erről adott jelentéseket megbeszélték: mire az igazgató B) az oktatásra vonatkozó általános tételeket ajánl a tanárjelöltek figyelmébe:

1. Az oktatásnál mindig az egész osztályt s ne egyeseket tartsunk szemünk előtt.

2. A tanítási eljárás discursiv legyen, azaz kérdésekben és feleletekben folyjon.

3. A kérdéstevés feltételezi, hogy azzal az anyaggal, a melyre a kérdés irányul, a gyermek már foglalkozott legyen.

4. Csak kivételesen intézendők ily általános kérdések: ki tudná?

5. Jó az a kérdés: a melyre mindegyik tanuló megtalálja a feleletet.

6. A kérdés az egész osztályhoz intézendő: még csak azután – néha csak időközrel – hívandó fel az egyes.

7. A figyelem kritériuma, hogy ha mindenki a kérdésre azonnal elkészül feleletével s nem felhívása közben készíti el feleletét.

8. Nem szükséges, hogy a fiúk felelésre jelentkezzenek.

November 7-én Új tag lépett be a seminariumba.

A) Hospitálásról jelentés és ennek megbeszélése. A seminariumi tagok minősítése alapján most már a gyakorlati és

elméleti munkásság a latin, német és a vallás tantárgyaira központosul.

Jövőre hospitálnak az *Ō coetus*nak UIII-UI. osztályaiban.

Maga az igazgató veszi át a latin prosairok tanítását, hogy bemutassa a tanárjelölteknek, hogy egy tantárgy egészének keretén belül miképpen alakul osztályonként a tanítás.

B) Az igazgató a múlt értekezlet tárgyának (kérdés és felelet) kiegészítéseként felállítja még a tételt: *C)* A tanító a tanítvány feleletét ismételheti, de ne vezesse be a tanítvány feleletét utánmondandó szavakkal.

C) Az igazgató Wythenbach alapján: az önálló olvasmány módszeréről szól.

November 14-én A) Hospitáltak. OI-ben horatiusi órákban és szintén az igazgató által elvállalt OUI Caesar bell.-gal. VI. 10-13. latin 5 órában.

B) A *horatiusi órákban* be akarta mutatni az igazgató, hogy miképpen kell a most folyó olvasmányt a már elvégzett alapján megvilágosítani (Horatius mintegy önmagát magyarázza, appercipiálás); azután pedig, hogy miképpen kell a formák (kül. metrum) iránti érzéket fejleszteni.

C) A *caesari órákban* olvastak 1. oly anyagot, a melyre a tanulók nem készültek. Itt be akarta mutatni az igazgató, hogy miképpen kell a nyelvészeti megértést előkészíteni és ez alapon eredményesen ezt felhasználni.

De olvastak oly anyagot is, a melyre a fiúk készültek. Itt már most azt akarta az igazgató bemutatni, hogy miképpen kell a tanulónak egészen önállóan készülni az olvasmányra s nevezetesen azt is, hogy a szöszedetet miképpen kell az összefüggés szerint értékesíteni.

D) A tanárjelölteket (7) erre 3 csoportra osztotta az igazgató, mely csoportok kétheti közökben egymást úgy váltják fel, hogy 3-3 osztály áthospitálva, 6 hét alatt végighospitáltak a latint az egész gymnasiumon. Az igazgató a VI. osztályban a latint heti 2 órában elvállalta.

November 21-én A) Ez ülésen természetesen nem volt hospitálásra vonatkozó jelentés, mivel a 2 heti. cyclus le nem telt s így

B) nem volt meg a megbeszélés sem, de volt:

C) *referátum* és pedig *Frick-nék* következő értekezéséről: „Mennyiben értékesíthetők a Herbart – Ziller – Stoy-féle didaktikai elvek a középiskolai oktatás fokozatán?? (L. Directorenconferenz IV. der Provinz Sachsen).

Az értekezlet különösen Herbart lélektani nézetével szemben foglalt élesen állást, kiemelve az ember istenképűségét s ezzel az ember erkölcsi eszményét, az akarat szabadságát és utalva magára a tapasztalatra, a mely szintén ellentmond a paedagogiai hatályosság herbarti túlhajtásának. Az érdeklődés sokoldalúságát az általános műveltség követelményében látja az értekezlet; s maga részéről is súlyt fektet a *nevelői* oktatásra, a cOncentratióra.

D) *A jövő* értekezletek egyikére kiadja referátum céljából az igazgató: Wackernagel: „Der Unterricht in der Muttersprache” című művét.

November 28-án A) A VI. osztályban történt hospitálás jelentésének megbeszélése és ez alapon

B) az idegen nyelv tanításának első elvei; nevezetesen kérdés, hogy összefüggő szöveggel kell-e megindulni, vagy pedig a mondatokban előforduló szavak és formák megértésével kell-e egyes mondatokkal kezdeni az oktatást?! A grammatikai oktatás paradigmáival ne legyen önálló, hanem könynyítse meg az olvasmányt, a mely azonban tekintettel a grammatikára van összeállítva.

D) *A hospitáló* csoportok felváltják egymást.

Deczember 5-én. A) Az V. és VI. osztályban történt hospitálásról jelentést tettek.

B) Az első jelentés alkalmából a tanulók praeparatiójáról volt szó. Ne külön füzetekbe, hanem a diariumba írják ezt. (!) Azután megbeszélték az extemporalenak jelentőségét:

az évközi oktatásnál szabályzó; az évvéginél döntő jelentőségű.

A második jelentés (IV-ről) alkalmából: a szintaktikai szabályok tanításánál alkalmazott inductiv módszerről. Nepos Cimonjának tartalmi összefoglalása az órában. A Neposi olvasmányánál a változatlan szövegnek jogosultsága.

C) A herbarti érdeklődés; concentratio és a zilléri culturfokokatok elméletéről való *referálás*. Utóbbi elmélet ellenében utaltak a természettudományokra, az osztályrendszer felforgatására. Különbözik pedig, mint követelményekre: a) az óratervekre, b) a népiskolával való összefüggésre, c) a tanítók paedagogiai álláspontjának közösségére.

Decs. 12-én. A) A IV-ben történt hospitálásról jelentés.

B) Ennek kapcsán a tanároknál tapasztalható különböző tanítási *módszerről*. A különbözőség nem baj. „Die Methode bleibt also die der Persönlichkeit des Lehrers entsprechende Unterrichts weise, für welche nur Mass und Inhalt des Pensums äusserlich bestimmend ist.” = „*A módszer a tanító személyiségének megfelelő tanítási mód, a melyre külső befolyást csakis a tananyag mennyisége és tartalma gyakorol.*”

Az extemporale előkészítésének különbözősége az osztályok fokozatától függ.

A grammatikában „schätzen” deductive tárgy altatott. Az igazgató bemutatja, hogy inductiv tárgyalással gyorsabban érünk célra.

Kérdések az inductiv és deductiv módszernek a mathe-sisre való alkalmazására nézve.

Lehet-e szó matematikai arravalóságról?

A tanárjelölt az osztálytanítás közben házidolgozatokat javított, mivel a munkát a diariumba írták. (Helytelen.)

A tanárjelöltek az általuk látogatott osztályok osztályzó conferentiáiban résztvettek.

D) A hospitáló csoportok váltakoznak.

1897 január 8-án. A) B) A hospitálás a IV-ben a büntetés megbeszélésére adott alkalmat; az V-ben pedig arra, hogy azon eljárásról beszéljenek, hogy miképpen javíthatók a szóbeli feleletekben, valamint az írásbeli dolgozatokban elkövetett hibák; a VI-ban pedig arra, hogy a concertálásról, mint nem teljesen elvetendőről beszéljenek.

C) A tanárjelöltek egyike a formális fokozatokról referált és pedig a következő fokozatok megállapításával:

I. *Előkészítés* (Vorbereitung): a) a cél megjelölése, b) előleges tájékoztatás = Analysis.

II. *Synthesis* a) Apperceptio, b) képzettsorok képzése.

III. *Formalis fokozat* a) associatio, b) elmélyítés – eszmélés (Vertiefung und Besinnung).

IV. System.

V. Alkalmazás.

D) Kezdődnek a tanárjelöltek próbaleckéi és pedig azon osztályban, a melynek tanításában résztvett a tanárjelölt.

A következő hétre tehát hét egyórás próbalecke esik.

Jan. 16-án. A) B) A próbaleckék megbeszélése alkalmából az igazgató minden próbalecke tartását megelőzőleg a didaktikai egységnek megállapítását kívánja. Ez aztán tájékoztató a próbaleckére.

C) Az igazgató a múlt értekezlet referátuma kapcsán még a Dörpfeld-féle fokozatokat is bemutatja. (Willmann is lényegileg így.)

I. *Szemléleti* fokozat: a) előleges megbeszélés, b) az újnak bemutatása.

II. *Gondolkodás* fokozata: a) ítéletképzés, b) fogalomképzés.

III. *Alkalmazás*.

Így szintén Wiget formális fokozatait is megbeszéli.

Új referátum: „Wackernagel: „Ueber den deutschen Unterricht” című műve fölött. Általános elvek: Legyen meg a feltétlen igaz érzés és szó (Wahrhaftigkeit), valamint a

tanuló fogékonysága. (Wackernagel szerint ne járjon szája (schweigen), Herder szerint tanuljon hallgatni (Hören lernen). A magyarban a hallgatni mind a kettőt jelenti.

Jan. 23-án. A) B) A próbaleczkét megbeszélték, egyúttal utalt az igazgató azon módra, hogy miképen mutatta be 3 órában az átmenetet az acc. c. inf. és az abl. abs. tanára az V-ben.

D) A jövő hét pensuma az V-ben Agricola et filii olvasmánya, a mely hármás fokozatban veendő elő 1. szómagyarázat és fordítás, 2. beható megbeszélés, 3. ismétlés és befejezés.

Jan. 30-án. A) B) A próbaleczkék megbeszélése. Egyes fordítási részleteknek philologiai-kritikai szempontból való fordítása.

D) A jövő hét pensumának megállapításánál újra figyelmeztet az igazgató arra, 1. hogy minden egyes szakasz didaktikai egység szempontjából határolandó meg; 2. hogy úgy dolgozandó fel, hogy ezzel egyszermind a jövő óra számára is egy új feladat várjon megoldásra. Ez a kezelés az érdeklődés érdekében fontos.

Febr. 6-án. A) B) A próbaleczkék megbeszélésekor közelebb szóltak a német és latin nyelvi oktatásról a concentratio szempontjából.

C) Még Wackernagel: „Unterricht in der Muttersprache”-ról referált egy candidatus. A cél: a nyelv szellemébe való behatolás; míg ellenben a formális képzés nem cél, hanem a nyelv tanulásának eredménye (következménye).

Febr. 16-án A) B) A próbaleczkék megbeszélése. Az igazgató elvi jelentőségében megvilágosítja a múltkor felállított tételét, hogy az alaki képzés nem lehet az oktatás célja, hanem csakis következménye.

C) Egy tanárjelölt referált: „Anordnung und Methode, die dem deutschen Unterricht auf den untern Stufen vorgezeichnet sind”. Nagyon komoly munka. Wackernagel művét

méltatja; állást foglal Raumer, Heiland, Rud. Hildebrandt és Schrader mellett – Hiecke, Laas, Willmann, Schillerrel szemben; hangsúlyozza a szabad és kedvszerű, közvetlenség jelle gével bíró oktatást! szemben a grammatizáló és aesthetizáló, emiékkelő alakkkal. Az oktatás *tárgya: a nemzeti irodalom; elrendezése: váltakozzék a próza a poesissel, de mégis úgy, hogy egymásra utalnak. Nem híve a Hiecke-féle külön kánonnak; Heiland: eisernes Inventarnak, Schiller: Schatz ethischer Wahrheiten-nek; – tartalma: keresztény és nemzeti.*

Az igazgató sem kivan általános kötelező kanont, mely békózza, bénítja az oktatást. A nemzeti követelményt ma mindenki elismeri, valamint azt is, hogy a tananyag ne nyúljon be más oktatási szak tananyagába.

D) Az igazgató kijelöli a jövő heti pensumául: az extern poralet; utal a dolgozatjavítás módjára (a tanárjelölt csak aláhúzza a hibákat, de a munkákat nem osztályozza).

Febr. 20-án. A) B) A mult óra kitűzött pensumának megoldásáról tettek jelentést. Az analysis és synthesis szava Schrader kifejtései szerint állapítandó meg.

C) D). A *latin nyelvvel*, az abba való bevezető, igazgatói munkássággal *végestek. Következik jövőre a vallásoktatás, a német és a történet tanításába való bevezetés.*

Az igazgatóval együtt hospitálnak a *vallásból* tartandó mintaelőadáson. A *német* mintaelőadást az igazgató maga tartja. Jövő héten naponta egy próbaleczke (4 a németből, 2 a vallásból).

Febr. 21-én. A) B) A vallási és német próbaleczkéket megbeszélték. Az igazgató általános bevezetesként, az új tantárgyi csoportra való tekintettel, szól az érzületet fejlesztő tantárgyakról (Gesinnungsstoff), a melyek épen a tantárgyi csoporttal egybeesnek (vallás, német, történet); közelebb pedig, tekintettel a próbaleczkek tapasztalataira, figyelmezteti a tanárjelölteket arra, hogy a vallás tárgyalásánál a gondolatokat a bibliával összefüggésben kell kifejteni; tehát ki kell indulni az eredeti

biblikus értelméből, a prophetiai jelentőségéből s az Ó és Új Testamentum egymásra való utaltságából. A bibliai mondatokat sem szabad magukban emléktetni a nélkül, hogy előbb ezeket a mondatokat tartalmi összefüggésükbe be nem állítottuk volna. (Nagyon helyes megjegyzések.)

Márts. 6-án. A) B) A próbaleczkék megbeszélése. Közlebb tárgyalták a német osztálydolgozatokat, nevezetesen, hogy mikép kell azokat az osztály előtt megbírálni, visszaadni. E dolgozatok köröztetnek a tanárjelölteknél is. Az eredmény kedvező volt.

A vallásoktatásra nézve az igazgató következő elvi jelentőségű megjegyzéseket ajánlott a tanárjelöltek figyelmébe: „A vallásoktatás legyen *oktatás* (tehát nem épülési áhítat órája), de igenis *vallási* jellegű oktatás. Ezzé lesz a „heilig” értelméhez való vonatkoztatása által. A „heilig” szó a nyelvnek története szerint mindig vallási vonatkozású; s „Heil”-ből származik, a mely szemben a bűnnel, *egészséget* jelent. Vallási oktatás ezért is nem fogja a bűnt, a mennyiben azt a gyermekek *nem* ismerik, előttük felfejteni, megmagyarázni; hanem ellenkezőleg azon lesz, hogy az általuk ismert bűn alapjáról irányuljon az ifjúság lelke a meg nem romlott, a bensőleg egészséges felé és így a „heilig” felé. így tényleg érvényesül a vallásoktatásnak ethikai ereje. Óva int attól, hogy a vallási órákban tudományos magyarázatokba merüljön el a tanár, hogy a vallást és a tudományt egybezavarja; s ily összefüggésben figyelmeztet egy már elfelejtett könyvre J. Fr. v. Meyer, Frankfurter Schultheiss: Die heilige Schrift in berichtigter Uebersetzung mit kurzen Anmerkungen in 3 Thl. 1819. Utolsó kiadása 1855.

C) Egy tanárjelölt: „Az összevont és összetett mondatról referált. Megbeszélték.

D) Jövőre a németben az olvasmány tartalmának károsítása nélkül, az alá- és mellérendelt mondat képzéséről tartanak próbaleczkét.

Márcs. 13-án. A) B) A németből és a vallásból tartott próba-előadásokról (összesen 6) jelentés. Ennek kapcsán figyelmezteti az igazgató a tanárjelölteket, hogy a mondatok csak az olvasmány alapján adandók fel a concentratio érdekében s ugyanily érdekből az alá- és mellérendelt mondatok képzésénél a latin nyelvi anyagot is fel kellett volna használni. A vallásoktatásra vonatkozólag is azt a megfigyelésre méltó megjegyzést teszi az igazgató, hogy a káté magyarázatánál a VI. és V. bibliai történeti anyagra kellett volna támaszkodni. (Én abban dolgoznám fel a káté anyagát, t. i. a tíz parancsolatot és a Miatyánkot.) A VI. parancsolat magyarázatára ad útmutatást.

Bejelentik, hogy a latint az VM-ben a tanárjelöltek – helyettesítve a tanárt – tartották önállóan.

C) Az igazgató az ügykezelésre vonatkozólag referált.

Márcz. 20-án a Centennariumi intézeti ünnepélyek miatt, a melyre az intézetnek régi tanítványai is eljöttek – az ülés elmaradt.

Márcz. 27-én. A) B) A próbaleczkék (4 német és 2 vallási) megbeszélése alkalmából az igazgató megjegyzi, hogy az Ó-Testamentumnál, a hol lehet, utaljunk Krisztusra, mint az ó-testamentomi típusnak szellemi megjelenítőjére. Midőn pedig Krisztusnál az isteni természetet hangsúlyozzuk: ne legyen ennek dogmatikai, theologiai célzata, hanem legyen ez alkalmi ok Isten lényegének szellemesítésére, képzetének tisztítására. (Nagyon bölcs, paedagogiai megjegyzés, mely a vallási oktatást igazán theocentricussá teszi s az Ó-Testamentumot ép úgy, mint Krisztust is ezen végső cél szolgálatába helyezi, mint a vallási képzetek alakulásának szükségszerű fokozatait.) A tízparancsolat is Isten és felebaráti szeretet szempontja alá helyezendő.

Az V. *német munkáira* adott még néhány figyelemre méltó tanácsot az igazgató: 1. az egyes pensemot (egy-egy olvasmányt) az erre vonatkozó írásbeli munka fejezze be;

mely azonban az elbeszélést *más* szempont alá helyezze (pl. más ember beszélje el), mint a mely szempont alatt az elbeszélést a tanító mondta el (tehát nem analizálva vagy ismételve).

2. Az egyszerű gyermeki stylus ellenzi az oratio indirectát, az összetett, feltételes mondatok használatát (nem a mellékmondatokét).

3. A munka visszaadásánál a bírálati megjegyzések nem az egyeshez, hanem az egész osztályhoz intézendők.

4. Követendő azon példa, a melyet az igazgató a lefolyt hét közben az V-ben adott, midőn először is iskolai dolgozatnak adta fel az átvett s más szempontból ezután előterjesztett elbeszélést; ezután az iskolában megbeszélte a dolgozatokat; a mire azután ugyanezen themát feladta *házi* dolgozatnak. (Hiába mondjuk, hogy így vagy úgy kellett volna ezt kidolgozni, hogyha alkalmat nem adunk a fiúnak a tanács követésére!!) Az ezután beadott füzetek sorra járták a tanárjelölteket és közös megbeszélésnek tárgyát képezték; visszaadta azokat bíráló megjegyzésekkel az igazgató.

Végül behatóbban beszélt az igazgató a *képzelet keltéséről* és *vezetéséről*, kiemelve épen a képzeletnek nevelési szempontból nagy jelentőségét; s bemutatva ezt *negative* a VI. parancsolat magyarázatával és *positive* a német oktatásnál, a mennyiben itt a főérdek a szép fölötti örömnök keltése, tehát azon hangulaté, a mely a képzeletnek jóirányú termő talaja.

Az igazgató vezetése alatt folyó próbaleczkék sora ezzel befejeződött.

D) A semester, végéig a tanárjelöltek az igazgató latin és vallási óráiban OIM fognak hospitálni.

Apr. 3-án. A) B) A latin órákban Horatius ódáival és magánolvasmányként a II. Philippikával foglalkoztak. A vallásban a confessio augustana IV. cikkével a római levél megfelelő fejezetei alapján. Az ülésen az igazgató a római levél és az aug. conf. közti szoros összefüggést mutatja ki.

C) Egy tanárjelölt Walsemann „Das Interesse” című munkájáról (Hannover 1884) referált.

Az I. semesteri munkának vége.

A II. semester. (Ostersemester).

A tanárjelöltek, kik az I. semesterben egészen és kizárólag az igazgató vezetése alatt állottak, most már szaktanárok vezetése alá is kerülnek. Ezeket az igazgató szólítja fel munkatársakul.

Ápr. 24-én. Az igazgató munkatársakul fogadta:

1. *Prof. dr. Steinberg-et*, a ki három tanárjelöltet vezet be és pedig kettőt a görög tanításába az OIII osztályban; egyet a latinba IVO osztályban, úgy azonban, hogy ez a vallás oktatásában is az egész gymnasiumon át tervszerűen hospitál.

2. *Prof. dr. Mathiaet*, ki egyet vezet az angolba OI-ben és a francziába UIO-ban.

3. *Prof. dr. Schmiele* hármat vezet be a németbe és a történetbe az OIII-ban.

A seminariumi dolgozatok témái, a melyek július 1-ig kidolgozandók a következők: 1. Die Begrenzung des Begriffs der Concentration für den practischen Unterricht. (Ketten dolgoznak.)

2. Ueber den Gebrauch der Schultafel beim Unterricht. (Ketten dolgoznak.)

3. Ueber die Begründung, die Beschaffenheit und den Umfang der Aufgaben für häusliche Arbeiten nach dem vorausgegangenen Unterricht. (Egynek dolgozata.)

4. Aus welchen Gründen glaubte Friedrich der Grosse auf die Beibehaltung des lateinischen Unterrichts bestehen zu müssen?! (Egynek dolgozata.)

A témákat megbeszélték.

A) Az előző héten hospitáltak az igazgatónál és egy

hétig helyettesítettek a VI és V-ben (számтан, földrajz és latin) egy gyógykezelés alatt álló tanárt.

Máj. 1-én. Az igazgató intézkedése folytán prof. dr. Schmiele helyett dr. Heydemann tanár fog közreműködni, a németet az UIIO-ban és a történetet OIIIIO-ban vezetve.

A) A helyettesítés folyt egész április 28-ig.

B) Megbeszélték, hogy a fiúknak szükségből való egyenkénti kimenése miképpen szabályozandó.

C) A tanárjelöltek egyike (Zirwer) referált: „In welchem Sinne kann gesagt werden, dass eine Schule Vorkenntnisse giebt und in welchem Sinne würde dies für „die Schule“ Geltung haben?”

Az értékes dolgozattól csak a következőket: A szakiskoláról nem szól, hanem csakis azokról az iskolákról, a melyek az *általános műveltségre* irányulnak. Paulsen (Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. 1889) szerint osztályozza ezeket; s elfogadja, hogy az általános műveltségre nagyobb befolyásúak a humanistikus szakok, mint a matematikai természettudományok és pedig mivel 1. inkább foglalkoznak emberi viszonyokkal; 2. mivel a formálisan képző erő ezekben nagyobb; 3. mivel a szellemi tevékenység önállóságát inkább emelik; 4. mivel e tekintélyszerű hit sem nyer több táplálékot ezekben, mint a math, természettudományiak útján; 5. mivel inkább sajátítják el az anyagot, nem elégedve meg az ismereti anyagnak egyszerű átvételével. „Minden iskola, a mely általános műveltségre vezet, okvetlenül humanistikus képzőintézet; azaz oktatásának súlypontja nem a realistikus, hanem a humanistikus szakokon fekszik.” (45. 1.)

Az igazgató megjegyzi ad 2., hogy a formális képzés a materiálistól el nem különíthető és ad 4., „hogy ismeretünk tekintélyszerű hiten alapul s egész műveltségünket ez határozza meg.”

Máj. 8-án. A) A vezetés melletti tanítás rendszeren folyt.
 B) Az igazgató a múlt referátum kiegészítése céljából szólt még az *általános műveltségről, mint nevelési eszközről*. Az alsóbb rétegekben szűkkörű, mindinkább tágul. „A vezetők-nél a culturfejlődést a culturerok *történeti* megértése alapján kívánjuk.” Ezen culturfejlődés más nemzeteknél is a mienké-hez azonos. „A művelődési folyamat, a melynek forrása az ókor, meg nem akasztható, ha azt nem akarjuk, hogy az egyes nemzeten belül, valamint más nemzethez való viszonyunk következtében fel ne bomoljék maga a társadalom.”

Máj. 26-án. A) Folyt a rendes munka.

B) Az igazgató Paulsen történeti kutatásánál (*Geschichte des gelehrten Unterr.*) követett subjectiv (?) módszert ismerteti.

C) Kern referált: Grave: *Die Grundsätze der Herbart-Ziller'schen Schule für die Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes und ihre Würdigung vom Standpunkt der Praxis. 1886.* A referens megjegyzi, hogy a munka tulajdonképen csakis a formális fokozatokat tárgyalja. Lotze-i állásponton pedig kétségbe vonja, hogy azon fokozatokat más, mint herbarti pszichologiai alapon alkalmazni lehetne. A fokozatok alkalmazásában szabadságot kíván.

A megindult beható eszmecsere megállapodott abban, hogy az analysis, valamint a synthes nem philosophiai, hanem pszichologiai értelemben kell venni.

Máj. 20-án. A) B) Volt OIIIÓ-ban a történetből és OIIIO-ban a görögből próbaleczke, a melyek mindegyikén az igazgató, a vezető tanárok és tanárjelöltek (kettő betegség miatt nem jöhetett el) résztvettek. A próbaleczkékről egy tanárjelölt referált; mindnyájan élénken résztvettek a vitában, a melyet az illető szaktanárok fejeztek be.

Máj. 29-én. A) B) Két próbaelőadásról a latinból tettek jelentést. Különösen sikerült a IV-ben, a hol is egy fiú az Epaminondas c IV, 1-6 latinul igen ügyesen tartalmilag

egybefoglalta. Ez adott alkalmat eszmecserére, a melynek tárgya volt:

1. Mikor és miképen lehet szabad tartalmi egybefoglalásokat kívánni?
2. Miképen lehet ejtegetési és ragozási gyakorlatok közben a szóértelmezés különbözőségére is rávezetni?
3. Mily különbség van a szövegolvasás közt a fordítás előtt és a fordítás után?
4. A praeparatio nélküli fordítás czélszerűségéről.

Jún. 12-én. Az ülésen résztvett dr. Burelundi (svéd) gymnasiumi tanár.

A) B) A földrajzi próbaleczke beható bírálat tárgyát képezte.

C) Frey tanárjelölt Wackernagel és az ő nyomán haladók ismertetése alapján beszélt: „Anordnung und Methode des deutschen Unterrichts in den untern Klassen” themáról. Az anyagot az *irodalom* és a *productio* szempontjából tárgyalta közelebb. Az *irodalmi* szempont kívánja 1. az anyag *megbeszélését*, a mi is történik *a)* a bevezetés (Analyse, Vorbereitung), *b)* az olvasás (Synthesis, Darbietung), *c)* a magyarázat (Association, Verknüpfung, Bemerkungen über Metrum und Literaturgeschichte) útján; 2. az *anyag bevésését*, a melynél tekintettel kell lenni arra: *a)* hogy mely költemények emlékelendők, *b)* miképen emlékelendők és *c)* miképen adandók elő.

A *productio* szempontjából figyelemmel kell lenni *a)* a szóbeli és *b)* az írásbeli productióra. Kiemelte végre a magánolvasmány fontosságát.

A munka nemcsak előterjesztő volt, hanem nevezetesen Beckert, Hieke, Laas, Schiller és Lehmann szakférfiakkal szemben foglalt állást.

Jún. 18-án. Jelen volt vendégként Sprinchorn, lundi (svéd) gymnasiumi rector.

A) B) Megbeszéltek a IVO-ban tartott latin és az UIO-ban tartott francia próbaleczkét.

C) Frey befejezte a múlt órában felolvasott munkáját, a következőkben foglalva egybe munkája eredményét:

1. Az olvasmányt elő kell készíteni.
2. Maga az olvasás értelmes legyen, de érzelmes előadás nem kívánható.
3. Az olvasmány megbeszélendő ugyan, de mértéket tartva.
4. A legszebb költemények lehetőleg magában az iskolában emlékelendők.
5. Még az alsóbb osztályokban sincs kizárva a privát olvasmány, de csak mint a nyilvánosnak támogatója.
6. A productiók (ép úgy a szóbeliek, mint az írásbeliek) tartalmilag, valamint alakilag az iskolai olvasmányból nőnek ki.

A német nyelvű oktatás képezi a gymnasialis oktatás központját.

Június 20-án A) B) (Két próbaleckét (görög OIIIIO és történet OHIO) beszéltek meg. Az igazgató az egyiknek kapcsán szólt behatóan a *szellemi kimerülés* kérdéséről, azt Burgerstein észleleteivel világosítva meg; de annak következményét, hogy az órákat meg kell rövidíteni, nem fogadva el.

Az igazgató maga szóvátette az általa adott mintaleckét, melyet az V-ben a németből adott, s melyben Seume: „Der Wilde” költeményét vette át. A múlt óra referátumában kifejtetteket kívánta e minta-leckéjével pozitív kritikában megvilágosítani 1. Ő is adott bevezetést, de csak a költeményre utalót Seume életrajzának adataiból. 2. Azután zárt könyv mellett ő maga olvasta el a költeményt; erre a tanulók 3. még csak a *következő* órában beszéltek meg szakaszonként a költeményt, kifejtve a grammatikai és tartalmi nehézségeket; tagolva, csoportosítva a költemény tartalma szerint; s megismertetve a költemény metrumát is. 4. Erre megtanulták a költeményt. 3. Végre mindezek alapján dolgozatot írtak a fiúk ez olvasmányról.

C) Zirwer a Rein-féle Encyclopaediájában „Langeweile”-ről megjelent cikket ismertette meg referátumában.

Augusztus 14-én. A jelentések helyett megbeszélték a beadott semináriumi dolgozatokat.

C) Kern édesatyja iratai alapján referált e cím alatt: „Eine zusammenfassende Nachweisung der Bedürfnisse des deutschen Unterrichts überhaupt”. Kívánja, hogy a német oktatás pensuma korlátozandó, a feladatok száma leszállítandó.

Ezzel szemben ismerteti a szokásos túlzó követeléseket, a melyeket a grammatika és az olvasmányok szempontjából megbírált. Munkája felolvasását az idő hiánya miatt jövőben folytatja.

Augusztus 21-én. A) B) Nagy elismeréssel szólnak az UIIO-ban tartott próbaleczkéről, a melynek tárgya: a bűnhődés volt (Jungfrau von Orleans, Aufzug IV., Auftritt 3-13). Behatóbban bebizonyítja az igazgató, hogy Rein az ő Grundriss der Paedagogik-jában (109. 1.) Kant szavait: Begriffe ohne Anschauungen sind leer stb. nem idézi helyesen.

C) Kern folytatta referátumát, állítva, hogy a declamationnak gyakorlása nem az iskolába való s hogy csak időpazarlás a szerepek kiosztásával való olvasás; hogy a dráma olvasásánál a súlyt a megértésre kell fektetni, s hogy e megértést nem érjük el a szokott módon, scenáról scenára kicsinyesen, lassan haladva, hanem úgy, ha mindent az egésze való tekintettel magyarázunk. Igen természetes, hogy az ily magyarázat a lélektanilag helytelent nem fogja elhallgatni.

Augusztus 28-án. A) B) 5 próba-leczkét beszéltek meg.

Szeptember 4-én. A) B) Két próbaleczkét (angol és görög) beszéltek meg. Az angol leczkén Genz tartományi főigazgató is jelen volt. Behatóbban szólottak az írásbeli dolgozatokról; különösen állást foglaltak azok schablonszerűségével s így nevezetesen azon dogmával szemben, hogy kell, hogy minden dolgozatnak legyen bevezetése és befejezése.

C) Kern befejezte referátumát, a melyben szólt a németnek viszonyáról a philosophiai propaedeutikához. Bár a kettő közti szorosabb összefüggést tagadja, mégis kívánatosnak

mondja, hogy épen a német nyelvnek tanára elvontabb fogalmak magyarázásával készítse elő a phil. propaedeutikát (állapot, motívum, temperamentum, a különböző aesthetikai kifejezések stb.)·

Szept. 1-én. Genz, tartományi főigazgató az ülésen résztvett s a megelőző hét alatt hét próbaleczkén jelen volt.

A) B) Csakis két próbaleczkét beszéltek meg behatóban; ötnek megbeszélése elmaradt.

C) Reimann Rein encyclopaediája alapján referált: „Ueber die pädagogischen Ansichten von Lessing und Goethe.” Nevezetesen a vezető tanárok vettek élénk részt a referátum megbeszélésében.

Szept. II-én. Az igazgató a részletekre kiterjeszkedő előadást tart az iskolai egészségügyről.

Szept. 24-én. A seminariumi év ezen utolsó ülésén előadást tartott az igazgató az iskolai viszonyok és a hivatalnokok törvényes alapjairól.

Ezután hivatalos jelentése alapján visszatekint a végére ért seminariumi évnek munkásságára;

átadja a tanárjelölteknek a nála letétben levő bizonyítványokat;

figyelmezteti őket azon szabályszerű eljárásra, a mely a hatóságokhoz intézett folyamodványok benyújtásánál követendő;

végre hálát mondva Istennek, köszönetet a közreműködőknek, áldást kívánva a távozók jövőjére, befejezi a seminariumi évet.

Ismétlem, hogy e hézagos kivonattal nem Kübler munkásságát kívántam részleteiben, teljességében feltüntetni, hanem tanulságul fel akartam tüntetni azon *módok egyikét*, hogy Poroszországban miképen valósítják meg a seminariumi év követelményét.

Ha már most végigtekintünk a gyakorlati tanárképzést szolgáló intézményeken Berlinben, úgy azon meglepő tény

lép fényesen elibénk, hogy a bureaucratismus ezen metropolisában tulajdonképen a *kivitel* dolgában a *legnagyobb egyéni szabadság érvényesül*. Az intézmény az igazgatók *személyisége* szerint *egyéni alakot* nyer. Az egyik intézet nagyobb súlyt fektet a gyakorlatra; a másik a bibliographia felkarolásával erősen emeli ki az elméleti kérdéseket. Az igazgató az egyik intézetnél éppen paedagogiai irányban engedi át a vezetést egyik segédjének (Willmann); másnál a paedagogiai, valamint a didaktikai vezetést is egészen magának tartja fenn (Vogel), másnál legalább az első bevezetést egy semesteren át (Kübler); míg vannak végre oly intézetek, a melyeknél az igazgató kezdettől fogva megosztja a didaktikai szakszerű bevezetést munkatársaival (Schwalbe, Ulbrich). Csak a *megbízás* bureaucratikus. A kormány ugyanis nem törődik azzal, hogy az igazgató érez-e hivatást, van-e kedve ily intézmény vezetéséhez, avagy ért-e a dologhoz; mindez nem jó tekintetbe, mivel a hivatalos ész szerint az igazgatónak *kell* ehhez értenie s megbízatása esetében *kell*, hogy lelkiismeretesen teljesítse is kötelességét. De éppen ezen feltevés *komolysága* magyarázza meg azután azt, hogy a *kivitel egészen as értőre*, a kötelességét lelkiismeretesen teljesítőre *bissa* s hogy így az egy intézmény magában a metropolisban is oly *változatos alakban* lép elibénk.

Látogatásom ideje előtt egy hónappal tartottak a megbízott berlini igazgatók a tartományi főigazgató (Provinzial-Schulrath: Genz) elnöklete alatt ülést azon célból, hogy eljárásukat, tapasztalataikat közöljék egymással. Az eljárásban mutatkozó változatoságot mindenki természetesnek és az intézmény fejlődésére nézve üdvösnek tartotta. Hospitálásom ideje alatt érkezett le a főigazgatói jelentésre a kormány leirata, a mely éppen ezen, a kivitelben érvényesülő változatoságról a legnagyobb elismeréssel szól.

S ha meglepő ez: úgy még inkább meglepi azt, ki a porosz állapotokat csak az első benyomás után ítéli meg, hogy

a porosz kormány ezen intézmény életbeléptetésével a régi intézményeket, a melyek e célzt, de máskép szolgálják, nem szüntette meg. Nem a próbaévet értem ezek alatt. A próbaévet természetesen megmaradt, úgy, hogy a gyakorlati képzés ideje 2 évre terjed (lásd Ordnung der pract. Ausbildung der Candidaten für das Lehramt 15. März 1890. § 2. L. fõntebb közölt fordítását); és pedig a ministerium emlékirata szerint olyformán, hogy „a seminariumi év a folytonosan a gyakorlatra támaszkodó *elméleti paedagogiai* kiképzésre fekteti a súlyt, míg a próbaévet az elméleti paedagogiai ismeret feltételezése mellett majdnem kizárólag a tanításban való gyakorlást kívánja. Míg a seminariumi év alatt köti a tanárjelöltet a tan és a példa: addig a próbaévet alatt szabadabb vezetés mellett önállóan gyakorolja magát a tanárjelölt a tanításban”.¹ Nem ezt a próba-

¹ L. Wiese-Irmer: Das höhere Schulwesen in Preussen 1902. IV. 766. lap. Schulwesens in Preussen 1902. 390. 1. A próbaévre vonatkozó fontosabb intézkedéseket és rendeleteket 1. Wiese-Kübler Verordnungen im Gesetze II. 60-68. A próbaévet 1826 szept. 24-iki rendelettel mondatott ki kötelezőnek. A próbaévre vonatkozó szabályzatok velege: A tanárjelölt, ha tudományos vizsgáját letette 1887-ig maga választotta a tartományi iskolai collegium jóváhagyásával azt a gymnasiumot vagy reáliskolát, a melyen a próbaévet leszolgált. 1887 óta maga a hatóság, a melyhez a vizsgálóbizottság a vizsgáról szóló jelentéseket betérjeszté, közvetlenül osztotta be a tanárjelölteket az iskolákhoz, úgy azonban, hogy egy-egy iskolához kettőnél több nem osztott be. A próbaéves szaktanára mellett egy ideig hospitált, azután annak vezetése és felügyelete alatt részt vett a tanításban, később ellenőrzése mellett önállóan tanított és pedig heti 6 órában. E tanítás rendszerint ingyenes volt s csak rendkívüli esetben, ha az intézet anyagi körülményei ezt megengedik, honorálhatta az illető középiskola a próbaévesnek kifejtett munkáját. Ezen ingyenesség egyrészt, másrészt különösen a tanárhiány magyarázza meg a kormány azon intézkedését, mely szerint megengedte a próbaéveseknek, hogy szükség esetében még a heti 6 órán kívül is adhatnak órákat, a melyekért rendszerint fizetést kapnak. 1867-ben már oly fokú volt a tanárhiány, hogy a ministeri engedély szerint még a *vizsgalot nem tett tanárjelöltek* is két semesterre alkalmazhatók voltak a középiskolán s hogy különös esetekben még ezen alkalmaztatási idő is próbaévetnek beszámított. (L. 1867 márcz. 30. körrendelet 8-dik pontját. Kübler-Wiese II.

évet értem, hanem azon intézmények és intézetek egész sorát, a melyek még a XVIII. század végén, különösen a mindedig eléggé nem méltányolt göttingeni Gessnernek,¹ majd a philanthropismusnak hatása alatt keletkeztek. Poroszországban a genialis államminister, Zedlitz² volt az, ki valódi állambölcséséggel az iskolaügy egészét szervezte és a tanítás szempontjából az *állandó reform terére vezette*. Ez utóbbinak biztosítása céljából felállította a felsőiskolai collegium (Oberschulcollegium) legfőbb hatóságát. Ennek kezébe adta az iskolaügy vezetését egészében a parasztiskolától kezdve a főiskoláig. Ezzel elérte azt, a miről nem is szólt, hogy az iskolaügy az egyházzal szemben önállósult, de azt is, a mit ő hangsúlyozott, hogy az iskolaügy kezelésében a continuitas, a folytonosság szelleme meghonosodott. „Eddig – szavai szerint – az iskolaügy két szemtől függ, a minister két szemétől; ha ez távozik, vele elvész a közigazgatásnak teljes ismerete, a melyet ő szerzett és

63. 1.) A próbaéves intézmény mindinkább illusoriussá vált. Az 1876/7. évről felterjesztett statisztikai jelentés már azt mutatja, hogy a próbaévesek a rendes, sőt a rendes óraszámom felüli heti órákkal terheltettek és pedig nemcsak saját vizsgálati tárgyaikból, hanem más tantárgyakból is (így nevezetesen a francia és német nyelvet emeli ki a rendelet), úgy hogy a minister figyelmezteti az igazgatókat, hogy csakis a legnagyobb szükség esetében forduljanak az ily expedienshez. (L. 1878 január 14-iki ministeri rendelet Wiese-Küblernél II. 63. és 64. 1.) A próbaéves-intézmény ily gyakorlat mellett mindinkább formalitássá vált. Az a rendelet is, mely szerint nyomós, sürgős (dringend) ok nélkül el ne hagyja a próbaéves az egy év lefolyása előtt a kijelölt középiskolát: inkább csak a papiroson volt, úgy hogy bajos volt a végleges alkalmazáshoz szükséges gyakorlati évről szóló bizonyítvány kiállítása. (L. az ez ellen 1869 márczius 31-én kiadott ministeri rendeletet u. o. II. 65. 1.) A 80-as években javulnak ugyan a viszonyok (L. 1884 jún. 25-ki rendelet u. o.): mégis mindinkább megérlelődik az a gondolat, hogy a próbaév csakis komoly seminariumi gyakorlat alapján nyújt kezességet a tanárjelölt gyakorlati kellő képzettségéről.

¹ Gessner jelentőségét Paulsen ismerte fel: Geschichte des gelehrten Unterrichts II. 1. stb.

² Életét és művét igen érdekesen írta meg Rethwisch: Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz. Szépen méltatja őt Paulsen is.

utóda újra kezdheti az egészet.”¹ Ezen szervezettel, mely 2 államférfiúból, 2 egyetemi és 2 középiskolai tanárból állott, biztosítani kívánta az oktatás egész mezején és egész fokozatán az eddigi élettelen magolással szemben az önálló ítéletet (a nagy király szavai szerint „faire bien raisonner”), az elvont grammatikalással szemben a rómaiak és görögök, de a jelenek is életét. Ezt csak módszeresen képzett tanárokkal érheti el.² Ezért szövetkezett az oly tudós és értelmes Semlerrel Halléban a philologiai, illetőleg a paedagogiai seminariumnak önállósítására, szemben a theologiaival, mely seminarium mellé még külön nevelőintézetet is állítottak, a melyen Basedownak gyorsan híressé vált lelkes, de összeférhetlen követője, Trapp Kezresztély csak rövid ideig működött. Semlerrel meghasonlott, s paedagogiai előadásait nem látogatták. Hallét elhagyta. Paedagogiai tanszékét a híres Wolf A. Fr. foglalta el. Zedlitz reményét ez sem valósította meg. Wolfot a philologiai tudományok s nem a tanításnak kérdései vonzották. A paedagogiai seminariumból igazi tudományos philologiai seminarium, az újhumanistikus világnézetnek bölesője vált.

Zedlitz azonban jövőre irányuló, azt biztosító eszményét nem adta fel. Berlin volt ezen eszményének termékeny talaja. Maghíntője *Gedike* Frigyes, a Werder-féle gymnasium igazgatója. Őt bízta meg Zedlitz középiskolai tanárok gyakorlati képzésére vonatkozó intézet tervének elkészítésével.² Ez alapon lépett az első, még ma is fennálló, *állami* paedagogiai seminarium 1788-ban életbe. Célja: ügyes és tapasztalt tanárok képzése gymnasiumok és latin iskolák számára. A bevezetés kezdettől fogva: elméleti és gyakorlati volt. Az *elméleti* a legjobb iskolai és neveléstudományi könyvek tanulmányozására

¹ L. Paulsen u. o. II. 90. 1.

² Plan „zur Einrichtung einer Pèpinière von Schullehrern für gelehrte Schulen”. L. különben még Voss, Schiller és Fries gyakrabban idézett műveit.

vezetett: felolvasták ugyancsak a paedagogiai társaság ezen ülésein a félévénként minden tag által készített paedagogiai értekezéseket, a melyeknél Gedike megkívánta, hogy a szerző a gymnasiumon szerzett tapasztalataira támaszkodják. A *gyakorlati* bevezetés kezdetben hospitálásban állott; azután az igazgató utasítása szerint és felügyelete alatt tartott tanítási kísérletekben. Ezen tanítási kísérletek nem szorítkoztak csakis a tanárjelölt szaktárgyára, hanem az akkori kornak encyclopaedikus jelleme szerint az összes gymnasiumi tantárgyakra. Gedike még 3 tanárt vesz maga mellé, a kiknek feladata volt a tanárjelöltek előtt mintaelőadások tartása, néha-néha a tanárjelöltek előadásainak látogatása és azok megbirálása. A második félévben heti 10 órában rendszeren tanítottak már a tanárjelöltek és pedig az osztálytanár (Ordinarius) utasítása szerint. Az osztálytanár kezében volt különben a *nevelés*. Ezen nevelési szempontot kellőleg méltatta azon intézkedés is, mely szerint az osztálytanár az egyes rakoncátlan, neveletlen, kényes természetű fiúkat felosztotta a tanárjelöltek közt, a kik is, mint tutorok, őket nevelni voltak kötelesek.

Minden tantárgyban otthonos, igazán általános műveltséggel bíró, de ezen műveltségével mégis a classikus ókorban gyökerező,² ép úgy tanítani, mint nevelni képes, a fiúkat az

¹ Gedike szerint magától értetődik, hogy mindenkinek megvan az a természetes szabadsága, hogy a tudományosság egy-egy szaktárgyát különös szorgalommal művelje: de másrészt elvárja, hogy senki sem hanyagolja el azokat a tudományos ismereteket, a melyek mindenütt felhasználható tanfőfiú számára szükségesek”. L. Paulsen II. 89.

² Jellemzők erre vonatkozólag Gedike szavai: „A régiek tanulmánya el nem hanyagolandó, különben tönkremegy az igazi és alapos tudományosság. Azok irodalma a mi tudományunknak forrása volt és ma is az. Tömjétek be a forrásokat és a folyam elapad. Egy stúdium sem alkalmas annyira minden szunnyadó szellemi erők felkeltésére és sarkantyúzására, a léleknek minden lehető tudományokra való előkészítésére, mint ez, ha t. i. philosophiai és az igaz methodika szabályainak megfelelő módszer szerint tárgyalatik” stb. L. Paulsennél II. 84. 1.

életre, de az egyetemre is¹ előkészítő tanároknak képzése: ez az az eszmény, mely Gedike tanárképzőjénél lelke előtt lebegett.

Ő is adózott azonban kora új humanistikus, különösen Wolfnak hatása alatt álló irányának. Különösen mióta 1793-ban a „graue Kloster” gymnasiumának igazgatóságát átvette, lemondott tanártársainak (3) közreműködéséről; maga pedig a tanárjelöltekkel külön philológiai societast alapít, a melyben havonta philológiai szakkérdések tárgyaltak tisztán a tudományosság és nem az iskola szempontjából.

Gedike utódja Bellermann (1803-1812) volt. Nemcsak a seminarium, hanem maga a gymnasium is válságos időket élt az ő igazgatósága alatt. A gymnasium felső osztályai csekélyszámú tanulói miatt (háború), a szintén csekély számú köllni gymnasium tanulóival egy időre egyesültek;² a seminariumi válságot pedig a háborún kívül nevezetesen Heckernek indítványozott, majd tényleg el is rendelt azon újítása idézte elő, a mely szerint a tanárjelöltek a seminariumi alapvetés után Berlin gymnasiumaiban havonként vagy negyedévenként váltakozva, mint segédtanárok tanítottak. Hecker az egyoldalúság elkerülése végett indítványozta ezen gyakorlatot, mely kiforrott egyénekre nézve tanulságos, de még csak alakulóknak nézve csakis zavaró volt. Bellermann keserűen panaszkodik a tanítási típusok miatt gyötörtetéséről. Csakis önzet-

¹ Minden év végén külön collegiumban megismerteti az abiturientiákat az akadémiai étellel is, szólva az akadémiai stúdiumról, az erkölcsi magaviseletről az egyetemen és a diáknak okos viselkedéséről oekonomiai tekintetben is, u. o.

² Innen a zavaros elnevezések; majd „grauen Kloster”, majd „Köllnisches Gymn.” elnevezésekkel találkozunk. A „graue Kloster” gymnasium, mint Berlin legrégebbi gymnasiuma, „Berlinsches Gymnasium”-nak is nevezetik. A seminarium tényleg még a legutolsó időben is majd az egyik, majd a másik gymnasiumnál áll fenn. L. Wiese-Irmer das höhere Schulwesen in Preussen IV. 200. stb. 1.

len buzgalmának köszönhető, hogy a seminarium e válságot túlélte.¹

1812-ben az egyesült két intézet ismét elvált, a seminarium a köllni gymnasiumra Solger vezetése alá került új instructióval, a mely a heckeri eszmét okosabban felhasználta, a mennyiben a 4 évre tervezett seminariumi munkásságot gyakorlati oldalát illetőleg, 4 berlini gymnasium közt osztá meg. Minden évben más-más gymnasiumon szolgálja le a tanárjelölt a heti 6 óráját és pedig úgy, hogy ezen 4 év alatt a gymnasium összes tárgyai tanítására kerül a sor.

A központi vezetést biztosították a philologiai és a paedagogiai societásnak havonta egyszer tartott ülései, a melyeken a tagok részéről készült munkák (4 év alatt 6 tudományos és paedagogiai thema fölött) bírálataikkal felolvasztattak és megbeszéltek; a philologiaiban inkább tartalmi, a paedagogiaiban inkább alaki szempontból. A paedagogiai munkák alapját a *tapasztalat* képezi. A központi, egységes vezetést erősíti még azon körülmény, hogy a seminariumi igazgató a 4 gymnasium bármelyikén tarthat a rendes órákon kívül a tanárjelöltekkel próbaelőadást, melyre ő adja a themát s melynek praeparatióját is ő beszéli meg előzetesen a tanárjelölttel.

Tagadhatatlan azonban, hogy a tanárjelölt ezen seminariumi idő alatt igen erős kritikai levegőnek kényes helyzetben van kitéve, a mennyiben a gyakorlatban első sorban a szaktanárnak, azután a látogatott gymnasium igazgatójának, végre a seminarium igazgatójának van vezetés, kritika dolgában alárendelve. Gyöngébb tehetségű és jellemű egyénekre nézve az ily gyakorlat jó irányban nem fejlesztő. A semina-

¹ Nemcsak hogy semmiféle javadalmazásban nem részesült; ellenkezőleg ő maga kötelezte magát arra, hogy ha a seminarium fennállását a kormány évi 1100 tallérral, mely esetleg aláírások útján beszerzendő - biztosítja; ő évente 15 tallért fizet. A kormány leirata utal „azon legédesebb jutalmára azon sok jóban, melynek gyakorlására a rábízott tanárjelöltek kiképzése néki alkalmul szolgálhat” L. Schiller i. m. 12. 1.

riumi munkásság színvonalát a kormány azon intézkedésével is kívánta emelni, a mely szerint már rendes tanárok, kik tapasztalatszerzés, továbbképzés céljából Berlinbe rendeltettek vagy kik itt tartózkodtak, az üléseken résztvehettek.

1819-67-ben a híres philologus *Boeckh* állott a seminarium élén. Természetesnek találjuk, hogy ő a *gyakorlati* képzést mindinkább az illető intézetek igazgatóira, szaktanáraitra bízta; az évenkénti váltakozást megszüntette, valamint elejtette a 4 gymnasiumra vonatkozó korlátot is; a súlyt pedig a philológiai tudományos képzésre fektette.

Boeckh halálával a kormány a seminarium vezetését arra a ritka férfúura bízta, ki a komoly tudással az iskola nagy emberét egyesíté, kinek mi is Exner mellett igen-igen sokat köszönünk: *Bonitz*-ra. Megelégette ő az austriai kisszerű, korlátolt felekezeti gondolkozást s visszavágyódott oda, a honnan Exner őt nagy culturmunkára elhívta. Azt az intézetet, melyet, mint annak tanára hagyta el: a „graue Kloster”-hez címzett berlini gymnasiumot most, mint igazgató vezette. Őt bízta meg a kormány a seminarium vezetésével is. *Bonitz* készítette az új szabályzatot, a melyet a kormány helyben hagyott s 1869-iki aug. 18-án még ma is kötelező alakban kiadott.¹

„A királyi paedagogiai seminariumnak feladata a középiskolai tanárjelöltek gyakorlati és tudományos kiképzésükben való segédkezés akkor, midőn a tanítási működés terére lépnek. (1. §).

A *seminarium tagjai*, kik komoly és alapos munkásságra biztató módon megállották tudományos vizsgájukat; húsz évnél idősebbek, de 30-nál fiatalabbak (4. §); s kik kötelezik magukat arra, hogy a seminarium elhagyása után (3 évnél hosszabb ideig csak rendkívüli és indokolt esetben maradhatnak 12. §) három évig rendelkezésére állanak a porosz állam-

¹ L. Wiese-Kübler: Verordnungen und Gesetze II. 7. stb. 1.

kormánynak, ha nincsenek nyilvános intézeten állandóan alkalmazva (12. és 4. §§).

A tagok száma 10, kik közül a belépés szerinti 5 legidősebb 200 tallért (jelenleg heten à 750 márkát), a többi öt 150 tallért (jelenleg 600 márkát) évenkénti ösztöndíjképen kap; mely összeg azonban csakis a kötelező munka teljesítése alapján folyósítatik havonta az igazgató által aláírt nyugtával (14. §).

A seminariumi munkásság:

1. *tudományos*, mely is a szakszerű képzésre irányul. Ezen munkásság érdekében minden egyes seminariumi tag köteles évente egy szaktudományi munkát elkészíteni, a melynek tárgyát, beható részlettanulmányaira támaszkodva, maga a tanárjelölt választja az igazgató jóváhagyása mellett. Az ókori classica-philologia keretébe tartozó munka csak rendkívüli esetben – a midőn azt az igazgató czélszerűnek találja – nem írandó latin nyelven. (2., 8., 9. §§.)*

¹ Fries: „Die Vorbildung der Lehrer” 55. 1. még azt is tudja, hogy Bointz az ókori classicusok kritikai exegesisével is foglalkozott az üléseken és pedig tisztán tudományos és nem iskolászerű szempontból, azon meggyőződésben lévén, hogy mi sem tipikusabb az iskolászerű kezelésre nézve, mint a nehézségeknek tiszta legyőzése. Utódja ezt az exegesist elejtette, ellenben Kern ismét felkarolta azt s a seminariumi munkát egészen Bonitz szellemében folytatta. Voss: die paedagogische Vorbildung zum höhern Lehramt 56. stb. lapjain bepillantást nyújt az évi munkába. Egész éven át olvasták Sophokles Antigonéját és pedig úgy, hogy az igazgató elnöklete alatt a tanárjelölt magyarázta – a szövegkritikába is bemélyedve – a szöveget. A többi tanárjelölt a magyarázatra megtette tisztán philologiai szempontból megjegyzéseit. A ministeriumhoz felterjesztett jelentés, mint oly tanárjelölti munkákat, a melyek behatóbb kritikára adtak alkalmat, felsorolja a következőket:

I. *philologiai*ak: 1. Ueber den grossen homerischen Hermes hymnus. 2. De Nemaeorum Pindari carminum locis quibusdam controversis. 3. Platonica. (Kritische Behandlung einiger Stellen in Piatos Gastmahl.) 4. Bemerkungen über griechische Priesternamen. 5. Quaestiones Tullanae ad libros de inventione spectantes. 6. Ueber des Aeschylus Tragoedie „Die Sieben gegen Theben”. 7. De Aristophanis Thesmophoriazasis quaestiones duae.

2. a tanítás *anyagának és módszerének tudatos* megválasztására és kezelésére irányul. Ezt a célt szolgálja különösen a szintén mindenki részéről évente készítendő didaktikai paedagogiai értekezés, a melynek tárgyát többnyire az igazgató tanácsára választja a tanárjelölt. A cél ugyanis nem az, hogy a munka általánosságokban mozogjon, hanem hogy vonatkozásban álljon a tanárjelölt tapasztalataival, megfigyeléseivel s így az anyag választásában, valamint annak módszeres kezelésében tudatos eljárásra indítson. Az általános didaktikai elvek a gyakorlat útján beigazolandók és így igazán tudatra emelendők. Az értekezés nyelve a német. (2-, 10. §§.)

Mind a két rendbeli munka az összes tagoknál köröztetik; az igazgató által megbízott tag pedig írásban meg is bírálja a munkát, a mely bírálatot az illető a havonta kétszer két óra hosszát az igazgató elnökele alatt tartott ülésén felolvassa. Ezt követi a munka nyelvén a megbeszélés. Ha a

8. Des Nausinikos Steuergesetz und die trierarchischen Gesetze des Perian der Demosthenes.

II. *paedagogiaiakat*: 1. Bindseil: „Der deutsche Aufsatz in Prima“ munkájáról referátum. 2. Ö. Jaeger: „Die Freude am Unterricht“ értekezéséről referátum. 3. Ueber Inhalt und Werth der Schrift von Alexis: Ueber die Unentbehrlichkeit der altclassischen Studien auf unseren höheren Lehranstalten und über die Nothwendigkeit einer Reform dieser Studien. 4. Ueber den Unterricht im Deutschen in der Obertertia des Gymnasiums. 5. Ueber den Gesang von Kirchenliedern in den untern Klassen. 6. Vortrag über eine lateinische Grammatik von Holzweissig und eine dergleichen von Harre mit Rücksicht auf ihre Brauchbarkeit in der Schule. 7. Vortrag über den Unterricht im Griechischen nach dem neuen Unterrichtsplan. 8. Ueber die Lüge und deren paedagogische Behandlung. 9. Ueber Unterricht im französischen in den untern Klassen mit besonderer Berücksichtigung von Mangolds und Costes Lehr und Lesebuch. 10. Ueber Matzats: „Methodik des geographischen Unterrichts“. 11. Vortrag über zwei neue Lehrbücher für deutsche Geschichte. Ezenkívül megbeszéltek didaktikai és paedagogiai kérdéseket, melyek a hospitálás és a tanítás alkalmából felmerültek. L. Voss munkáját 56-63. 1.

munka themája az igazgató tanulmányainak körén túl esik, úgy az igazgató a megfelelő szaktanárral közli a munkát s a szaktanári bírálatot vagy az ülésnek vagy a szerzőnek tudomására hozza. (11. és 7. §§.)

A mennyiben az idő megengedi, úgy az igazgató intézkedése értelmében tudományos és didaktikai kérdésekről tárgyalnak; didaktikai-paedagogiai tartalmú művekről és értekezésekről referálnak, nemkülönben az egyes tantárgyakra vonatkozó tankönyvekről is. (7. §.)

3. *gyakorlati.* A tanárjelöltek kötelesek a berlini nyilvános középiskolák egyikén heti hat órában tanítani és pedig minden díjazás nélkül; azonkívül egyéb, különösen szaktárgyával rokon órákban is hospitálni; s így a tanítás menetével és módszerével megismerkedni. A seminarium tagjai ugyanolyan viszonyban vannak a tanintézet igazgatójához, mint az ugyanott végző próbaévesek, avagy helyettes tanárok.

Ezért azonban a gyakorlat sem folyik függetlenül a seminarium igazgatójától, a mennyiben ugyanis a seminariumi igazgató nemcsak fel van arra jogosítva, hanem köteles is seminaristáinak tanítási óráit meglátogatni s nemkülönben megegyezésre lépni az intézet igazgatójával azon utasításokra való tekintettel, a melyeket a tanárjelölt az igazgatótól nyer a hospitálásra és tanításra nézve. (2., 5. §§.)^x

A kötelező hat órán kívül adhat még a tanárjelölt, de csakis a seminariumi igazgatónak beleegyezésével akár tanórát a megfelelő nyilvános tanintézetben vagy privát órát is, de a

¹ A mondottak szerint módosítandó Fries Die Vorbildung der . . . című munkájának az az állítása 55. l., mely szerint Bonitz „a régebben megvolt összefüggést az ő iskolájával helyreállította és a vezetést egységesíté.” A practicum nem a „graue Kloster”-ban, hanem Berlin különböző középiskoláin folyik le; az egységesítés pedig megvan, ha a seminariumi igazgató és másrészt az illető középiskolai igazgató közt megvan a hospitálás és tanítás menetére és módszerére nézve az egység.

nyilvános intézeten adott órák száma a kötelező két órának beszámításával 15-nél több nem lehet. (6. §.)

A seminariumnak külön könyvtára van, a melyre az igazgató belátása szerint 40 tallért fordíthat.

A könyvtárt a seminarium egy tagja kezeli az igazgató felelősége mellett; miért is köteles az igazgató évente legalább egyszer a könyvtári állományt revideálni. (15. §.)

A seminarium állapotáról, a személyi változásról, a benyújtott dolgozatokról, az ülésekről és a seminaristák tanítási tevékenységéről az igazgató évente január havában a ministerium elé jelentést terjeszt fel, a melynek másolata tudomás végett a tartományi iskolai collegiumnak megküldetik. (13. §.)

A seminarium a közoktatásügyi ministerium közvetlen felügyelete alatt áll. Ez nevezi ki a seminarium igazgatóját s dönt az igazgató által felterjesztettek tagsága fölött. Közvetlen a ministeriumhoz terjeszti fel az igazgató ép úgy a rendes, avagy a külön felszólításra készült jelentéseit. (3. §.)

Bővebben közöltem a szabályzatot, mint a nagy Bonitz egyik örökségét s bővebben a berlini királyi seminariumnak történetét, mivel ezen egy példán kívántam bemutatni azt, hogy mily soká foglalkoztatta a porosz kormányt a tanárok gyakorlati képzésének kérdése, de azt is, hogy az egységes cél mellett mennyire számoltak a vezető személyiségek egyéniségével, hogy mennyire kerülték ki a chablonos munkásságot e téren is.

Ezen utóbbi tény még meggyőzőbb alakban lépne előbénk, ha a berlinivel részben egy időben keletkezett azonos célú, többnyire a tartományi főigazgató vezetése alatt álló egyéb kir. seminariumok történetét, státútumait megismertetném. A porosz államnak majd minden tartományában van ily seminarium. A jelenleg még fennálló különböző keltű státútumok alapján állanak; így az 1810-ben keletkezett

breslaueri az 1863-iki, a königsbergi az 1861-iki, a danzigi, magdeburgi és poseni az 1884-iki, a kasseli az 1885-iki, a münsteri az 1888-iki, a koblenzi az 1889-iki, a stettini az 1844-iki statumok alapján.¹

Ezen összes seminariumok 1890 márcz. 15-iki rendelet előtti időben természetesen pótolták a próbaévet; az ezekben nyert bizonyítvány helyettesíté a gyakorlati évről szóló bizonyítványt. 1890 óta ezek már most az életbeléptetett *gymnasiumi seminariumokkal képesítés szempontjából egyazonos értékűek*. Az új itt sem törölte el a régit; nincs meg a streberség csálhatatlanságával járó kicsinylése a már létezőnek, avagy pláne a réginek.²

S ezen régi paedagogiai seminariumokon kívül még *szaktanári seminariumok* is alakultak kiváló tanárok mellett, a kik felmutatott sikereik alapján megbízást nyertek különösen gyöngébben végzett tanárjelöltek szakuk tanításába való bevezetésre; így Seyffert Mór a joachimsthali gymnasiumon a latin nyelvbe; Schellbach a Friedrich-Wilhelm gymnasiumon a matematikába és a fizikába: 1860 óta Herrig a Friedrich-gymnasiummal kapcsolatos reáliskolán a modern nyelvekbe. Ez utóbbi szaktanári seminarium a francia gymnasiumra helyeztetett át s Schulze és Mangold tanárok vszetése alatt még ma is fennáll. Fennáll még ma is Magdeburgban a Candidatenconvict, a melyben a vallástanárságra képezetnek a theológiát végzetek.

¹ L. Wiese-Kübler: Verordnungen und Gesetze II. 3-18. Fries nemcsak idézett munkájában sorolja fel a létezők közt a göttingenit és pedig felében egyetemi és felében gymnasiumi seminariumot, hanem az 1902-ben megjelent műben: „Die Reform des höheren Schulwesens” von Lexis „Die Ausbildung des höheren Lehramtes” című értekezésében 387. l., holott e seminariumnak egyetemi része megszűnt létezni s a másik tényleg gymnasiumi seminariummá vált.

² Az államkormány fentartotta ezeket nemcsak azért, mivel jónak bebizonyult intézmény el nem törlendő, hanem azért is, mivel ezen intézmények a főigazgatókat is bevonták a gyakorlati tanárképzés munkájába. Fontos egy körülmény! L. Wiese-Irmer: das höhere Schulwesen IV. 77. stb. 1.

Ugyancsak az elméleti, tudományos és a gyakorlati, iskolaszerű tanári továbbképzés szolgálatában állnak a *szünidei tanfolyamok*. Lichtwark tanár Hamburgban indította meg a philológiának szemléleti alapon való kezelése szempontjából oly fontos *archaeologiai* szünidei tanfolyamokat, mint a minőket húsvétkor Berlinben és pünkösdkor Bonnban és Trierben rendeznek állami segély mellett. Két német gymnasiumi tanár 1500 márkás segélylyel évenként Olaszországban dolgozik az archaeologiai intézeten egy semesteren át.

A *természettudományi* szünidei tanfolyamokat a főntebb említett Vogel és Schwalbe igazgatók indították meg Berlinben, szintén állami támogatás mellett. 1892 óta Berlinben és Göttingenben is erősen látogatják e tanfolyamokat; valamint 1897 óta a frankfurti *physikai chemiai* tanfolyamot s nem kevésbé a berlini Urania épületében physikából bemutatott gyakorlati tanfolyamokat.

Francia és angol nyelvi szünidei tanfolyamokat állami segélylyel rendeznek 1894 óta Berlinben és Göttingenben (az utóbbi helyen előadásokat tartott az északvidéki angol Tamson és a délvidéki angol Twentyman) s nemkülönben Bonnban és Kölnben. Nevezetesen a francia nyelv tiszta kiejtése érdekében már 1838 óta küld ki a kormány utazási ösztöndíjakkal egyes középiskolai tanárokat Franciaországba. Kezdetben csak egy-egy tanárt, 1890-ben már hatot, 1902-ben tizennyolcat 1500 márkás ösztöndíjjal egy semesterre (1902-ben csakis erre 21,600 márkát fordított az államkormány).¹

Maga a társadalom is megmozdul a tanárnak társadalmi állása, valamint tudományos és gyakorlati képzettségű színvonalának emelése érdekében. Nem képzelhető nagyobb megtisztelés a német középiskolai tanárokra nézve, mint azon

¹ L. Fries cikkét Lexis művében: „Die Reform des höhern Schulwesens in Preussen”. 379-386. 1. nemkülönben Wiese-Kübler II. 26. stb. és Wiese-Irmer IV. 803-806. 1.

tény, hogy Bismarck a neki 70 éves jubileuma alkalmából adott *nemzeti* ajándékot (1 millió 300,000 márka) a tanárképzés céljaira felhasználtatni rendelte, midőn alapító levelében azt kívánja, hogy államvizsgát végzett tanárjelöltek, nevezetesen középiskolai tanárok fiai 6 éven át nyerhetnek évi 1000 márkás ösztöndíjat. S ha maga az alapítvány megtisztelő a német tanárvilágra: úgy még inkább megtisztelő az a kísérő levél, a melyben Bismarck rendelkezése indító okát kifejti a főrendiház elnökéhez írt levelének e szavaiban:¹ „Írányadó volt a rendeltetés kitűzésére, hogy ez alapítvány, a melynek összege az egész országban gyűlt egybe, hasonló terjedelemben láthatóan kihasson az egész országra. Ennek megfontolása megtiltá, hogy a munkások javára fordíttassék az összeg, mivel ez csak az ország egyes részeinek hasznára lett volna. Azzal pedig, hogy a theologusok javára fordíttassék, ellenkezett a felekezeti különbözőség. Ezzel szemben még különös támogatásra méltó a felsőbb tanítói szakma azért is, mivel ez a *nemzeti eszmének ápolója s eszményi érzületével, a mely nélkül a tanítóság munkateljes és ritka csekély jövedelmű hivatásához hű nem maradhatna, ellensúlyozza a kor materialismusát. Ezen érzületnek fentartása és ápolása az ifjúság közt a tanítók kezében van s nemzeti fejlődésünkre nézve nagy jelentőségű* } A középiskolai tanárnak társadalmi állása, tudományos és gyakorlati képzettségének színvonala tehát mindenféleképen emelendő. Intézmények egész sora, változatos rendje szolgálja ezen feladatot, úgy hogy az, kit a porosz burocratiának mintegy személytelen működése első perczen meglepett és magától elidegenített, a közelebbi tanulmányozás után egyenesen meghat és felemel az abban érvényesülő kegyelet-

¹ L. Wiese-Kübler: Verordnungen und Gesetze II. 31. 1.

² Az ösztöndíj kiosztását Bismarck a főrendiház első elnökére bízta, mint a kiről felteszi, hogy ha valaki: úgy ő fölötté áll a politikai pártoknak s független szemben a kormánnyal. L. Wiese-Kübler: Verordnungen II. 32. 1.

nek és egyéni érvényesülésnek tényeivel. A leipzig-i simaszász közlekedési eszközök után most már nem mosolyogtam meg a berlini özőnvezelőtti omnibus járművét és az attól oly változatos alakokban tökéletesedő s mindegyikben sajátos czéljának megfelelő vehiculumokat, a melyek kábító sokaságban és soha meg nem zavart rendben szelik át az egyenes utcákat s haladnak el a háztetők fölött is; s melyek változatos, egymás mellett haladó alakjaival a szerves építés, az egyéni működés jogosultságának az elvét hirdetik.

Képe ez azon józan konservativismusnak, mely a haladásnak nem ellentéte, hanem szükséges és egészséges mozzanata. Az első napokban szökni szerettem volna Berlinből, az utolsó napokban alig tudtam megválni azon gazdag és változatos szellemi élettől, a mely a középiskolai tanügy terén is elibém lépett.

Szeretnék még Joachimsthalról beszámolni; nem tehetem, legfeljebb a giesseni tapasztalatok ismertetése alkalmából térhetek erre is; de nem távozhatok Berlinből, hogy az egyetemnek paedagogiai tanáraitól, *Pauls*-től és *Münch*-től el ne búcsúzzak. Jobban szeretném épen őket munkáik alapján ismertetni. Mind a két paedagogus műveit nagy élvezettel olvastam; mind a kettőnek előadásait is hallgattam, mind a kettővel felejthetlen órákat töltöttem. A kiadandó kötetnek kerete azonban nem engedí meg, hogy ily alapon foglalkozzam velük. Münch hosszú ideig a Rajna vidékén főigazgatói (Provinzial Schulrath) állásban volt. Egészségi tekintetek kényszerítették őt ez állásról való lemondásra. Nyugalomba vonult. A kormány azonban felszólítja e kiváló paedagogust és különösen didaktát arra, hogy kevés elfoglaltsága mellett (a tanárvizsgáló bizottság elnöke) tartana még néhány előadást az egyetemen, a melyekben „az oktatást a gyakorlat, a technika oldaláról megismertesse és méltányolja”. Erre vállalkozott e férfiú; s a kormány őt, valamint Friest Halléban kinevezte a philosophiai facultásnak megkérdezése nélkül tiszteletbeli ren-

des egyetemi tanárnak.¹ Münch nem tartozik azon követelőleg fellépő gyakorlati emberek közé, kik személyes csalhatatlan – ságukkal kettévágják a problémák csomóit; Münch ellenkezőleg finom, tapintatos, a kérdések természetébe odaadólag elmélyedő férfiú, ki ezért is finoman distinguai és óvatosan ítél. Tudja ő azt, hogy mi az egyetemnek, mi a gyakorlatnak a feladata. Az egyetemen a paedagogika tisztán csak a tudomány szempontjából tárgyalandó. Semmiesetre sem kombinálendő az bármilyen *gyakorló-iskolával*; természetesen nem elvileg, de azért sem, mivel az egyetemről a gyakorlatba való áthidaló intézmény már is megvan a gymnasialis seminarium intézményében. A gyakorlati képzés terén sem barátja a chablonnak. Tudományos dolgozataiban épen a lélektani finom levezetések, a tanári munkának is lélektani alapon való megítélése és méltánylása jellemzik őt közelebb. A gyakorlati tanároskodásra nem elég – a mint azt különösen a szakphilologusok hangsúlyozzák – a szaktárgynak kellő ismerete: minden tanárnak *muszáj* a tanítás technikáját birni (*muss*); a methodikai kérdések fölött *kellene* mindenkinek gondolkoznia (*soll*); ellenben az oktatás *művészete* az *individualitásnak* dolga: ez sem a „muss”, sem a „soll”, hanem a „kann”-nak, a genialitásnak a dolga. Münch, mint a csendélet festője, szeretettel, intimitással elmélyed a nevelés és oktatás kérdéseinek részletébe s mindenütt az erkölcsi verismus őszinteségével, de a finom ízlés művészetével tárja fel elénk e didaktikai részletkérdéseket, soha szem előtt nem tévesztve a nevelési céljt. Nőies, a legnemesebb értelemben véve e kifejezést, az ő személyisége és irodalmi iránya. Vele szemben a férfias történeti festőt képviseli Paulsen Frigyes. Nem hiába, mint tüzer vett részt a

¹ A gyakorlattól eltérőleg, ő egy rendkívüli tanárnak fizetését is húzza, mely azonban nyugdíjával együtt nem haladja meg a nyugdíjtörvény értelmében előbbi rendes fizetésének összegét. Teljesen ki van zárva a porosznál, hogy a nyugdíjazott egyén javíthasson nyugdíjelőtti fizetésén.

francia háborúban. A messze és távol levő kort a tüzér éles szemével kutatja és a taktikus pártatlan ítéletével eltalálja a kor és egyének jellemzésével célját. A középkort s nevezetesen a renaissanceot, a reformatiót tán senki sem méltányolta oly tárgyilagossággal, mint ő s a jelenkor eszményét, a nemzeti nevelés eszményét, a classikus ókorért való lelkesedése daczára, még senki sem állította oly plasticitással s a jelenkor oktatására való következményeivel elibénk, mint azt épen Paulsen tette. Önérzetes, északi frieslandi vagyonos parasztkörből, autonom érzelmekkel nőtt fel a világlátott, a centrum egyik főemberénél nevelősködött s az élet minden viszonyai közt önmagát, tárgyilagossággal megőrzött és a világosan felfogott természetes egyszerűséggel és mégis művészi reflexióval előadó férfiú. Lessingi éleslátás, tágkörű felfogás és lessingi világos előadás. A legbonyolultabb ethikai kérdések Ethikájában természetes, magától való értődőséggel oldódnak meg; a történeti tények legegyszerűbben igazolják bevallott paedagogiai és didaktikai irányzatát. Straussnak objectiv történeti kritikájának eszményét világosítja meg „Geschichte des gelehrten Unterrichts“-ja. A lelkiismereti alapon felháborgó furor teutonicus csapong Willmann ellen írt kemény kritikájában s lelkiismeretének sanctiójával hat oly mélyen korunkba s korunk problémái közé állított Kantja s a német egyetemek történeti és különösen statistikai ismertetése a német egyetemek nagyszabású, irányító apologetikája. Férfiúval, igaz férfiúval fogtam kezét, midőn vele foglalkoztam, vele társalogtam, tőle búcsúztam. Az ily kézszorítás melegségét sohasem veszti el. Valóban nehezen búcsúztam Berlintől.

A kora reggeli vonattal indultam július hó 9-én Magdeburgon keresztül Göttingenbe.

Magdeburg (július 9-én)

Csak egy napot tölthettem e nagygyá nőtt kereskedelmi iparvárosban (220,000 lakossal), a hol, annak daczára, hogy Magdeburg elsőrangú katonai erődje Németországnak, mégsem hallgatnak a múzsák. Van 3 főgymnasiuma, egy realgymnasiuma, egy főrealiskolája, egy realiskolája. Ezek közül az egyik főgymnasium fejedelmi alapítványon nyugszik; a Domgymnasiumot az állam tartja fenn; ellenben a három reális irányú középiskolát a város. A modern szellem hatalmáról tanúskodik, hogy Guericke (a légszivattyú feltalálója, az iskola rectora és a városnak hősie védője Tilly ostromakor) ezen városában nemcsak a főrealiskola alakult át az altonai, majd nemsokára a frankfurti rendszerű reformközépiskolává, hanem még az öreg Domgymnasium osztályaihoz is az új reformosztályok csatlakoztak.

Engem nem ezen intézmények; még a tartományi főigazgatóság vezetése alatt álló paedagogiai seminarium¹ sem vonzott; hanem az „*Unserer lieben Frau*”-hoz címzett *zárdai paedagogium mellé szervezett Candidatenconvict*. Ez is egy specialitás, mely bizonyosságot tesz a mellett, hogy tényleg mennyire nem ellenkezik a porosz burocratikuss kormányzás az egyéni sajátos alakulás ápolásával.

A „Candidatenconvict”-ot 1856 márczius 26-iki rendelettel a porosz kormány alapította oly célból, hogy itt *különösen vallásánárokat képezzen*. A középiskolai vallásoktatásra épen séggel sem tekint a porosz tanügyi kormány oly kicsinyléssel, közönnyel vagy oly aggodalmaskodva, mint a miénk. Nagyon

¹ Ezen paedagogiai seminariumról behatóan referál Voss: „Die paed. Vorbildung”. 38-48. 1. Statútumát: Wiese-Kübler: Verordnungen stb. II. 15., illetőleg 5. 1. és Wiese: Das höhere Schulwesen in Preussen. I. 540., 700. és Wiese-Irmer IV. 368. Története Friesnél: „Die Vorbildung der Lehrer” 23. stb., 56. stb. lapjai. Nemkülönben Paulsennál is. – L. különben az általam ismertett Halle-intézményeket.

jól tudja a messzelátó porosz ministerium, hogy a vallás egyik legfontosabb tantárgy, különösen nevelési szempontból. Minden egyes keresztény vallású tanárjelöltjétől megköveteli még a legújabb vizsgálati szabályzat is (az 1898 szept. 12-éről kelt szabályzat 10. §.), hogy a tanári általános (tehát nem a szak-) vizsgálat szóbeli részén nemcsak a philosophiából, a paedagogikából és a német irodalomból, hanem a vallástanból is feleljen; hogy nevezetesen ismerje a szentírás tartalmát és összefüggését, legyen áttekintése a keresztény egyház történetén s ismerje saját felekezetének főtanait. A legtöbb németországi római katolikus iskolában a vallástanítást a pap végzi; a protestáns iskolákon ellenben majdnem kivétel nélkül nem külön, hanem a rendes tanerők kezében van a vallásoktatás is. Az egyetemes papságnak az elve magyarázza meg ezt; a paedagogiai érdek pedig egyenesen kívánja, hogy nevezetesen az, a ki az emberiség, a nemzetek történetét tanítja: az nyissa meg egyszersmind a nemzetek történetének szentek-szentjét, megszentelő, de mozgató erejét is a vallásoktatásban.

Ez volt oka annak, hogy akkor, midőn nem theologusból lett a tanár, hanem nevezetesen a philologusok emancipatiója következtében a középiskolai tanári állás, szemben a theologiával önállósult, beállott annak a szükségérzete, hogy a nem theologus tanárok is foglalkozzanak a vallás kérdéssel és pedig az egyetemen is. Fichte, Schilling, Hegel idejében ez magától értetődő volt: de akkor, midőn a természettudományok haladásának mámore idegenkedést, sőt ellenszenvet támasztott a philosophiai és vallásos kérdésekkel szemben: jónak látta a kegyes irányú (jó értelemben véve e szót) Raumer-féle ministerium 1853 decz. 9-iki intézkedésével¹ az egyes theologiai facultások előtt ama kérdésnek felvetését: vajjon nem lehetne-e a bajon segíteni azáltal, hogy az egyetemi theologiai

¹ Wiese: Das höhere Schulwesen I. 529. közli ezen értelmes intézkedést.

tanárok heti 4 órán két semesteren át a vallás tudományát, nem theologusokra való tekintettel úgy adnák elő, hogy a hit- és az erkölcsant történeti alapon, apologetikus célzattal tárgyalnák s egyúttal tekintettel lennének a bibliának, valamint a symbolikus könyveknek ismertetésére. Erre az indításra tartottak ily célú előadást Tübingenben: Bengel és Steudel; Göttingenben Lücke; Bonnban Nitzsch, Sack, Rothe, Dorner és Halléban Julius Müller.

Az ily előadások azonban, ha megfelelték is az általános vizsgálat igényeinek, még sem mehettek szakszerű előkészülés számába; pedig a vallás oktatása is feltételezi azt, hogy annak tanára erre is alaposan elkészüljön. Ennek tudatában alapította az 1856 márcz. 26-án kelt udvari rendelet (C. O.) a magdeburgi Candidatenconvictot, a melynek feladata „*evangelikus felsőbb iskolák számára tudományos és gyakorlati vezetés mellett oly vallásanások képzése, a kik egyúttal képesítettek arra, hogy a tantestület rendes tagjai legyenek és egyéb tantárgyak tudományos oktatásában is részt vegyenek.*¹

¹ L. Wiese: Das höhere Schulwesen I. 542. és a közelebbi szabályzatot, házirendet az 1861 július 17-iki rendelet állapította meg, 1. u. o. 701-703. Lényegében nem változott az 1880 szept. 4-én kelt statútum. Wiese-Kübler: Vorordnungen II. 15-18. A legújabbat, 1892 jan. 26-ikét (Neue Ordnung des mit dem Paedagogium des Klosters Unserer Lieben Frauen zu Magdeburg verbundenen Candidatenconvicts“) az intézmény előjárója adta át nekem. Ez az intézményt alkalmazni kívánja némileg az 1890 márczius 15-iki rendelethez, nevezetesen azért, hogy az ugyancsak a Magdeburgban létező paedagogiai seminariumhoz viszonyba hozza, a mennyiben a 10. §. megkívánja, hogy a Convictisták itteni tartózkodásuk II. és III. semesterében ezen seminariumnak rendes, de nem ösztöndíjas tagjai legyenek és mint ilyenek, a seminarium üléseiben és munkásságában részt is vegyenek. De éppen ezen szakasz intézkedése *nem* lépett életbe s a jogosítványokra való alkalmazkodó intézkedés, az 1. és 7. §. sem lépett életbe. Az új statútum ugyanis a második convictusi esztendő csakis seminariumi, tehát egy esztendőnek számítja és az 1890 márcz. 15-iki rendelet értelmében elrendeli, hogy a próbaév más intézeten töltendő. Így az 1. és 7. §. A jelenlegi gyakorlat azonban, hivatalos elintézés alapján az, hogy a convictusi két esztendő

Ez intézmény *sajátossága, specialitása*, szemben az 1890 márcz. 15-iki rendelettel életbe léptetett s a gyakorlati *tanárképzést* szolgáló intézménnyel:

1. az, hogy a tanárjelöltek *együtt laknak* egy lelkész-kedő inspector (geistlicher Inspektor) vezetése alatt (3. §.);

2. teljes ellátáson kívül (csak a ruha tisztogatásáról kell gondoskodniuk) még havi 45 márkát kapnak, sőt szükség esetében egyesek még rendkívüli segélyben is részesülnek (5. §.);

3. kötelesek *két* évig (régebben $1\frac{1}{2}$ -2 évig) a convictusban tartózkodni (5., 6. §§.), holott a rendes seminariumi év csak egy, az azután következő próbaév pedig más intézeten töltendő;

4. hogy a convictisták kötelezvényt állítanak ki arról, hogy négy évet középiskolán vallástanári minőségben leszolgáljanak s ellenkező esetben a quadrienniumból fenmaradó minden semesterért 200 márkát fizetnek (7. §.);

5. csakis azok vétetnek fel, a kik a megfelelő szakvizsgálatot (papit vagy tanárit) *dicséretesen* megállották (a régiebb szabályzatokban jól) (2. §): holott a seminariumi évnél feltétel a vizsgának egyszerű megállása;

6. legfontosabb és legsajátosabb eltérés az, hogy míg a rendes seminariumi év a vizsgálatban mintegy lezáródó egyetemi tanulmányozásnak vezetés mellett a gyakorlatba való átültetése: addig a convictusi munkásság *nemcsak az egyetemi és a vizsgálati alapra épít, hanem* esetleg egészen más *szakban nyújt elméleti és gyakorlati képzést és képesítési feltételt*. A convictusba ugyanis tanárjelölt és lelkészjelölt s olyanok, kik a tanári vagy a lelkészi vizsgálatot letették, egyaránt

nemcsak seminariumi, hanem esetleg próbaévnak is számít (az 1. §. módosítása), úgy hogy a „rite” végzett convictistának elengedik az előírt seminariumi és a próbaévet is (a 7. §. módosítása). Az új szabályzat a mondottak szerint az intézmény sajátosságát legkevésbé sem szünteti meg. A szövegben természetesen az új szabályzatot (1892-ikét) idézem.

felvehetők. Mindegyik a vallás tudományával és a vallás tanításával foglalkozik; de mindegyik egyszersmind egy *más* középiskolai tanszakkal is. Valamint a lelkészjelöltre kívánatos ugyan, de nem szükséges, hogy akár csak az; egyetemen is philológiai vagy filozófiai tudományokkal foglalkozott legyen: úgy-szintén kívánatos, de nem szükséges a tanárjelöltre sem, hogy az egyetemen teológiával foglalkozott legyen. *Itt convictusi tartózkodásának ideje alatt ezt az eddig nem műveit tudományszakot művelheti elméletileg, gyakorlatilag, úgy hogy rendes tanári állásra képesítő bizonyítványt szerezhet ezekből a tanszakokból is. A convictusi idő tartama alatt a lelkészjelöltből lesz nemcsak vallástanár, hanem a nyelvek, a történet, a philosophia tanára is; s viszont a tanárjelöltből nemcsak a philológiának, a philosophiának, hanem most már a vallásnak is középiskolai tanára!* Ez páratlan, egészen sajátos intézmény, melyet az élet szült s nem a burokratikus elme, de a melyben a porosz burocratia annál is inkább megnyugszik, mivel – a convictus inspectorának állítása szerint – épen a theologusok még eddig mindnyájan egész jó eredménnyel állották meg a philológiai szakokból a középiskolai tanári vizsgálatokat (4. §.);

7. ugyancsak ily fontos és lényeges különbség az, hogy míg a semináriumi gyakorlat szerint az igazgató és a közreműködő tanárok hetenként egyszer a tanárjelöltekkel együtt tartanak értekezleteket; addig itt az ily közös értekezlet csakis félévénként egyszer s ekkor is a főigazgató elnöklete és a

¹ Trefort 23,728/1888. sz. rendelete némi analógiát mutat; csak hogy ezen rendelet szerint a végzett theologus nem díjazás mellett valamely középiskolán, hanem anyagi áldozat árán egyetemen pótolja két év alatt a négy évi egyetemi cursust. A magdeburgi rendszernek pedig az a sajátja, hogy főiskolát végzett egyéneket éretteknak tekint arra, hogy egyetemi előadások hallgatása nélkül is egy-egy szakban középiskolai tanári színvonalra felemelkedjenek.

jelöltek kizárásával tartatik, úgy hogy a tényleges vezetés egészen a szaktanárok kezében van (18. §.);

9. fontos végre még az a különbség is, hogy míg a seminariumi munkásság főirányítója, paedagogiai és az általános didaktikai bevezetője a középiskola igazgatója: addig a convictistákat *a convictus inspectera* vezeti be a *paedagogiai, didaktikai és philosophiai kérdésekbe* s az igazgató a szabályzat szerint csakis megbízza az egyes szaktanárokat a vezetéssel s azután inkább csakis ellenőrizi az egész munkásságot; úgy hogy nem is ő, hanem *a convictus inspectora* terjeszti fel évente a minden egyes jelöltre is kiterjeszkedő bizalmas jelentést az igazgató és a főigazgatóság útján a *ministerium*-hoz (11., 12. és 19. §§.);

9. ezzel áll végre összefüggésben még egy máskülönből jelentéktelen különbség. Míg ugyanis a seminariumi évre lépő a tartományi főigazgatóságnál jelentkezik: addig a convictusba lépni kívánó e convictus inspectorához nyújtja be folyamodványát, a ki is a folyamodványt, melyet a paedagogium igazgatója csakis tudomásul vesz – felterjeszti a tartományi főigazgatósághoz (Provinzial-Schul-Collegium) 4. §.

A Candidaten-Convict intézménye fősajátosságának megállapítása után közlöm tapasztalataimat.

Nehezen találtam meg ez intézetet; félreeső utcában zárt ajtóhoz jutottam. A háztömböt meg kellett kerülnöm, míg följutottam a convictus inspectorához. A háztömb egy régi zárda zárdatemplomával, a melyet még 1015-ben „Unserer Lieben Frau”-nak szenteltek, s Mária-templomnak is hívnak 1129-ben vette át e világiakból álló zárdát a praemontraeiek alapítója, Norbert. A templom alap-terve: – a keresztes basilika, nemkülönből chorusa jellemző kryptájával a zárdának – a mostani alumneumnak – keleti oromzata és refectoriuma egyszerű dongaboltozatával még e kor hírnöke, míg a keresztfolyosó már a XII. század második felének ízlését dicséri. A torony még szinte ebből a kor-

ból nőtt ki, de magasságában ékítményeivel már a gotbika zsengeit mutatja. Harcz nélkül, lassanként áttértek a conventualisok az evangélikus vallásra, szervezetüket megtartva. Prépostjuk már a XVII. század óta ifjakat fogadott be conventualisokkal, hogy azok itt fejezzék be theologiai stúdiumokat. 1698-ban pedig megnyiták a prépost felhívására oda siető tanulók előtt a zárda kapui.¹ Ezzel megalakult a zárdában az a paedagogium, a mely 1832 óta betaglalódott, mint internatussal ellátott főgymnasium a tartományi főigazgatóság szervezetébe, és pedig úgy, hogy a prépost most egyszersmind igazgatója is az intézetnek.²

Ezen a paedagogiumon, a melynek gymnasiumába 396 fiú jár, a melyen 22 tanerő működik s mely nagy évi költségvetése mellett is maga tartja fenn magát (600 márka állami segély nem számít),³ szervezte a kormány a Candi-datenconvict-ot.

E convictusba a tanügyi kormány évenként csak három

¹ Müller Fülöp, prépost 1698 június 1-én kiadott ily irányú utasítása: „Treuliche Ermahnung, Erbieten und Bitte, die Erziehung und Unterricht der inländischen Jugend bei diesem Closter zu Gemeinem Besten zu befördern.” L. Wiese-Irmer: Das höhere Schulwesen. IV. 369.

² A régi préposti dicsőség mai maradványa az a préposti aranykereszt, melyet az igazgató ünnepélyes alkalomkor felvesz magára.

³ A magdeburgi középiskolák tanulónak száma 1900-ban 3067. A három gymnasiumba jár 1234, a Realgymnasiumba 736, a főreál- és a reáliskolába 1097. L. Wiese-Irmer IV. 679., 680.1. A paedagogiumban a tandíj 120 Mk. A paedagogiumi internatusban 72 tanulónak van helye; ezek közül 22 fizet évi 600 márkát, 15 pedig 300 márkát, 15 csak 150 márkát és 20 semmit (ingyenes hely). L. Wiese-Irmer IV. 370. egyezik, jegyzetemmel.

A 12 osztályos (3 osztály párhuzamos) paedagogiumon 1 inspector, 18 fő tanár (Oberlehrer), 1 elemi és tornatanár és ügyességre oktató 2 tanító van. (U. o. 369.) Az évi kiadás 199,000 márka. Az állam csak 600 márkával járult az évi költséghez, a melyre begyűlt a tandíjból és internatusi díjból 54,125 márka. A hátralevő 144,275 márka a zárda jószágából (haszonbér 68,938 márka, erdőért 12,500 márka) és tőkéknek kamataiból gyűl egybe. L. u. o. 370. és 893. 1.

tanár-, illetőleg lelkészjelöltet vesz föl, úgy hogy tekintettel a kétéves cursusra, állandóan csak hat jelölt időzik a paedagogiumon. Kettő-kettő többnyire egy-egy szobában lakik (a hálószoba természetesen külön van). A belépéssel a jelölt, a convictusnak a paedagogiummal való szoros kapcsolata miatt, a prépost-igazgató általános felügyelete alá kerül; a tulajdonképeni vezetését azonban a convictusnak lelki gondozója, inspectora veszi át, a ki rendesen theologiae licentiatus (3. és 8. §.) A jelöltek életrendje az inspector szerint egészen szabad. Nincsenek külön áhíttatos gyakorlatok sem, de a szabályzat elvárja a jelöltektől, hogy a vasárnapi Istentiszteletre, valamint az iskola úrvacsorai ünnepélyére eljárjanak. (14. §.)

A két évnek munkaterve nincs megállapítva; annak alakulása tényleg egészen az inspectortól és a közreműködő tanerőktől függ; vagy – a mint azt a szabályzat mondja – a prépost-directorral egyetértő inspectortól, ki lehetőleg alkalmazkodik az 1890 márczius 15-ki ministeri rendelethez. (11. §. különben a későbbben idézendő 18. §-t is.)

Az inspector kezében van a philosophia, a paedagogika és a vallás oktatására vonatkozó tantárgyak egésze. (10. §.)

A többi tantárgyakban, a philologiaiakban (classikus philologia és germanistika) a vezetés a paedagogium igazgatója, illetőleg az általa ezzel megbízott tanárok végzik. (10-, 12. §§.)

Látogatásom évében a hat jelölt végzett theologus volt, kik mindnyájan a lelkészi vizsgálatot dicséretesen tették le. Mind a hatan a vallásoktatásba való bevezető munkán kívül készültek még a classica philologiából és a germanistikából a tanári vizsgálatra. Ezirányú vezetésükben résztvett négy paedagogiumi tanár és ezeken kívül még a tartományi főigazgató (Provincial-Schulrath Trosien) és pedig oly felosztással, hogy a főigazgató a görög költőkkel, a prépost-igazgató (Urban) a görög prozaírokkal; Decker professor a latin költőkkel, Bahr főtanár a latin prózával és grammatikával és

vége Thimmel főtanár a germanistikával foglalkoztatta elméletileg és gyakorlatilag a jelölteket.

A classica philológiának az egyéni hajlamokkal számoló eme felosztása négy tanerő közt, methodikus szempontból, rendes viszonyok közt támaszthatna aggályokat. Itt azonban, tekintettel 1. arra, hogy a jelölt nem egyszerűen, hanem dicséretesen végzett s így a módszerbeli különbözőségnek nem annyira zavaró, mint inkább tudatos eljárásra indító hatása van s 2. tekintettel arra, hogy a jelöltek csekély és a tanárok nagy száma s végre az együttes munka idejének két évi tartama miatt a viszony a jelölt és tanár közt természetesen bensőbbé alakul s így az esetleg jelentkező zavart a bizalmas érintkezés eloszlathatja – a methodikus aggályok szava elnémul. Tárgyi szempontból pedig egyenesen nyereség a tudományos vezetésben való specifikálás. Kicsinyben egyetemi életet élnek itt a jelöltek, a mely életnek egyetemi színvonalát lényegesen emelné, ha a jelöltek közt philologusok, a philológiából a tanári vizsgát dicséretesen megállott egyének is lennének.

A bevezető munkásság igen természetesen úgy oszlik meg, hogy az első évben a súly az elméleti, a második évben a gyakorlati képzésen van.

A rendes tanítást a tanárjelöltek még csak a második évben kezdik meg.

Az *I. évben* rendszeresen foglalkoznak elméletileg a nevelés- és az oktatásügygel, valamint a vallás mellé választott szaktárgyakkal.

A philológiai tudományok körét, különösen tekintettel a tanári vizsgálatra, átveszik az illető szaktanárokkal.

Az inspector vezetése mellett foglalkoznak: 1. a nevelés történetével és pedig referátumok alapján, a melyekhez a tárgyat, a paedagogus egyéniségét tisztázó megbeszélések csatlakoznak; 2. didaktikával, a melyet régebben az inspector szabadon adott elő, most pedig Schiller: „Practische Pae-

dagik”-jának alapvetése mellett; 3. közelebb a vallásoktatás didaktikájával. Ez utóbbinak alapjául szolgál: Zange: „Evangelischer Religionsunterricht” (Baumeister: „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre” munkájának egy része). E jeles munka 272 oldalon szól a vallásoktatásról, melyet az összműveltségnek szervezetébe, mint művelő és nevelő elvet kíván behelyezni, a melyben a vallásnak a többi tantárgyához, a felekezethez való viszonyáról, a vallásoktató személyiségéről, a vallásos életről, a vallásoktatásról, nevezetesen a tanítás módszeréről igen behatóan és alaposan szól.

E mellett az inspector utasítása szerint hospitálnak az első évesek a paedagogium egyes osztályaiban, nevezetesen pedig azokban is, a melyekben a II. évesek tanítanak. Az inspector is különösen az utóbbi órákban jelen szokott lenni. Ugyanígy hospitálnak az igazgató által vezetésükkel megbízott tanáraik utasítása szerint a többi szaktárgyi órákban. A tapasztalatról beszámolnak a megfelelő szakülésen. A hospitálást követi még az első évben az egyes órák tanítására való készülés, a mely írásbeli s melyet követnek tanítási próbálkozások, a melyeken a többi jelöltek is résztvesznek. A ülések első tárgya épen e próbaleczkék megbeszélése. (L. II. §. b.)

Az inspector hetenként 3 és pedig 1'A-2-órás ülést tart. Minden egyes ülés tárgya a hospitálás, a próbaleczke, valamint a jelöltek rendes tanítási óráinak megbeszélése. Ezenkívül minden heti ülésnek külön-külön tárgya van. Az egyiken paedagogiai dolgozatokról, értekezésekről referálnak; a másikon az új testamentomi disciplinákkal, nevezetesen exegesissel foglalkoznak, különösen tekintettel arra, hogy a vallástanárok a gymnasium legfelsőbb osztályaiban a hébert is tanítják a leendő theológusoknak s így nevezetesen a héber nyelv grammatikájában teljes tájékozottsággal kell lenniök.

A többi tanárok mindegyike szintén tart heti kétórás ülést.

A II. évben a jelöltek már heti 3-6 órában rendszeren tanítják a paedagogium egyes osztályaiban a tanulmányaiknak

megfelelő szaktárgyakat. Ez órák közt vallási óráknak is kell lenniök. (11. §. c.) A jelen gyakorlat a vallás tanításában az, hogy egy-egy jelölt egész féléven át csak is egy osztályban tanítja a vallást, a másik félévben más osztályban. Ennek az intézkedésnek az értelme a tanítás eredményének bevértésában rejlik s egyoldalúságának színét elveszti, ha nem feledkezünk meg arról, hogy a próbatanítások a különböző osztályokban e rendszeres tanítás előtt és közben is folynak.

Minden egyes jelölt ezenkívül váltakozva a tanári collegium összes tagjaival, ha reá kerül a sor, megtartja a hétfői reggeli iskolai közös épületi órát és az alumneumban a szombat esti vecsernyét. (11. §. a)

A convictusi két év vége felé pedig minden jelölt írásbeli összefüggő jelentést terjeszt be az inspectornak, a melyben az utolsó év szeptember 15-ig végzett tanítási tevékenységéről beszámol.

Látjuk, hogy az *általános* paedagogiai és didaktikai vezetés tényleg a convictus inspectorának kezében van, míg a szakvezetés a szaktanároknak. A szabályzat szerint az igazgatót megillető szerep és munkakör inkább csak formai, inkább csak ellenőrző jellegű. A tanárjelöltek ép úgy, mint a paedagogiumon tanító és tanuló összes egyének a prépost-igazgatót ismerik el közös tisztelt elöljárójuknak (15. §.) s valamint *feltétlenül* alávetik magukat a próbajelölteknek szóló általános határozatoknak, úgy azoknak a közelebbi intézkedéseknek is, a melyeket a prépost-igazgató az oktatásra és a fegyelem kezelésére megszab. (12. §. Mintha még az obedientia szelleme kísértene.) A prépost-igazgató az általa is kiállítandó bizonyítvány érdemlegessége érdekében időről-időre meglátogatja a jelöltek tanítási óráit; ilyenkor tanácssal szolgál s kioktatja őket; a bizonyítvány kiállítása alatt pedig egy vagy több próbaléczkét tartat az illető jelölttel. (16. §.)

Még a tartományi főigazgatónak is jut szerep és munkakör a jelöltek képzésénél. Elnöklete alatt ugyanis a convictisták

tanításánál közreműködő összes tanárok, a prépost-igazgató bevonásával félévenként értekezletet tartanak, a melyeken a convictus összes belső s külső ügyeit letárgyalják, a jelöltekre vonatkozó tapasztalataikat egymással közlik s a további tanulmányozásra tartozó rendet és rendezést megbeszélik. Különös indító ok miatt rendkívüli értekezlet is tartható. (18. §.)

Ily vezetés, ellenőrző munkásság közben folyik a jelöltek tanulmányozása, mely az inspector jelentése szerint a vizsgálatok eredményéből ítélve, igen gyümölcsöző, a mennyiben még az összes hitjelöltek igen jó eredményrel állották meg a tanári vizsgálatot, nemkülönben a tanárjelöltek a vallástannal *kiegészítő* tanári vizsgálatot.

Ha már most ez a vizsgálati bizonyítvány, valamint a convictus inspectorával közösen kiállított igazgatói bizonyítvány, mely a jelölt paedagogiai és didaktikai képességére vonatkozik, kedvező: ez esetben a convictusban töltött két évet seminariumi, sőt próbaévnék is beszámítják. (7. §.)

A főhatóságot különben még ezeken a bizonyítványokon kívül évenként szeptember havában a convictus inspectorának jelentése is tájékoztatja. Az inspector e jelentésében általában szól a convictusról és közelebb annak egyes tagjairól. E jelentést a prépost-igazgató terjeszti fel a tartományi főigazgatósághoz, a mely is a jelentés *eredetijét* átnyújtja a közoktatási miniszternek, mását tudomás végett a királyi consistoriumnak. E jelentés mellékletei a convictustól elváló jelölteknek tanítási tevékenységükről beszámoló jelentéseik. (19. §.)

Ez intézmény sajátossága, a porosz gyakorlati tanárképzés keretei ruganyosságának e bizonyossága igazolja azt, hogy a magdeburgi Candidatenconvict életével, munkásságával bővebben is foglalkoztam.

Értékes tanulással gazdagodva hagytam el Magdeburgot, hogy ez intézménynek volt tanárával, a jelenleg Magdeburgtól félórai távolságban levő Salbke község lelkészével, az én

kedves volt hallei tanárommal, Lie dr. Besserrel, ki az általános vallástörténet iránti érdeklődésemet intuitív lelkével táplálta s kinek lakásán először foglalkoztam Herbarttal, találkozhattam, őt nemcsak tholucki otthonában, hanem családjában is láthattam. Mily sok beszélni valónk lett volna. Az oly rövid órák elröppentek. Este Göttingenben voltam.

Göttingen (július 10-én).

Lotze, Ritschl, Lagarde és Baumann vonzottak Göttingenbe 1873 május havában, midőn a kies Thüringen érdekes nevelő-intézeteinek látogatásában kerestem üdülést. Lotze emelt ki a hegeli speculációk köréből, melyek nem egyszer erőszakoskodtak a természet és történet tényei fölött s a tapasztalat útján beigazult önálló értékkepzeteket a fogalmi magaslatról letaszították a képzetek alantibb rétegébe. Lotze, a természettudós, a physiologiai kutatás egyik úttörője, Herder és H. Ritter szellemének hatása alatt még is csak Leibnitz alapján oly tiszta, ethikailag is oly felemelő és aesthetikailag oly megnyugtató harmonikus „Mikrokosmos”-t tárt fel lelkem előtt: hogy vágytam őt látni is. Ritschl pedig a vallást Schleiermacher szellemében önállósította a speculációval szemben s a vallási önálló, ható életnek vizsgálódása alapján kívánta annak sajátos természetét és életre való jelentőségét magismerni. Lagarde viszont Ewald prophetai intuitív szellemének erejében, de a sémi gondolkodás finom élével bonczolta, felfedte, korholta társadalmi, egyházi és állami életünk bajait, hazugságait s elvi magaslaton az igazság ihlete által megtisztult levegőben edzette küzdelemre olvasóját, követőjét. Baumann végre a tér és idő elméletéről matematikai alapon írt vaskos kötetekén kívül írt egy kis könyvecskét: „Das Evangelium einer armen Seele”, mely anonym jelent meg Lotze előszavával s mely Eckhart, Tauler és különösen „Die teutsche Theologie” mystikus és mégis oly

egyszerű, naiv hangján szólalva meg, mély felfogásával mély és kitörölhetlen benyomást tett lelkemre, gondolkozásomra. Ritschlnél s nála is tulajdonképpen Kant intelligibilis világa, a szabadságnak s ezeknél már közelebbről a szeretetnek világa a maga teljes önállóságában érvényesül a szintén teljesen önállóan elismert és sajátos törvényeit követő empirikus, természeti világgal szemben!!

Hogyne vonzottak volna az életteljes tudományosság e lelkes, férfias professoral, a kiknek művei oly gyakran elvezettek szellemük műhelyébe?! S *most* e nagyok közül csak Baumann élt s nem aggként, hanem a szellemélet ifjú ruganyosságának teljességében. A mint *most* nevetem, hangomat hallotta, azonnal megismert: utalt a helyre, melyen akkoriban ültem, megemlíté, hogy akkor halt meg, jövőm képével egybeolvadt, oly sok reményre jogosító öcsém stb. stb. Bámultam Baumann emlékező tehetségén. Majdnem 30 évvel azelőtt s akkor is csak egyszer látott! de beszéltem akkoriban szeretettel névtelen gyermekéről, intim gondolkozásának anonym szülőttjéről: s erről a szerző-atyá nem feledkezett meg.

Akkoriban szívem, benső lényem a maga közvetlenségével: *most* kötelességem, de kedves kötelességem hozott Göttingenbe: kerestem Gesner I. M., Sauppe örökét.

Megemlítettem már, hogy az újabb seminariumi munkásságnak, az elméleti tudományos és a gyakorlati irányú seminariumi munkásságnak igaz megalapítója a még eddig nem méltányolt Gesner az 1737-ben szervezett philológiai-paedagogiai seminariumával.¹ Münchhausen minister okos főiskolai politikája és az Angliából különösen ide beható szabadság szelleme a XVIII. századnak már első fele óta Göttingent állítá a haladó egyetemek élére. Halléban felszabadult a tudomány a dogmatismus békói alól; Göttingenben pedig a kereseti, a hivatalnoki szempont alól. A tudomány a benne rejlő erők

¹ L. különösen Paulsen: „Geschichte der gelehrten Unterricht” II. 15. stb.

alapján differenciálódott; megszűnt a különbség fő- és mellékcollegium közt, mindegyik magában egyenlő fontos lehet, sőt épen az úgynevezett mellékcollegiumokban érvényesül leginkább a tudomány haladásának szelleme. A rendes és a magántanár ellentéte ezzel igen természetesen szintén eltűnt s a nemzeti szempontot is háttérbe szorítja a tudomány egyetemes jellegének hangsúlyozása. Göttingen, a legifjabb egyetem, legrövidebb idő alatt világegyetemmé vált. Gesner is híve volt ez iránynak. Ez magyarázza meg azt, hogy ő a görögöt, a nyelvet, valamint irodalmát oly nagyra becsülte. Gesner azonban már mint gymnasiumi tanár meg tudta egyeztetni a gymnasiarchat, a scholarchat a tudóssal s most mint tudós sem feledkezett meg az iskoláról és annak szükségleteiről. Látta, hogy nevezetesen a theologusok alapos tudományos philológiai műveltség és didaktikai képzettség nélkül lépnek ki merészen az iskola terére. Ezeket kívánta első sorban seminariumában komoly szakszerű stúdiumra indítani, encyclopaedikus ismeretekbe beavatni és végre a tanítás művészetének alapügyességeibe bevezetni.

Gesner halála után már Heyne alatt a seminarium tisztán tudományos philológiai seminariummá vált, az új humanistikus műveltségi eszménynek legtermékenyebb seminariumává.

A seminarium paedagogiai-didaktikai osztálya elhalt. Herbart sem támasztá fel. Göttingenben a paedagogika mestere már csak a tudományra koncentrált erejét, a melyet a königsbergi kísérlet kellemetlenségeivel csak emésztett. Nem is az egyetem kezdeményezéseivel, hanem dr. Ranke Ferdinánd, gymnasiumi igazgató magán-vállalkozásával 1838-tól kezdve és később sürgetésével lépett életbe 1843-ban egyelőre 3 évre, később különösen az 1846-iki revidiált szabályzat alapján, mint állandó intézmény: a *paedagogiai seminarium*.

Szervezete¹ érdekes, a mennyiben két osztályra szakad: *egyetemire* és *gymnasiumira*.

¹ L. az 1846 február 27-én kelt szabályzatot: Wiese: Das höhere Schulwesen in Preussen II. 604. stb. 1

Mind a kettő közös feladata: hogy oly ifjaknak, kik a tudományos iskolai szakra készültek és e közben kiváló tehetségnek bizonyosságát is adták, bővebb alkalmat nyújtson, még mielőtt igazi életpályájukra lépnének, arra, hogy közvetlenül részint elméletileg, részint gyakorlatilag arra előkészüljenek". (1. §.)

Az *első* osztály az egyetemi tanulmányozás idejére és az egyetemi tanulmányozás idején túl esik. Az elsőt egy kinevezett egyetemi tanár vezeti, a másikat a városi gymnasiumnak igazgatója. (2. §.)

Az *egyetemi osztálynak tagjai*, kik a *philologiai* seminariumban, mint annak rendes tagjai, két évi dicséretes munkásságot fejtettek ki, vagy pedig már három évet töltöttek az egyetemnek szakszerű, az életpályára alapozó, hitelesen beigazolható munkában erkölcsi magaviselettel, s kik a philologiai seminariumnak immár *nem* tagjai. (3. §.)

Tagokul csak négyet vesz fel az egyetemi curatorium az igazgatótanár ajánlatára, a ki próbamunkát is kérhet be.

Ezek félévi 32 ½ tallér (97½ márka) ösztöndíjban és királyi ingyen élelmezésben részesülnek.

Nincs kizárva, hogy az igazgató ezeken fölül is fogadjon be tagokul egyeseket, kik azonban semmiféle jótéteményben sem részesülnek. (4. §.)

A *tagok kötelessége*: 1. kötelezik magukat, hogy 2 semesteren át megmaradnak a seminariumban s így a tanári vizsgálatot nem teszik le a második semester második fele előtt (5. §.);

2. részt vesznek az igazgató elnöklete alatt heti 2-4 órás gyakorlatokban, a melyekben a paedagogika és methodika köréből vagy maguk készítenek értekezéseket, vagy feladott kérdésekről vitatkoznak, vagy ily tárgyú szabad előadásokat tartanak. Oly ülésekben, a melyek a tagok gyakorlását czélozzák, a második osztály igazgatója is részt vehet. (6. §.)

E kötelességszerű munka mellett nincs kizárva, hogy

már ebben az osztályban is próbálkozzanak egyesek a gyakorlati tanítással is. Ha ugyanis valaki, akár azért, hogy mintegy előre megízlelje jövő hivatását, akár azért, hogy gyakorlati tehetségéről ítéletet hallhasson, a tanítás alkalmát keresi: akkor a második osztály igazgatójához fordul, a ki az I-nek igazgatójával értekezik. Az eredményről az utóbbi értesíti a jelöltet. A második osztályba csak az léphet, ki a II. osztály igazgatója előtt próbaelőadást tartott, a melyen viszont az I. osztály igazgatója jogosult jelen lenni. (8. §.)

A II. vagyis gymnasialis osztálynak tagjai rendszerint az elsőből lépnek át, miután a tanári vizsgálattal is végeztek.

A tagokat az igazgató ajánlatára (ki azonban az I. osztály igazgatójával ez ügyben értekezett) a kir. felsőbb iskolai collegium a patronatusi hatóság ajánlatára veszi fel; két évi szolgálati kötelezettség és félévi 50 talléros (150 márkás) fizetés és ingyen élelmezés mellett. (9. §.)

Segédtanári minőségben heti 12 órában tanítanak, részt vesznek a tanári értekezleteken, tanított tárgyaikból censeálnak, a tanítványok áthelyezésénél szavaznak. (10. §.)

A tanítás pensumát az igazgatótól veszik; módszerei szempontból a heti anyagot előre kidolgozzák; ezt a hetenként a candidatusokkal tartandó értekezleten megbeszéli, illetőleg át-dolgoztatja az igazgató. (11. §.)

Az igazgató eljár a jelöltek óráira, útbaigazítást ad. A jelölt pedig okulás kedvéért hospitálhat az összes tanároknál. Időnként minden egyes jelölt tanítását meglátogatja az igazgató az összes jelöltekkel. (12. §.)

A jelöltekkel tartott heti értekezlet tárgya:

1. a tanításnál szerzett tapasztalatok megbeszélése,
2. a gymnasialis fegyelem eseteinek tárgyalása,
3. iskolai könyvekről és paedagogiai iratokról referátum,
4. az oktatást tárgyzó értekezések előterjesztése és megvédése,

5. egyes jelöltek tanulmányairól s ezeknek irodalmáról szóló jelentések.

Ez értekezletről a tagok egyike kimerítő jegyzőkönyvet ír. (18. §.)

„Az intézmény két osztálya egy egész.” Az igazgatók egyike sem változtathat egyoldalúan a szabályzaton. Máskülönben pedig az igazgatók mindegyike önálló; egyedül állítja ki tagjainak bizonyítványát. A tagoknak az osztályból való kizárását az illető igazgató felterjesztésére a megfelelő felsőbb hatóság eszközli.

Magában álló intézmény, mely nem az egyetemé, nem is a középiskoláé, hanem mindkettőé.

Nevezetes intézmény, mivel különösen a II. osztály munkaterve és munkásságának módja előlegezi a most létesült középiskolai seminariumot, csakhogy a bevezető munkásság egyes-egyedül csak az igazgató vállaira nehezedik.

Tanulságos intézmény, mert a míg épen és kibővítve megtaláltam ez intézmény II. osztályát a gymnasiumon, addig az intézmény első osztályát az egyetem életérdeke, mint nem oda tartozót, nyomtalanul eltüntette.

Első utam az egyetemre vezetett, hogy keressem a Schiller által létezőként közelebbről jellemzett Sauppe-féle paedagogiai seminariumot. A pedellus mit sem tudott erről; akikért Lections-Verzeichniss pedig csak ennyit mond: Paedagogisches Seminar „vacat”.

Sauppe tanszékének örököséhez, Kaibelhez, a híres philologushoz még azért is fordultam, mivel e paedagogiai seminariumba a szabályzat szerint első sorban azok vehetők fel, kik *jeleskedtek* a philologiai seminariumban, de a paedagogiaiba átlépve, a philologiaiban nem maradhatnak. Kaibel az egész intézményről mit sem tudott.

Régibb tanároktól, nevezetesen Baumanntól, Knoketól megtudtam azt, hogy Sauppe halála után Leo is és a nagyhírű philologus Wilamovitz-Möllendorf is az örökséget vona-

kodtak elfogadni. Az ügy nem is került a facultas elé, mivel sem a kormány, sem pedig az illető tanárok ily irányú propositiót sem mellette, sem ellene nem tettek. A facultas pedig egészen hidegen viselkedik e kérdéssel szemben.

A facultas hangulatát a paedagogiumi seminariummal, valamint a gyakorló-iskolával szemben mi sem jellemzi inkább, mint a könyvtár tudós igazgatójának, a könyvtári tudomány egyik megteremtőjének és ismert nevű philologusnak, Dziatzkonak vallomása, hogy *ő az egyedüli*, a ki a paedagogiai seminarium *mellett* foglalna állást, a mely seminariumban olynemű gyakorlatokat is végezhetnének, mint a minőket Friedr. Hase annak idején Breslauban végeztetett, a midőn ugyanis a „consilia scholastica-ban az egyes tagok a többiekhez olynemű kérdéseket intéztek és oly feleleteket kaptak, mintha a tagok a VI-ba vagy V-be stb. járnának! A paedagogiai gyakorlatok egyesegyedüli képviselője az iskolásdi játszást kívánja, de a gyakorló-iskolának ő is ellensége.

Bammann, ki Göttingenben a neveléstudománynak tanára s ki nagyon is számol a változott viszonyokkal, a mint azt az épen akkoriban megjelent előadása: „In wie fern eignen sich die realen Wissenschaften immer mehr dazu, die Grundlage der Zukunft zu werden” is bizonyítja s ki az egyetemeknek tisztán tudományos rendeltetése mellett, azoknak a vezető életpályákra való előkészítő feladatát is hangsúlyozza,¹ a meghatározottabban elítélte az egyetemmel kapcsolatosan felállítandó gyakorló-iskolának eszméjét. Az ily gyakorló-iskolások arrogantiája is mutatja, hogy mily veszélyes ez az intézmény. Örült, hogy az én tapasztalataim is egyeznek az övéivel. Zillerben ő a formalismusért *lelkesülő* férfiút mindig becsülte, követeiben azonban inkább csak a formalismus maradt meg. A

¹ Ezt újabban is 1899-ben a philologusok gyűlésén (Bremen) is tette ezen előadásával: „Schulwissenschaften” als besondere Fächer auf Universitäten. 1899. Leipzig. Dieterich.

gymnasiumi seminariumok intézményét ellenben helyesli s úgy van meggyőződve, hogy az egyetemen *in suspenso* létező paedagogiai seminariumnak felelevenítése egészen felesleges; s hogy a gymnasiumi seminarium intézménye az ily paedagogiai séminarjumok intézményét *elvileg* már is megszüntette.¹

Az egyetemnek második paedagogusát, *Knoke Károlyt* szintén felkerestem. Ő a theologiai facultáson a gyakorlati tudományok képviselője. Paedagogiai kérdésekben súlyossá teszi az ő szavát nemcsak ez az állása, hanem az a körülmény is, hogy ő mint városi iskola rectora lépett az élethivatások terére (Walsrodeban), hogy nemsokára, mint az alföldi tanítóképző tanára annyira kitűnt, hogy már néhány év múlva az újonnan alapított wunstorfi seminarium élére került, mint a seminarium igazgatója, a hol is nyolcz esztendőn át teljes odaadással foglalkozott a népiskolai oktatás és nevelés ügyével.

Hogy paedagogiai látóköre ezzel nem szűkült, hanem ezután is nemcsak a népiskola, hanem a felsőbb oktatás ügyével is különösen történetileg behatóan foglalkozott: arról tanúsodik értékes kézikönyve: „Grundriss der Paedagogik und ihrer Geschichte seit dem Zeitalter des Humanismus”, mely 1893-ban s már 1901-ben második kiadásban megjelent. A gyakorlati irányú paedagogust pedig dicsérik nemcsak egyes irodalmi dolgozatai: „Warum ist für die Errichtung von paedagogischen Universitäts-Seminarien für Mittelschullehrer zu plaediren?” stb., hanem különösen az 1895/6-ban

¹ Tán nem szükséges, hogy kiemeljem azt, hogy e tekintetben nem értettem egyet Baumann-nal. A paedagogiai seminariumot, mint tudományos seminariumot nagy fontosságúnak tartom és pedig annál fontosabbnak, minél inkább tér el az egyetemi paedagogiai tanárnak paedagogiai és didaktikai eszménye az életben, a gyakorlatban létezőtől. E seminariumnak a fontossága ekkor abban áll, hogy ne csak a tagok önmunkásságát tudományos irányban vegye igénybe, hanem az eszménynek a valósághoz való viszonyát is közelebb tüntesse fel s megbeszélés útján is világosítsa meg.

megnyílt „Göttinger Rectorenseminar”, a melynek célja nevezetesen a theologusokat a rectori vizsgálatra célszerűen előkészíteni.¹ Súlyos szavú szakembernek tartom ezért Knoke.

¹ Az az intézmény, melyet Knoke kíván megvalósítani céljában, ha nem is kivitele szerint, hasonlít a leipzig-i Hofmann seminariumához. Knoke 1894-ben az ő eszményének mintegy praeludiumát: „Ueber die paedagogische Vorbereitung der Theologen für das Schulaufsichtsamt” cikkében adta; magát pedig eszményét: „Das Göttinger Rectorenseminar im Winter 1895/6” című 88 lapra terjedő 1896-ban Berlinben (Reuther et Reichard) megjelent füzetében adja. Végső *célja* oly akadémiái intézet, a mely az egyetemmel szerves kapcsolatban áll s mely a paedagogikát, mint tudományt, elméletileg műveli és a népiskola praxisába közvetlenül bevezet, de azt tökéletesíti is.

E célzt szolgálják 1. *az egyetemi előadások* a paedagogika történetéről és irodalmáról, azután a rendszeres paedagogikáról és segédtudományairól: (anthropologie, psychologia, ethika és sociologica), valamint az egyes tantárgyak methodikájáról; 2. *a seminariumi gyakorlatok*, melyek az előadások ismeretét megvilágosítják és megerősítik s indítást és útmutatást adnak a paedagogiai tudomány önálló kutatására; *az oktatásban és a nevelésben való gyakorlás*, a melyre alkalmat ad ezen intézménnyel kapcsolatos gyakorló-iskola.

Ezen intézet *tagjai*: oly *tanítók*, kik már éveken át az iskolát szolgálták és a polgári iskolai vizsgálat letévésével bebizonyították, hogy önálló tudományos továbbképzésre alkalmasak; azonkívül *theologusok*, kik eredménynyel már is működtek, mint magántanítók és a vizsgálatot „pro ministerio” már letették; végre *philologusok*, *mathematikusok* stb., kik az állami vizsgálat letétele után az alsóbb iskola szolgálatába lépni kívannak.

A tanfolyam *két éves*: az első év inkább elméleti, a másik inkább gyakorlati.

Mivel egyetemi az intézet: kell, hogy minden tagja az egyetemnek legalább rendkívüli tagja legyen.

Az intézet *tanárai*:¹ egyetemi tanárok; a technicumra vonatkozók pedig emezek assistensei.

Az intézet csak általában és tudományos alapon készít elő a rectori vizsgálatra; e készülésről bizonyítványt is állít ki; a közelebbi készülést azonban az egyesekre bízta. (L. Das Göttinger Rectorensem. 23. 1.)

Knoke ez eszménye az University Extension keretébe beleillik (1. 28. 1.); de nem fér össze az egyetem jelenlegi statusával; ezért is megalkuszik az

Ő az egyetemnek nemcsak tudományos, hanem szakiskolai jellegét is hangsúlyozza. Mind a mellett a mostani egyetemen a gyakorló-iskolának nem hive. Az egyetemet végzett hallgató-

élettel, a körülményekkel. Az élet első sorban azt kívánta, hogy a teológusok már csak, mint leendő iskolafelügyelők, a paedagogiai és didaktikai kérdésekben otthonosak legyenek; a teológusok túlságos nagy száma pedig akárhányat (Knoke 1500-ról szól a 17. l.) magántanítói állás elfogadására kényszerít; az 1893 május 5-iki rendelet pedig megengedi, hogy azon teológusok, a kik a „pro ministerio” vizsgát letették, a nélkül, hogy a polgári iskolai vizsgát (Mittelschullehrer-Prüfung) letennék, azonnal a rectori vizsgálatot letehetik s így a nép- és polgári iskolán nyilvános tanítói, esetleg rectori állást foglalhatnak el.

Knoke ily irányú felterjesztésére Bosse minister 1895 márcz. 19-én felbátorítólag felelt; kikötte azonban azt, hogy az intézmény ez idő szerint az egyetemmel szervi kapcsolatba nem juthat s állami támogatásban sem részesülhet.

E szerint Knoke tényleg csakis egészen magánjellegű oly intézményszervezett, a melynek tagjai teológusok, kik a „pro ministerio” vizsgálatot letették s kik akadémiai képzettségük és a vizsgák körül szerzett tapasztalataik alapján rövidebb ideig, csakis egy téli semestern át tartó komoly általános előkészülés után, a rectori vizsgára tartozó közelebbi készülést maguk is elvégezhetik. Ily czélzattal nyitotta meg Knoke 1895 október havában rectorokat képző seminariumát. Jelentkezett 11, kik a szabályzat értelmében az egyetemen is immatriculálva voltak; s kik egyes egyetemi előadásokon kívül kötelesek voltak a következő 2-3 órás előadásokat hallgatni:

1. *a nevelésnek történetét a humansmus óta* – Knoketól. Mintbogy a kézikönyv a hallgatók kezében volt: Knoke főleg egyes kiváló paedagogusok életét, törekvéseit, fő műveit analysálva ismertette; s a seminaristák önmunkásságát is a nevelés története számára lekötötte, a mennyiben ezek kezdetben a tárgyalt részek irodalmáról, egyes művekről referáltak s a semester végén önálló kutatásukról is beszámoltak. Ily referátumok: a nevelés a görögöknél; a nevelés elmélete Platon és Aristotelesnél; a nevelés a rómaiaknál, különös tekintettel Quintilian paedagogiai tanácsaira; a nevelés az Ő és az új-Testamentom szerint; a művelődési ügy a görög és roma Ókorban, az ős és a középkori egyházban; Wimpfeling paedagogiai iratai; Luther paedagogiai iratai; Melanchthon paedagogiai jelentősége; a jezsuiták paedagogikája paedagogiai alaptörvényük szerint; Montaigne és Fénélon; Locke; Ratke; Comenius; Ernő herczeg „Schulmethodus”-a; a pietisták;

kat az *élő* iskolaszervezetbe akarja bevezetni. Nem lelkesül az 1890-iki rendelet értelmében szervezett gymnasialis seminariumokért sem, mivel attól tart, hogy az egyetemi hallgatók az ott úgy is nyerendő theoreticumok reményében még inkább

Rousseau; Basedow; Campe és Salzmann; Bell és Lancaster; Jacotot; Diesterweg; Fröbel és Kehr; Palmer; Schleiermacher; Herbart; Spencer. Az újabb irodalmat is tekintetbe vették e munkák készítésénél.

2. *a paedagogiai psychologiaba való bevezetés* – Baumann titkos tanácsos és egyetemi tanártól. Alapul vette az ő kitűnő, rövid, velős kézikönyvét (Einführung in die Paedagogik 71-120) s feltételezi, hogy hallgatói már is hallottak vagy legalább hallgatnak psychológiát az egyetemen.

3. *a vallásoktatás módszere* – Kayser superintendenstől; a kinek közelebbi eljárását 1. 37-39. 1.

4. *a német tanításának – módszere* Knoke-tól. Itt veszi át az általános oktatást (kézikönyv 16 – 20. §.); azután az egyes részeknél azok módszerének történetéről, a jelenben divók kritikájáról szól s így jut el a positiv előterjesztéshez, bemutatáshoz, a népiskola egyes osztályaiban tartott próbaleckékhez, a melyek megbeszélése a szokott módon folyik;

5. *a matematikai és természettudomány – oktatás módszere* Goetting gymnasiumi tanártól. Az eljárás Knoke-éval egyezik. Történeti alapon ismertette különösen a számtan módszerét az arra vonatkozó irodalom felhasználásával; bevonva a tagok munkásságát is részben tudományos referatummokká, részben módszertani gyakorlatokkal, a melyeket egyes népiskolai tanulókon végeztek. A semester egyik felében csak a mathesissal, a másikban csak a physikával foglalkoztak;

6. *a történet, földrajz és a technikai tantárgyak módszere* – Kaysertől. Itt is történelmi, irodalmi eljárás; a főszerezők és források bemutatásával. Az anyag kiválasztásának és rendezésének elmélete. Methodikus kérdésekről munkákat készítettek. A gyakorlatokat részben a tagokon, részben berendelt népiskolai tanulókon végezték;

7. *az iskolára vonatkozó törvények ismertetése* – Kaysertől;

8. *szorosabb értelemben vett iskolaisme* Morgenstern – igazgatótól.

Az intézmény egyelőre egészen gyakorlati irányzatú magánvállalat. Minden egyes tag 100 márkát fizet. Az öt közreműködő tanerő közül csak kettő egyetemi tanár. Ez intézménynek nemcsak a Nohl-Willmann irányú eszmény és Hofmann intézményével való egyezése, hanem a tervező személyisége iránt táplált érzelmeim is köteleztek bizalmának ily úton való megtalálására.

fogják elhanyagolni az egyetemen a paedagogiai stúdiumot, holott a paedagogika tudományos jellege és gyakorlati nagy fontossága épen azt kívánná, hogy e tudomány a tudományegyetemen lehetőleg behatóan műveltesék. A paedagogiai és általában a tanári képzésnek kolozsvári typusa Knokeknak nagyon tetszett.

A németországi jeles Goldziherünkkel, *Wellhausennal* szintén behatóan beszélgettem. Mint tudós, a legnagyobb elismeréssel beszélt Hornyánszky Aladár közös kedves tanítványunkról: de a gyakorlati tanárképzés kérdésével szemben fagyosan közönyös álláspontot foglalt el. Ez szerinte nem egyetemi kérdés.

Tschakert theologiai tanár, a ki ép akkor oly finom paedagogiai érzékkel beszélt a missio történetéről, egy felállítandó paedagogiai tanszékről úgy beszélt, mint a mely sem a philosophiai facultást, sem az egyetemet közelebről nem érdekli.

Nem csudálkoztam, hogy a paedagogium nemcsak elszendergett, hanem még könyvtára is rekeszekben eltemetve,¹ csakis várja feltámadását.

A philosophiai facultas és az egyetem által kitagadott paedagogiai seminarium I. osztályát hiába keresvén – felkerestem annak II. osztályát a városi gymnasiumon.

A szünidő itt beállott s így nem a munka, hanem csakis a főmunkás *Viertel* igazgatónak, ez egész embernek személyiségében fogadott. Ő is csak keveset mutathatott be a régi II. osztályból – csak is azt a két tanárjelöltet, kik heti 8-12 órai kötelezettségük mellett évi 740 márkát (= a régi 150 márka és ingyen élelem) élveznek. Ők a változott viszonyok szerint immár nem a seminariumi, hanem a próbaévet töltik itt. Különben pedig ezen a gymnasiumon is életbe lépett az, 1890-ki rendelet szerinti gymnasiumi seminarium.

¹ L. Knoke: Das Göttinger Rectorenseminar. 21. 1. jegyzet.

A tanárjelölteknek felvétele és egyéb középiskolákra való elhelyezése dolgában ez alapon nem az egyetemi curatorium, sem pedig a kir. felsőbb iskolai collegium az illető igazgatók ajánlatára, hanem a tartományi iskolai collegium határoz.

E collegium azonban él azzal a jogával, a melyet a rendelet 2. §. B) kivételesen enged meg (a Francke-féle intézetekkel szemben helybenhagyott' rendes gyakorlat), a mely szerint ugyanazon intézetre nevezi ki a próbaévest, a melyen az a sémináriumi esztendőket leszolgálta.

Engem a sémináriumi év szervezése érdekelt.

A gymnasiumra rendelt tanárjelöltet az igazgató *egyes-egyedül* vezeti be az *elméletiekbe* és pedig az egész éven át hetenként 1-2 órát elfoglaló ülésekben.

Az igazgató az elméleti kérdésekre nem a gyakorlat és a gyakorlat közben történt megfigyelések alapján jut, hanem *rendszeresen* tárgyalja az elméletieket és pedig – különösen Matthias műve nyomán haladva – részben a tanárjelöltek által írt referátumok alapján. Matthiast az igazgató kiegészíti Schrader és Schiller kézikönyveivel.

A *gyakorlati* bevezető munkára az igazgató 2, esetleg 3 szaktanárt kér fel; nevezetesen egy philologust, a ki az *alsóbb* és középosztályokban tanítja a latint és görögöt; azután egy matematikust-természettudóst; s csak akkor egy harmadikat, ha a modern nyelvek egyikére volna tanárjelölt. Jelenleg a gymnasiumon három; sémináriumi éves és két próbaéves végzett.

A *hospitálásnak* $\frac{1}{4}$ évre való kiterjesztését, mint kizárólagos teendőt, nem veszik szigorúan «1 5. §. b). Már korábban *próbálkoznak* a tanításban és pedig heti 2-3 órában, de mindig a szaktanár vezetése, felügyelete és felelősége mellett, így folyik ez a II. félévben is.

Az első negyed után kezdődnek meg a *próbaleczkék*, a melyeken az összes tanárjelöltek, az igazgató s végre a szaktanár is, ha ráér (?!), megjelennek. Hivatalos kritikus nincs; az

igazgató felhívására mindegyik tanárjelölt megteszi a heti ülésen a próbaleczkére megjegyzését. Ezután a szaktanár szól s végre összegezően az igazgató.

A gyűlésről pontos jegyzőkönyvet írnak. A tárgyalás sorrendje: 1. a jegyzőkönyv hitelesítése felolvasása alapján; 2. a próbaleczkék megbeszélése; 3. a theoreticumot szolgáló referátumok, kiegészítő megbeszélésükkel.

A seminariumi év végeztével az igazgató állítja ki a tanárjelölt munkásságáról szóló bizonyítványt, a melyet a szaktanárokkal is közöl, hogy esetleges megjegyzéseiket megtehessek. A bizonyítványt felterjeszti a tartományi iskolai collegiumhoz, a mely határoz a felől, hogy a tanárjelölt próbaéves lehet-e, avagy ismétli-e a seminariumi évet és pedig hol?! A próbaév végén a beválás esetében kikapja a tanárjelölt az önálló állásra képesítő bizonyítványt, a melylyel őt az Oberlehrer cím illeti meg.

A tanárvizsgáló-bizottság elnöke a tartományi főigazgató székhelyén maga a főigazgató; másutt többnyire a gymnasiumi igazgató. így Halléban Fries, itt Göttingenben Viertel, Marburgban Buchenau gymnasiumi igazgatók. Mind e városok egyetemi városok. Halléban Fries egyetemi tiszteletbeli tanár; ellenben sem Viertel, sem Buchenau nem állanak semmiféle viszonyban az egyetemmel.

Mielőtt Poroszországtól és a porosz tartományoktól búcsút vennék, örömmel konstatálhatom, hogy a hírhedt burocracia igazi állambölcséséggel számolt a hagyományos hannoverai intézményekkel s azokat, a mennyiben nem ütköznek a rendeletek lényegébe, mint legális változatokat nem érintette.

Így még ma is kötelező tantárgy az összes hannoverai középiskolákban az angol nyelv. A gymnasiumon a II-tól kezdve, tehát négy éven át tanulják; a latin nélküli középiskolában pedig nem a francziával, hanem az angollal kezdik s így megfordítják a porosz gyakorlatot. (L. Wiese-Irmer IV. 437. 1.)

Még a szünidők hannoverai rendjét sem bántották; megmaradt nyári szünidőnek július hava. – (U. o. 439. 1.)

A mi a bureaucratia szempontjából mindennél sokkal fontosabb: t. i. a hivatalos eljárás egyformasága . . . még e tekintetben sem egyezik a hannoverai gyakorlat az ősi poroszszal.

A hannoverai tartományi iskolai collegium tagjai csakis szoros értelemben vett állami hivatalnokok. Hivatalból más hatóságot képviselő tagja nincs: holott az ősi porosz tartományokban a „Generalsuperintendens” még felügyeleti joggal is bír a vallásoktatásra nézve. Hannoverben a tartományi iskolai collegium mellé, sem fölé sincs semmiféle hatóság vagy hivatal rendelve. Az egész középiskolai tanügy – természetesen a vallás oktatása is – kizárólag csakis a tartományi iskolai collegiumnak, mint önálló adminisztráló közegnek hatáskörébe tartozik. E collegium követlenül áll a ministerium alatt. S hogy az önállóság még a ministeriummal szemben is komolyan vehető, mutatja az a körülmény, hogy a göttingeni gymnasialis seminarium jelentéseit a porosz gyakorlattól eltérően, nem küldi fel a közoktatási ministerhez. (Wiese-Irmer IV. 441. 1.) A történeti egyéniségek kímélése a józan, okos haladásnak egyik feltétele. A porosz tanügyi kormány tudja ezt.

A göttingeni egy nap fáradalmaim Casselben pihentem ki.

Cassel (július 11-én).

Vasárnapra ébredtem. Muff-ot, e kiváló igazgatót, a kinek a seminariumi évre vonatkozó céltudatos, tervszerű és élettől pezsgő jelentései, melyek a Zeitschrift für Gymnasial-Wesenben megjelentek, annyira érdekeltek, nemkülönben Sunkel tanárt, kit az University Extension körül kifejteti élénk munkásságából ismertem, kívántam itt felkeresni. Vágyó szemmel néztem a képtár felé is.

9 óra előtt már Muff igazgató lakása felé tartottam. Útközben egy igen jóképű, énekeskönyvvel a templom felé haladó bácsitól Muff lakását tudakolván, megtudtam, hogy most hiába keresem lakásán az igazgatót, mivel ő is már bizonyára elindult a templomba. Örömmel kísérem most az én öregemet, a ki engem már is kalauzolt Muff lakása felé, a templomba. Református templomba vezetett, a melynek oltárát az ide menekült francziák építették. A liturgia, valamint a pap ruhája lutheránus volt; a lelkész beszéde mélyen meghatott, annál is inkább, mivel édesatyámra gondoltam, a ki mintegy 30 évvel ezelőtt tán épen ebben a templomban üdvözölte a magyarországi protestáns gyámintézet nevében, a reánk nézve oly áldásosán működő Gusztáv Adolf-egyesületet ünnepi évi gyűlésén. Muff nem volt a templomban. Öregem elkísért Muff lakására s tán rokonszenvének, tiszteletének adott kifejezést, midőn erősen állította, hogy én is „Hesse” vagyok, mert egészen úgy beszélek, mint a casseliek s midőn nevem, állásom megmondása után is meleg kézszerítással: „Herr Pfarrer, auf Wiedersehen „-nel búcsúzott.

Igaz vasárnapi hangulatban csöngettem Muff ajtaján. Hiába olvastam a lakás ajtaja fölött elhelyezett e biztató feliratot: Grüss Gott! Tritt ein! Bring Glück – Herein!! Hiába – nem volt szerencsém. Muff már két hét óta távol Casseltől, családjával együtt élvezte a szünidőt. Sunkel – nagy családját itthagya – szintén másutt keresett üdülést.

Így már most olvasóim figyelmébe ajánlva Muff értékes, még stettini igazgatói állásában írt cikkeit (Unser erstes Seminarjahr. Unser drittes Seminarjahr a berlini Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen XLV. 311. stb. 1. és XLVII. 242. stb. 1.) nyugodt lelkiismerettel siethettem a még nyitva talált képtárba. Majd 30 évvel ezelőtt átutazva, csukva találtam a képtár kapuit. Drága pénzért felnyitattam akkor a képtárt s felejthetetlen élvezettel mélyedtem el Rembrandt, van Dyck és Rubensnek is lelkébe. Az illetők szellemének gazdag-

sága, alakításaik változatossága sem Bécsben, sem Münchenben, sem Dresdenben, sem Berlinben, sem Gothában nem lépett oly imponáló erővel lelki szemeim elé. Örültem, hogy a képtár feljáratát Rembrandt és Rubens (tán helyesebb lett volna van Dyck) szobrai őrzik. A képtár hatását az a 30 év sem tompította el. Most sem tudtam eléggé gyönyörködni a van Dyekekben. Mily változatosság a tónusban, a modorban! „Die Anbetung des Heilands” képe inkább Rubensre emlékeztet. Az arc képek közt is van nem egy, a mely az ismert finom és lelkiismeretes kivitelű képektől eltérőleg, az erős ecsetet mutatja: de egytől-egyig mind a jellemnek, az egyéniségnek oly tiszta, oly életteljes visszatükrözését. Most is, mint akkor, különösen Rembrandt hatott meg. A mester sokoldalúságát itt bámultam meg először. A modernnek nagyra vannak a perspectivával, akár csak egy egyenesen szembeszökő napsugárnak perspectivájával. Mily nagyszabású ezzel szemben Rembrandtnál nevezetesen a tájképeket oly sajátosan és változatosan átözönlő világosságban a perspectiva! S a festés modorában is mily változatosság! így például a finoman körvonalozott rajznak mestere, ki még a festészetben sem használja fel az általa mesterileg kezelt egymásba átmenő színtonusokat, lép elibénk makarti alakokra emlékeztető nőnek képében. Ugyancsak a rajz szempontja érvényesül a szegfüvet tartó nőnek, valamint a pajzst tartó harezosnak képében. Míg más képeiben a színeknek, a tónusnak, az átmeneteknek utólérhetlen mestere erős jellemzéseiivel ragad el bámulatra. Mintegy átmenetet képez erre ama tudós, illetőleg mechanikus rectangulummal kezében s a lehető legnagyobb gonddal és plasticitással festett bundájával; nemkülönben az ismert fűrtőshajú és a szenvedő arcú harezos. Az igazi Rembrandt művészetének erőteljességével ragad magával a laposipkás Rembrandtól kezdve Sámsonig! Mily magasztos hangulat fogja el a nézőt, az unokáit halálos ágyán áldó Jákob láttára. A létező legszebb képek egyike!

Az a régi Ruisdael mennyire volt verista! A fanemeket

mily szépen jellemzi s mégis mennyire volt művész, mily perspectivás, jellemző tájképeket varázsol ecsetje elibénk!

Gyönyörű Paolo Veronesenek Kleopátrája. Szép mellére kúszik a vipera. Kleopátra szemét beKunyja, nem alszik. Bámulatos, hogy mily finomsággal, hogy ne mondjam, rafinirozottsággal tudta a festő e bágyadt figyelést kifejezni.

Jacopo Palma il Giovinenek vannak néhány megkapó, a plastikában túlerős képei; nevezetesen a lebilincselte Andromeda és Venus Ámorral.

Az a Tintoretto, ki először Velenczében San Roccoban tűnt fel előttem igazán nagynak: most pompás, élesen jellemzett férfiú arczképével emlékeztetett régi élvezeteimre.

A híres Tiziani-kép úgy tűnt fel előttem, mintha nem a nagy mester műve lenne!

Csak néhány pillantást vethettem Echtermayernek a lépcsőházban felállított érdekes szobraira, a melyek a különböző nemzeteket typice kívánják jellemezni.

A záróra az utolsók közt tessékelt ki a művészet e szentélyéből.

Ebéd után, a melyet egy magyarországi 49-es honvéd társaságában töltöttem, a ki Déváról egy oláh segítségével szökött meg Törökországba; ki azonban lelkesedéssel beszélt különösen Erdélyről, a művészet által szépségében fokozott természet Wilhelmshöheben fogadott. Az adózó népnek a gondolata, a vasárnapi nép tolongása, a permetező eső homályosító fátyola borult a földnek e szép tájára. Magamba vonultam. Atyámat láttam lelki szemeim előtt, ki itt a strassburgi jeles pappal és íróval, Riffel és a Gusztáv Adolf-egylet többi tagjaival annyiszor emlegetett szép órákat töltött, ő is, mint Vilmos porosz királynak megvendégeltje. Nemcsak Muffnak, Sunkelnek: nekem is volt, ha nem is szünidőm, de ünnepem. Gyorsan elmúlt ez is.

Giessen felé siettem. De kiszálltam néhány órára Marburgban.

Marburg (július 12-én).

Viertel, a göttingeni gymnasiumi igazgató figyelmeztetett Buchenaura, a marburgi gymnasium igazgatójára, mint a ki a tanárvizsgáló bizottságnak elnöke s mint ilyen is, a gyakorlati tanárképzés kérdésével komolyan foglalkozott. Őt kívántam első sorban felkeresni.

Jókor érkeztem Marburgba. A hegy oldalára félkörben felépült város, czitadellaszerű várával, a hegylancz puha vonalaival olaszországi városokra emlékeztetett. A festői fekvésű Segesvár is eszembe jutott. Megértettem, hogy szász ifjaink nagyobb számmal keresik fel ezt az egészséges, aránylag olcsó és otthonukra emlékeztető szép fekvésű várost. A vár dominálja e békés képet s nem szívesen gondolunk arra a várbeli asztalra, a melyre Luther a ki nembékülhetés symbolumaként az *egy élő testté* tömörítő úrvacsora igéit írta: „*Hoc est corpus meum*”. S itt nyugszik aranyozott koporsóban a kora gót egyik legszebb boltívezetű templomában Árpád törzsfájáról leszakadt virágunk, a könnyelmű II. András királynak Pozsonyban született leánya Erzsébet, kinek lelkét a szívjóság megszentelte, testét s vérszerinti gondolatait még saját kis gyermekei iránt is Marburgi Konrád kegyetlen askesise megtörte. Azok az Erzsébet szép rózsái szívet sebző tövisekkel is bírnak.

Sajátságos! még a legújabb kornak egyik legszebb épülete, mely viszont a lejtő alját dominálja, az 1891-ben felépült tudományegyetem is e vegyes érzelmek ápolója. Alapítása az egyetemek történetében az újkornak megnyitója: eltekintve az autochthon ős egyetemektől, ez a marburgi egyetem volt az újkor első egyeteme, mely pápai szabadalomra nem támaszkodik. S mégis mily kevéssé volt képes építőmestere (Schaefer) a gót stylussal, nevezetesen sötét folyosóival elfelejtetni, hogy immár nem vagyunk a középkorban. (A bécsi városháza *remekül* modernizálta ily szempontból a gótot.) Az aula szépen tagozott nagy ablakaival remek kivi-

telű mennyezetével, ékes faragású padjaival ellenben verőfénybe borítja a jelent s a német egyetemek czimereivel, a bécsivel és a prágaival tán a német nagy jövőt is jelezi?! A jelen komoly tudományos munkája műhelyeibe, a tudományos seminariumok egész sorába nagy, mindenki által szabadon használható könyvtáraikba örömmel tekintettem be.

Az Erzsébet templomát csak futtában nézhettem meg; mert siettem Buchenau gymnasiumi igazgatóhoz, ki azonban, úgy mint casseli collegája, engem is szabadságot.

Itt is, mint mindenütt, megnéztem a könyvtárt. Bármennyire szeretném különösen ezt a könyvtárt, mely hosszú könyvtári tanulmányozásnak, minden ízében átgondolt tervnek példányszerű kivitele, ismertetni: nem teszem ezt, a mint nem ismertetem meg sem a leipzigit, sem a halleit, sem a könyvtárak valódi bijouját, a német országgyűlés gyönyörű könyvtárának tervét, berendezését és kezelését. Jelen könyvem terjedelme és terve nem engedi meg e kitérést. Herrmann Vilmost, a Ritschl irányának ma egyik legkiválóbb és legtekintélyesebb képviselőjét, Tholucknak kedvelt amanuensisát, kit ovatióban részesítettünk, midőn egy-egy semester alatt 1-2-szer megjelent az előadásokon is (otthon merült el akkor Spinoza és Hegel irataiba), e kedves ismerősömet, szép közös emlékek letéteményesét, meglátogattam; beszéltem vele is themámról. Ő is idegenkedik attól a gondolattól, hogy a paedagogika gyakorlati oldalát bevigyük az egyetemre. Hasonlóan nyilatkozott a mai paedagogusok első sorában haladó *Natorp*, a socialpaedagogika hírneves képviselője. Ő még mint extraordinarius nyert megbízást paedagogiai előadások tartására. Már azelőtt is élénken foglalkozott különösen Pestalozzival, a ki nem a képzelt természeti emberrel, hanem az igazi emberrel, a culturától jelenben elnyomott és elhanyagolt emberrel szeretettel foglalkozott s ki, valamint a tanulásban kereste az ősz szemléleti formákat, úgy az erkölcsi felemelkedés dolgában is a társadalom összejtjének regenerálásában, a család

eszményi alakulásában találta meg a társadalom megújulásának biztos alapját. Pestalozzitol ihletve írta polemikus kisebb iratait, míg végre kiadta Socialpaedagogikáját, elmélet alakjába foglalva azt, a mit inkább történetileg világosított meg Fischer K.: Grundzüge der Socialpaedagogik und Socialpolitik. Natorp e socialpolitikai, gyakorlati iránya mellett is nem szívesen hallja a napjainkban mindinkább hangosabbá váló követelését a tanárok *gyakorlati* képzésének. Attól tart, hogy a gyakorlati érdekek folytonos hangsúlyozása az egyetem színvonalát alá fogja szállítani. A teljes egyetértés többszörös hangsúlyozásával búcsúztam tőle. Giessenben még ez nap délután Schillert akartam seminariumában hallgatni.

Giessen (júl. 12-15-ig).

A jeni Mekka után érkeztem az úgynevezett modern paedagogusok Medinájába. Én magam is külömb eredményeket vártam, mint Jenában találtam; mivel itt a híres Schiller nemcsak a theoreticumnak mozgató ereje, hanem mint a gymnasium igazgatója, a gyakorlatoknak is vezetője. Már az egy órai vonattal hagytam el Marburgot, hogy ne mulasztak semmit. Schillernek – az index lectionumból megtudtam – hétfőn 5 és 6 óra közt van paedagogiai előadása az egyetemen. Ettől nem akartam elkésni, így csak 4 órakor indultam Schillerhez. Mégis későn érkeztem, mivel 3-5-ig tartott conferentiát. Lakásán arról biztosítottak, hogy Schiller 5 órakor biztosan haza jön és engem szívesen fogad. így tehát 5 órakor ismét Schillernél voltam s vártam őt dolgozószobájában.

Hallottam erős directori hangját a mellékszobában. Bizonyára átöltözött.

Kíváncsian vártam. Igen jól ismert egyik képviselőnk szép alakja állott előttem. Hosszú szakálla, alakja, szemeinek mozgása, általános mozgékonyág mellett, mégis szemeinek

gyakoribb apathikus kifejezése: mindez a routiniernek nem kedvezőtlen benyomását idézte elő.

Együtt mentem vele 5 órakor előadására. (Schulhygiene heti 2 óra, hétfőn 5-6-ig és pénteken 6-7-ig.) Elegen voltak, nem jegyeztek. Szólt a túleröltetés, illetőleg a kimerülés elkerülésének eszközeiről. Lehetőleg a szemléltetés és a gondolkodás kombinálását, a tárgyakban és a kezelésben a változatosságot kívánja a concentratio mellett. Rátért a padok kérdésére, a + és a – és a Ő differentiának megmagyarázására. Ő a „-”-ba helyezi a fiúkat s ezzel, valamint a fiúknak gyakoribb, a padok magasságának megfelelő elültetésével, kellő szemüveg használásával igen kedvező, az orvosi hatóság által is nagyon elismert eredményeket mutathat fel. Schiller ellensége annak, hogy a gyermekek könyveiket hónuk alatt hordják. Maga is annak áldozata, a mennyiben jobboldalcsípőcsontja e miatt magasabb, mint a bal. Schiller előadása élénk, causerieszerű, de nagyon is körülményesen magyarázó.

Másnap (júl. 13.) reggel 7 óra felé indultam a gymnasiumba. Pontban 7 órakor érkeztem oda. A gyermekek is nagy számban tolultak épen ekkor az épület felé s pont 7 órakor felnyílt a nagykapu. A fiúk magukviselete fesztelen, élénk, pajkos; az udvaron akárcsak úgy, mint nálunk a nagyudvarú collegiumokban, nagy kedvvel dulakodtak. Szerettem ezt látni. Csak a ki igazán teljes odaadással játszik: csak ez fog odaadással tanulni s bátran cselekedni is.

Majd az egész délelőttöt próbaleczkék látogatásával töltöttem, a melyekről készült jegyzeteimet, nevezetesen a tanárjelöltek praeparatióját közlöm a következőkben:

I. Az első próbaleczkében (7-8-ig) a *német nyelvi* órában egy tanárjelölt a VI-ban az olvasókönyvből (H. v. Dadel- sen): a „bolygók” című olvasmányt tárgyalta; és pedig

1. a *tájékoztató bevezetésben* (analysis) a naprendszert és a földnek, mint bolygónak mozgását és viszonyait, a mennyiben mindezt a fiúk már ismerik.

2. az újnak nyújtásával: a) az olvasmányt felolvassván; b) tárgyilag megmagyarázván; c) taglalván.

A kritika igen helyesen azonnal követte a próbaleczkét. A fiúk elhagyták a termet. Az első kritikát maga a próbaleczkés mondta, azután behatóan szólott a tárgyhoz a többi tanárjelölt; utánuk a szaktanár és végre Schiller.

II. A második próbaleczkét (8-9-ig) ugyancsak a VI-ban *számtanból* tartotta egy tanárjelölt:

1. ismételte: a közönséges és decimális számok sokszorosítását először tisztán tizedekkel, századokkal, hol fejből, hol írásban; azután ugyanily sorban vegyes számokkal.

Erre a decimálok sokszorozásának szabálya. A könyvben levő egyes feladatoknak fejből való kiszámítása. Az otthoni dolgozottak átnézése. Új feladatok feladása.

A tanárjelölt keveset végzett s azt is nem az általa tervezett sorrendben.

III. (9-10-ig) próbaleczke a *történetből* az UIII-ban. Közlelbi tárgy: I. Henrik (919-930). Az órának terve: 1. *ismétlés*. Az ország állapota N. Károly utódai alatt;

a) a normannok és szlávok, később a magyarok betörése;

£)N. Károly intézményének rombadülése. 1. A törzsherczég-ségek erősödése; 2. *a célbavett feladat*, (Zielaufgabe) keleti Frankországban az új uralkodónak feladata, hogy országát befelé egyesítve, kifelé megvédje; 3. *az újnak nyújtása*. I. Henrik megválasztása, személyisége és műve: a) befelé: a törzsherczég megvédítése, b) kifelé: a) a magyarok elleni küzdelmei. E célból lovasság szervezése és várak építése; β) a szlávokon való győzelme.

IV. (10-H-ig) próbaleczke a *latinból* a VI-ban. Használtak: Schmidt-Lierse a 15 1.

1. Ismétlés – variációkkal. (II. 1. 2. 3. 4.)

2. Új anyag a megfelelő szavakkal és mondatokkal (IV. 1. 2. 3. 4.)

Feltűnt, hogy az ismétlés nem mutatta azt, hogy az

utolsó órában végzett anyagot a fiúk otthon is átvették. Még a történetben is az az ismétlés nem volt más, mint nehézkes katechizálás.

Délután felkerestem a gymnasiumnak physika- és matematika-tanárát laboratóriumában, a melyben nem ő, hanem az OIL egyes buzgó tanulói a tanár vezetése mellett dolgoztak. Noack, e jeles paedagogus tanár arról van meggyőződve, hogy valamint minden tanítás, úgy különösen a physikai is csak akkor lesz nevelő hatású, ha az az önmunkásságon alapul; már régebb idő óta szabadon vállalkozóknak megnyitja a laboratóriumát heti három órára (kétszer a héten 1 % órára) ily kísérletező munkára. Ily órában kerestem fel a tanárt. Két fiú a magnesi erő hatását vizsgálta vasporral behintett hártján s rajzolta le nagy buzgón és pontosan az így alakult sajátoságos köröket; egy harmadik egy üveglemez szögét kívánta meghatározni egy bizonyos szög alatt felállított láng és üvegcső alapján. Négyen másfélével voltak elfoglalva. A tanár egy tanárjelölt (assistense) segítségével vezette a fiúk kísérletező munkáját, úgy azonban, hogy lehetőleg szokjanak önállóságra.

A mostani helyiség nem felel meg még kezdetleges igényeknek sem. A tanár már régóta (10 évnél régebben) sürgeti külön dolgozóterem építését. Most végre sikerült kivinnie azt, hogy a gymnasiumhoz egy külön physikai múzeumot építenek dolgozóteremmel. Ekkor meglesz mindegyik tanulónak a maga asztala, fiókja, a hová félbenhagyott munkáját elteheti; s ezzel az, a mivel a tanár tantárgyából egészen más eredményeket remél elérhetni; s a mivel hozzájárulhat az igazán *nevelő* oktatáshoz.

Első gymnasiumi napomat az igazgató vezetése alatt álló próbaleczkék intézményének megismerésére fordítottam; *második* napom a *szakseminariumi intézmény* megismerésére irányult.

Az igazgató és másrészt az egyes szaktanárok bevezető munkája külsőleg, *intézményileg* is elkülönül. Az igazgató, mint a

paedagogiai seminarium vezetője, átveszi az ő intézetéhez utalt tanárjelölteket az év elején. Ő állapítja meg a hospitálás tervét. Hat hétig az előiskolában hospitálnak; azután kezdve a gymnasium legalsó osztályától fel a Prímáig. A 6-7-ik hét után kezdődnek a tanítási kísérletek és pedig azokban az osztályokban, a melyekben hospitálnak: még csak ezután következnek a szintén csak az igazgató vezetése alatt álló probaleczkék, a melyek minden egyes szakra kiterjednek, a melyeket ott az óra után az épen ez órában máskülönben is oktató tanár bevonásával megbeszéli (a mint azt láttuk); ugyancsak ő terjeszkedik ki a hetenként kétszer tartott értekezletekben minden egyes tantárgy methodikájának ismertetésére a nélkül, hogy a szaktanárok munkájára reflectálna.

Viszont a szakseminariumi munkásság is az egyes szaktanárok egészen önálló vezetése alatt áll, úgy hogy ezek egymástól, de az igazgató *paedagogiai* seminariumi munkásságától is egészen függetlenek. A két intézmény, a *paedagogiai* és a szakseminariumi, egymástól annyira független, hogy a szakseminariumok vezetői részt sem vesznek a *paedagogiai* seminarium ülésein s így igen természetes, hogy a szakseminariumi munkásságról e gyűléseken be sem számolnak.

Ily szakseminarium van négy: 1. egy ó philologiai, 2. egy új philologiai, 3. egy matematikai-physikai és végre 4. egy tornászati szakseminarium.

A szakseminariumi munkásságnak ez a függetlensége az igazgató által vezetett paedagogiaival szemben, a giesseni gyakorlati bevezetésnek egyik sajátja.

A másik sajátja, a mely ennek következménye, az, hogy a tanárjelöltek *azonnal, az év elején belépnek* e szakseminariumokba, a melyeknek feladata a szaktárgy tanításába való közelebbi bevezetés.

Felemlíttem, hogy a tanárjelöltek egységes vezetésének, valamint elméleti és gyakorlati kérdések behatóbb megvitatásának érdeke egyaránt megkíváná, hogy a szakseminariumok

a paedagógiaival szervi kapcsolatba jussanak s hogy nevezetesen a szaktanárok a paedagógiai seminariumban is munkásságukról beszámoljanak és a tárgyalt kérdésekhez hozzászóljanak. Feleletül azt kaptam, hogy a szaktanárok úgy is Schillernek tanítványai s így az egység megvan a vezetésben; a másokra a feleletet nem kaptam ugyan szóval, de Schiller praepotens személyisége megadta azt. Ő igazgató, ki ellenvéleményt nem tűr s így semmiféle értelme sem lenne a szaktanároknak a paedagógiai seminarium ülésein való közreműködésének.

A szakseminarium feladata, bár önálló és a paedagógiai seminariumtól független: mégis ama körülménynél fogva, hogy minden egyes tantárgy számára a tanterv részletesen ki van dolgozva s tekintettel arra, hogy csakis a tantárgy közelebbi methodikájára vonatkozik, igen szűk.

A kérdés, a melyre a vezető szaktanár a tanárjelöltek feleletét kéri: „*Miképen dolgozná Ön fel ezt a szakaszt, ebben az osztályban, a tanévnek ebben a szakaszában?*”^{li} Mindaz tehát, a mit a porosz gymnasiumi seminariumokban a szakvezetők fontosnak tartanak: a tantárgy az oktatás történetében, kezelésének különböző lehető módjai történeti megvilágításban, itt elesik. Hisz mindezt az igazgató végzi. Az egyes szaktanárok önállósága és függetlensége tehát egészen külső. Tényleg a menet útja elő van írva; ezen halad a szaktanár, mint a mesternek hű tanítványa.

Sajnos, csakis egy szakseminarium gyakorlati órájában vehettem részt. E napra ugyanis csak a francia szakseminarium esett.

A *francia* seminariumban csak két tanárjelölt vett részt. Az *egyik* szemelött tartva a föntemplített irányító kérdést s tanítását a múlt óra pensumához kötve, bemutatta az általa tartandó órának egész menetét, illetőleg előttünk végig megtartotta tanítványok nélkül leczkáját.

G. Bruno: *Le tour de la France par deux enfants* című olvasókönyve dr. W. Ricken által átdolgozott kiadásának

XVI. szakaszból indult ki, mint a melyet a tanulók a múlt órában már átvettek; s most már

1. ezt a múlt órában átvett olvasmányt francia nyelven szabadon előadta a tanár javítgatása mellett;

2. ugyanezt elolvasta; a mire következett az olvasásnak és a kiejtésnek beható kritikája;

3. a szakaszt lefordította és pedig lehetőleg *jó* német nyelven. A kritika nevezetesen ez utóbbi szempontból szigorú volt.

4. Az anyagot alaki és tartalmi szempontból részletezően átvette, nevezetesen

a) a grammatikára vonatkozó kérdéseket, valamint a ki-keresendő rendhagyó igéket;

b) adta azután a tárgyi magyarázatot!

c) adta az egész elbeszélésre vonatkozó általánosabb magyarázatot, beillesztette a szöveget az eddig átvett egészbe;

d) kiemelte a francia frázisokat;

e) szembeállította az előforduló synonymákat.

f) végre levezette a grammatikai szabályokat.

E szabályok alapján, illetőleg ezekre való tekintettel gyakorlatot adott és pedig:

g) egy diktált német szövegből fordítást,

h) az átvettnek tartalmi összefoglalását francia nyelven.

Imponált a beható, részletes és igazán lelkiismeretes készülés. Kíváncsi voltam az ily készülésnek eredményére. Ezért is elmentem a francia nyelv tanára felsőbb osztályának (01) órájára. Molière „l'Avare”-ját olvasták.; Az előző órában olvasottat nem olvasva lefordították; azután ugyancsak ezt felosztott szereppel francia nyelven elolvasták; s így rátértek az újra. Érdekes és sajátságos volt, a tanár az olvasást, valamint a fordítást nyugodtan végighallgatta, mit sem javítgatva. Mindenik elvégzése után következett a kritika és pedig először a fiúk s még csak azután a tanár részéről. Helyesnek tartom ezt; de kívánatosnak azután a hibás résznek újból való el-

olvasását is. A hibát javítani kell; csak úgy ér valamit annak felemlítése.

Végül még egy sajtósági gyakorlatról emlékezem meg, a melyet itt találtam. A fiúk sorra készítenek egy-egy francia invenciós dolgozatot, többnyire történeti tárgyat véve alapul.

E dolgozatot a soros az órán szabadon elmondja, kiállva a közre. Majd azután dolgozatát lehetőleg röviden összefoglalja. Végre egy-egy mondatot lassan elmond, a melyet a tanár által kihívott lefordít. E gyakorlat az illetőnek francia gondolkozását, az előadási képességét fejleszti; tanulótársainak ambícióját fokozza, figyelmét ébren tartja.

Megesik az is, hogy a „Journal des Débats” vagy az „Annales politiques et littéraires”-ból olvas fel egy-egy cikket a tanár s teszi ezt francia nyelven való megbeszélésnek tárgyává.

A gymnasiumi hospitálásom *harmadik* napját, a conferentiától eltekintve, az egyes *tanároknál* való hospitálásra szántam.

A próbaleczkék, a szakleczkére való előkészületek után a *mintaleczkék* hallgatásával kívántam giesseni tartózkodásomat lezárni.

A latinra fordítottam főgondot, úgy hogy az igazgató történeti óráján kívül csakis latin órákban hospitáltam.

Az osztályok szerint haladok fölfelé: I. Az OIII-ban (9-10-ig) Nessling tanár (Lehramtsassessor) Caesarral (Reinhard féle 8-ik kiadás: Herzog) foglalkozott.

1. *Ismételték* a múlt óra pensumát, a XXXIV. és XXXV. fejezetet. A szöveg olvasása nélkül folyékonyan fordítottak.

Kérdések: minő volt a vállalkozás folyamata?

mi a fő benne?

minő más csapás érte Caesart?

2. Új leczkeként átvették a XXXVI-XXXVIII. fejezetet és pedig a nélkül, hogy erre otthon készültek volna. Az eljárás a következő:

a) A tanár kérdi, van-e ismeretlen szó?! nehezebb kifejezés.

A felmerültét adja a tanár, a fiúk pedig felírják.

Kevés az ismeretlen: a XXXVI-ban: aequinoctium, defero; a XXXVII-ben: pacatus; a XXXVIII-ban: perfugium, siccitas, supplicatio.

Erre: „a tollat le!” Kisértük meg b) a 3 fejezet tartalmának megjelölését; a mely felszólítást, tekintettel arra, hogy a fiúk a szöveget otthon át nem nézték, most pedig csak az idegen szavak szempontjából futották át, didaktikailag teljesen indokolatlannak, sőt paedagogiailag veszélyesnek tartok.

A latin órában találgatni, felületeskedni nem szabad; ott *tudni* kell a dolgot, vagy hallgatni. Nem is igen volt köszönet a tanár e kérdéseiben (kit hagyott hátra; ki lett a fővezér?).

c) Következett a *szó szerinti* fordítás.

3. Ennek kapcsán a szókinccsel és a tartalommal összefüggő német mondatokat dictait, hogy azt a fiúk latinra fordítsák; (a grammatikai és syntact. pensumot is szemelött tartva).

II. Az UI-ban (10-1 1-ig) Hüter¹ tanár Ciceróval (De oratore) foglalkozott. Első sorban ő is a múlt óra anyagát ismételte (45., 46. §.) és pedig úgy, hogy a fiúk a szöveggel tartalmi szempontból írásbeli dolgozatban is foglalkoztak, a mennyiben ennek az átvett anyagnak tartalmi összefoglalása és pedig schémákban volt házi dolgozatul feladva. A tanulók egyike a táblára írta az ő megoldását s eközben tartalmi szempontból közelebb kifejtette a szakasz anyagát.

A „Laudatio „-ról volt szó, a mely vonatkozik a „Bona”-ra. A „laudatio” gondosan kidolgozott schemája a következő volt:

¹ Hüter jónévű paedagogiai író. A „Lehrproben” folyóiratban megjelentek a XXXV. kötetben: „Ueber die Behandlung der Classiker”, „Einrichtung des philologischen Seminars”. Az 1888/9. gymn. Programmban pedig közölte igen érdekes és értékes tanulmányát: „Konzentration des sprachlich-historischen und geographischen Unterrichts in der Ulli.” Finom érzékkel kívánja az anyag és érzületszerű concentratio lehetőségét részletesen kimutatni.

Bona

fortunae			virtutis
natura	fortuna	oly tulajdonok, a melyeket maga az ember	
	data (< parare)	szerez meg magának, a melyek a követ-	
corpus	extraneae		kezők :
	Persönl. Gesichtspunct :		sapientia
1.	Besitz.		liberalitas
2.	Nichtbesitz.		fortitudo
3.	Verlust der Güter.		justitia
			magnificentia
			gratitudo
			humanitas
			pietas = az alárendelt
			viszonya, nevezetesen a
			gyermekeké
			a klienseké
			az emberé Istennel szem-
			ben, mely lehet :
			activ
			passiv

A „laudatio „-val szemben áll a „Vituperatio,” mely ép az ellenkezőjét kívánja kifejezni.

Ezután átugrott az „Elocutio” és „actio” alapján a III. Liberre, összevetve az erre vonatkozó helyeket, a 35-96. 213 §-okban. A 149 szakaszból csak 2 mondatot olvastattott. Majd rátért a 38. §-ra.

Látjuk, hogy tényleg a tárgyi szempont uralkodott az olvasmány fölött. Ez jelölte ki az olvasandót. Az ily kezelés helyességéről lehet vitatkozni. Ha már olvasottra hivatkozik a tanár, hogy a most olvasandót világosítsa meg, úgy semmi kétség: helyesen jár el; de hivatkozni olyasmire, a mit a *fiúk* nem olvastak, a mire csak a *tanár* stúdiuma vezetett: ez az öntevékenység, az igaz alaposság rovására mehet. Kikapni mondatokat nem szabad.

Mindent e fokozaton (itt tárgyi elmélyítésről van szó) összefüggésben!! Az ily tárgyalás csak a tanár stúdiumát vagy esetleg a jegyzetes kiadás jószágát dicséri!

III. Az OI-ben (8-9-ig) Messer tanár (Lehramtsassessor) *Horatiussal* foglalkozott.

1. Először is a szöveg hű és jó fordítását adta.

2. Azután kereste az analóg gondolatokat, a melyekkel ugyanazon személylyel összefüggésben, az előző olvasmányokban már is találkoztak, vagy a mit már is tanultak. Ily kérdések pl.: Mit tud általában a nevekről (Maximus Lollius)? Vajjon fiatal ember volt-e Lollius? Bizonyíték: 1. puernek nevezi Horatius; 2. még Rómában tanul. Mit tanul? stb. A philosophiai ethikai intések: Hol állanak: (Parainesis). Mily alakban adja azokat? (pajtáskodó hangon, nehogy moralizáló öregnek tűnjék fel.)

3. Végre rátért a részletmagyarázatokra: trójai = alat-tomos (a trójai ló); lázongás = mire, kire gondol? (Thersités). Mit fejez ki az „or” képző? (hivatást); moros = nem. νόμων, hanem νοών áll az eredetiben. Horatius hibás kéziratot használt; aequor: mare. Mindenütt sürgette a philosophiai kifejezések eredeti és sajátos jelentését, pl: sanus, pulcher, καλός. Ez alapos és didaktikailag helyes magyarázat volt.

Megvolt benne az egyetemire való átmenet, de középiskolai alapozással.¹

¹ Ez órában meglevénedett teljes élénkségében az az élvezet, a melylyel a berlini *Joachimsthal* gymnasiumban végig hallgattam két latin órát. Az elsőt az UII-ben töltöttem. A szaktanár, midőn osztályába bevezetett, előkészített arra, hogy rossz osztályba lépek, 35 közül 12 secundára áll. A mint belépünk – minden bevezetés nélkül – lassan felolvass a tanár a fiúk előtt egy német mondatot caesari szavakkal és konstrukciókkal; s íme, ez a rossz osztály a legfeszültebb figyelemmel hallgat s a nélkül, hogy a német szöveget ismételné, fejből fordítja azt az egész osztály bevonásával caesari latinságra. Bámultam. E grammatikai, illetőleg syntaktikai gyakorlat után rátért az osztály olvasmányára. (Cicero „In M. Antonium oratio Philippica” IX, 27.) A múlt óra penumát a latin szöveg olvasása nélkül egy fiú szépen lefordította, mintha könyvből olvasná. Azután pedig elővették a mai óra penumát. Először szórói-szóra fordították a latin szöveget s még csak ezután merült fel az a kérdés: Mikép gondolja ezt vagy azt a római.

IV. Leginkább érdekelt az *igazgatónak történeti* órája (7-8-ig) az UI-ben. A múlt órában a mohamedanizmusról beszélt; ezt a tárgyat kívánta folytatni.

Majd az egész órát eldialogizálta. A dialógus főpontjait, valamint jellemző fordulatait a hűség érdekében német nyelven közlöm: Womit haben wir uns beschäftigt?! Wo sind wir stehen geblieben?! Auf welchen religiösen Anschauungen beruht der Mohamedanismus? (= Monotheismus). Wofür geben sich Bibel und Koran aus? (= für Monotheismus, – für Propheten). Látva a feleletekben létező zavart, kérdések útján a biblia és a korán közt létező különbség tudatát kívánta a tanulók lelkében felkelteni. A *kívánt* felelet egyszerűen az volt: a korán törvénykönyv is; míg nálunk külön törvénykönyvek léteznek s azt, ki a törvény előtt a bibliára hivatkoznék – örültnek tekintenék. Csakhogy éppen ez az egyszerű eredmény minden maeutika dacára sem akart napvilágra jutni. A létező viszonyokból, mint ismeretekből, mint appercipialókból akart kiindulni. „Nach welchem Gesetz leben mir hier in Hessen?

közelebb Cicero s ugyanezt mi miképen fejezzük ki németül, (non recusavit = nicht widerstreben, besser: ohne Widerstreben; kurz – gern, vagy „in Alle übertreffenden Weise“ das ist Zeitungsdeutsch, besser = unübertrefflich stb. stb. így folyt ez pezsgő módon, bámulatos személyi suggestio mellett. Az egész osztály dolgozott. Mily élvezetes látvány a személyiség, a szellem érvényesülésének ez a megjelenítése!! Most a brassói Séraphin jut eszembe.

Magasabb rendű, mert tartalmi elmélyítéssel járt az OI-ben Horatius ódáival való foglalkozás. Otthoni készülés után fogtak a fordításhoz s azután a gondolatok kibontásához! Ez azután magyarázat volt! Horatius maga magyarázott. Az analóg helyek a fiúk lelkébe csak úgy betolultak s ennek a tolongásnak véget vetett a Horatius világnézetének nyugodt kibontakozása. Mily hangulatteljes, termékenyítő óra volt ez. Csakis a brassói Grosz-ra, Netoliczkára és a segesvári Wolfra gondolhatok, az itt elvezettekre visszagondolva. Az a joachimsthalai nagy tradíció, mely az új humanismus szellemében feltámasztá a classikus ókort – termő erő, a személyiséget átható hatalom, a mely a tanítás eredményeit nem *reflexióval csinálja*, hanem *congenialitással* teremti. Csak e közvetlenségben van meg a termékenyítés ereje!!

Senki sem tudta. A fiúk egyike egyenesen azt állította, hogy Napoleon előtt Hessenben nem is volt állami törvény.

Schillert elhagyta rectori nyugalma. Kiabálva szólított egyeseket nevükön. Volt köztük egy szerencsétlen, kit „Schaf” -nak hívtak; ezt a nevet különös előszeretettel és hangsúlyozással kiabálta. Az egyeseket ironizálta: „Persze, Ő jogász akar lenni: biztosan tudja” stb. Egy zsidó fiút pedig emígy tüntetett ki: „Sie sprechen wie ein Kind, als ob Sie noch in Palaestina wären” stb.

S következtek ezután ilyenemű fesztelen exclamatiók: „Grossartig dieser Stumpfsinn! Das wollen Menschen sein, die einer gebildeten Klasse angehören! Eine traurigere Gesellschaft ist hier noch gar nie gesessen!! Az úgynevezett appercipiálásnak e zavarában Schiller elejtette a kérdés fonalát, a fiúk azt sem tudták, hogy honnan indultak ki.

E tisztázó bevezetés (Analysis Vorbereitung) után, mely a fiúkat csak megzavarta, lehangolta, sőt iróniájával és sértegetéseivel bizonyára elkésérítette – következett 5-8 perczen át az izlam culturájának gyönyörűen festő magyarázata.

Emlékezetes egy mintaleczke! Érthető, hogy fokozott kíváncsisággal néztem a délutáni paedagogiai értekezlet elé.

A paedagogiai seminarium értekezlete.

A délelőtti történeti mintaleczkének nagy csalódása után a délutáni értekezlet új csalódással lepett meg. Ertekezletet vártam s hallgattam egy két óráig tartó, magában véve érdekes monológot. Az igazgató ugyanis nagy előadásban szólt a történeti oktatás módszeréről.

Érthető, hogy engem is érdekelt emez előadás és pedig annál is inkább, mivel ugyancsak Schiller évekkal ezelőtt 1893-ban a Lehrproben 37 füzetében: „Etwas vom Geschichtsunterricht” „czím alatt erről a tárgyról beszélt. Állást foglalt e cikkében Ziegler Theobald értékelő felfogásával szemben, a

melyet „12 Vorlesungen über die Fragen der Schulreform” (181.) kifejtett s melyben a történetet, mint csakis receptív természetű, csak az emlékezet számára létező tantárgyat nagyon is lefokozta. Nagyon is kíváncsi voltam, hogy a délelőtti gyakorlati bemutatását miképpen fogja most majd elméletileg is igazolni.

Schiller Monológjának a tartalma, gondolatmenete a következő volt. I. Első sorban elítélte általában az *életrajzi módszert*.

Kappes honosította meg azt. Ma az életrajz szerinti történeti oktatás *elhibázott* módszer: és pedig azért

1. mivel a személyiséget csak korának ismerete alapján lehet megérteni,

2. mivel a gyermek ez úton nem valóságos, hanem képzeletszerű lények alkotására jut el,

3. mivel a személyiség jellemzése általában igen nehéz,

4. s mivel épen kiemelkedő egyéneknél nem egyszer a külső események – holott ezek érdeklik a gyermeket – cserben hagynak,

5. mivel épen az, a mi a gyermeket érdekli, az egyes, az adomaszerű, a külsőség – nem alkalmas arra, hogy a gyermek lelkében történeti típusok keletkezzenek.

„Die biographische Methode ist heute als eine verfehlete Methode anerkannt.” ez volt végső ítélete.¹

¹ Őszintén megvallom, hogy egyenesen meghökkentem, nemcsak a tárgyalás ez eredménye miatt, hanem már a kérdésnek ily általánosságban való felvetésekor.

Az a meggyőződésem, hogy minden módszeri kérdéstről általában ex cathedra nem lehet beszélni s nyersen odavágni a feleletet: ez jó, ez rossz!!

Ha a tárggyal önmagában, önmagáért foglalkozom: így a tárgyalás módszere a tárgy természetéhez alkalmazkodik; ha pedig a tárgyat akár pedagógiai, akár didaktikai szempontból képző eszköznek tekintem: úgy a tárgyalás módszere – teljesen alkalmazkodik a növendék, a tanuló természetéhez!!

Életrajzot tudományos szempontból igen természetesen nem írhatok a nélkül, hogy az illető egyént korába bele ne illeszsem, hogy ne tüntessem

II. Az életrajzi módszer kivégzése után, a továbbiakban a *regressiv módszert* vette kritikája alá, azt a módszert, a melyet maga a német császár ajánlott a kadetiskola tanárainak. A módszer azt kívánja, hogy az ismert jelenből induljunk visszafelé, az ismeretlen múltba.

Schiller e módszer *czélzatát helyesnek* állította, mivel azt kívánja, hogy a történeti oktatás szemléleten alapuljon.

Utal különben arra, hogy midőn a történeti oktatás a Heimatskundera támaszkodik, az otthonból indul ki: tényleg követi is ezt a menetet.

Sőt még tovább megy. Felnőtteknek a történet egy-egy

fel azokat a mozgató erőket, a melyek a történeti folytonosság erejével reá hatottak, őt bizonyos irányban praedestinálták, hogy ne kutassam a kor-szemléjében, a kortársaiban is azokat a pozitív vagy negatív mozzanatokot, a melyek fejlődésére hatással voltak s hogy ne igyekezzem épen e tényezőkkal és mozzanatokkal való kölcsönhatásában az ő egyéniségét kialakítani. *Tudományos* szempontból egy emberrel, eltekintve korától, nem lehet foglalkozni. Igaza van Schillernek, hogy annak az egyénnek, ki egy történeti alakkal akar megismerkedni, ki azt meg akarja érteni avagy feltüntetni: annak az illető egyén korával, annak történetével kell foglalkozni. – Gyermekek számára azonban nem írunk tudományos műveket s tudommal gyermekek sem írnak tudományos műveket. – Ez világos dolog. Innen érvelni a történet biographikus kezelése ellen tehát nevetséges.

Az életrajzot nem tudományos, hanem, didaktikai és paedagogiai szempont alá kell helyezni. Ha ezt tesszük: még akkor sem lesz egyforma az életrajznak értelme a tanuló fejlődésének különböző fokain. Még a középiskola alsó fokain is a tanuló lelke érzéki szempontból értékeli s a képzetek összekötésének formái is lényegileg érzékiek avagy képzeletszerűek. Az egyes iránt érdeklődik ezért is s ennek az egyesnek külső élményei, cselekedetei iránt, a melyek minél inkább érvényesül azokban az erő, a hatalom: annál érdekesebbek is; s minél inkább töri át a mindennapiság korlátait, minél tágabb tért enged a képzelet alkotásának, a természeti rendfölöttiségnek: annál vonzóbbak. Ily mondaszerű, mythikus, hősies alakokat kell a gyermekeknek bemutatni s így ez alakokban – ha költöttek is – az *emberiség történetének egy valódi fokozatát átélelni*. Nincs szükség itt történeti háttérre: alkotja ezt a gyermeknek lelke. Természetes, hogy ezeket az alakokat a paedagogus úgy választja meg, hogy ezek is nevelési szempontból, mint

szakaszát is így lehet megmagyarázni. így például kiindulhatunk a mi reggelinkből és így rátérhetünk a germánok reggeli-jére s végre adhatjuk akár regresszív, akár progresszív a reggelizők közbeeső, egybekötő láncszemeit.

Az egész történetre azonban nem kívánja e módszer alkalmazását. Az ily módszer szerint írott könyv bevezetéséből, nevezetesen a Hohenzollernek jellemzéséből olvasott fel egyes szakaszokat csipős és sarkastikus megjegyzések kíséretében.¹

typusok értékesíthetők legyenek. Az ily alakok jellemzése nem nehéz. Természetes, hogy nem választunk oly alakot, ki contemplatív vagy a tudomány világának elvontságában élt, kinek, mint például Kantnak, alig van története gyermeki szempontból. Ily alakokból vont érvek az életrajzi kezelés ellen – nevetségesek.

Minél inkább fejlődik a fiú: annál inkább érvényesül a rendszerinti, az okszerű, az általános, a törvény: s így igen természetes, hogy a történetnek kezelése is mindinkább hangsúlyozni fogja az általánost, a kornak szellemét, a történetben érvényesülő okszerűt, törvényt: úgy hogy ezen az állásponton („a történeti én” álláspontján), az egyes, az egyesnek életrajza már nem magában, (mint az érzéki Ennek álláspontján) hanem mint ez általánosnak, ennek a törvénynek megjelenítője, példája jó tekintetbe. Természetes, hogy ezen a fokozaton – a mint. éppen most mondtuk – a súly nem az életrajzon van; de itt is ép oly kevésbé szeretnők az életrajzot mellőzni, mint a történeti művekben az illusztrációkat.

így tehát háromféle életrajzot különböztetünk meg: Az első típusa magában álló, magában érthető alakokat állít elibénk. Ezek alkotják azokat a lebegő képzeteket, a melyekhez fűződnek később a kortörténet számai, néha úgy, hogy ezeket az alakokat egészen el is fődik vagy egészen átalakítják. A másik típus a kortörténetről, *mint* annak egy jellemző alakja leemelkedik. A harmadik életrajzi típus pedig behelyezi a történet szerkezetébe az egyest, hogy abból értse meg; de lelje meg ott ép az összehasonlítás útján sajátosságának, egyéniségének is jellemző képét. Az alsó fokozaton tehát lélektani szükségszerűséggel biographiából kell kiindulni! s a biographikus módszer (?) itt éppen az egyedül helyes módszer.

¹ Ezen történetellenes módszernél vártam a történész protestációját. A szemléltetés célzata helyes; de a jelennek lehető komplikált szemlélete (pl. alkotmány, közlekedés, általában a kultúra) nem alkalmas a regresszióra, már csak azért nem, mivel ezt a komplikált jelent, a melyet a gyermek lát,

III. A módszerei kérdés után az *anyag kiválasztásának* fontos kérdésére tért. Schiller is fújja az ethnikusok trombitáját. A világtörténetet nemzeti szempont alá kell helyezni, úgy hogy a világtörténet azoknak a népeknek és korszakoknak előterjesztése, melyek a mi nemzeti kulturánkra befolyással voltak. Lehetőleg mindenütt a német legyen a központ. A szomszéd államok történetét is csak annyiban kell előadni, a mennyiben azok hazánkkal érintkeztek.

Ezért is Chinát csak a XIX. század története alkalmából érinti.

A többi ókori népek története is csak epizódyszerű jellemmel bír.

Közelebb tárgyalandó már a népvándorlás kora; más-különbén a középkor csakis általános körvonalakban. „Weltgeschichte im alten Sinne giebt es heute nicht mehr!”¹

nem ért meg s így hiába hivatkozunk a jelenre. Kapunk ismét egy nem-ismert ismert nagyságot, a melylyel azután a gyermek nem képes operálni.

Az otthon-isme (Heimathskunde) egyes konkrét adatokhoz fűz történeteket. Ez nem regresszív módszer; hanem a szemlélet *alkalmi* okul szolgál csakis elbeszélésekre.

A művelt közönség előtt tartható regresszív előadás példája nem példa történeti előadásra, hanem a reggelizők mozgóképeinek produkálása. Erre a productióra tényleg közönyös, hogy melyik végén vezetjük be e sort. A történet egy összefüggő egész, a mely fejlődési folyamatban lép elibénk, a melyet ép oly kevéssé lehet visszafelé átélni, mint az életet visszafelé megélni. Differentiálás, complicálás a fejlődés: Csak holtat bonthatunk fel; az élő ellenben az egyszerűből szövődik tökéletesebb, sajátosan egyéneseült egészszé. A fejlődés átélése nagy fontosságának kimutatását paedagogiai és didaktikai szempontból vártam e helyen. Erre azonban rátérek még én is.

¹ Tényleg nem, ha ugyanis így adjuk elő a történetet. Nem kellemes dolog a közvéleménnyel szembeszállani: de nem a szembeszállás az én törekvésem, hanem a felismert igaznak, a helyesnek kifejtése. Én is elismerem, hogy ép úgy, mint az anyaiskolában a családi érzés a központ s az érdeklődésnek kerüléki tárgya az otthonnak hagyománya: úgy a népiskolai oktatásnak központja az otthonnak, a vidéknek szelleme, kerüléke pedig a nemzet. Ez alapon elismerem én is, hogy a középiskolának központi alap-

IV. Az így kiválasztott anyagot már most elő kell adni. Minő legyen az *előadás alakja*: ez a további kérdés, a mely alatt közelebbről kívánt beszélni 1. az előadásról, 2. az utánírásról, 3. a kidolgozásról. Bővebben azonban csak az előadásról szólt. Schiller régebben az acroamatikus előadási alakot használta s így valóságos előadásokat tartott. A fiúk gyorsírással leírták az előadást. Ő ezt a mechanikus utánírást eltiltotta. A fiúk úgy fogtak ki rajta, hogy az osztály különböző oldalain majd egyik, majd egy másik lekapta az előadottat, az óra végén pedig egybeültek a gyorsírók s éppen Schiller fia, a kinek emlékezőtehetsége kitűnő volt, de a ki a gyorsírást apja tilalma folytán nem tanulta – e felolvasott jegyzetéből megszerkesztette a nyomatásra kész alakban azt a füzetet, a mely még ma is kering az ifjúság kezében.

A fiúk ezeket a füzeteket betanulták: ez volt *itt* a történet-tanítás akroamatikus alakjának az eredménye.

Érzése a nemzeti érzés, de célja a humánus, az általános emberi. Ezt az általános emberit kell megismerni nem vonatkozásban nemzetünkhöz, hanem magában. Ama nemzetek története, a melyek a jelen emberi cultura létrejöttét befolyásolták s sajátos szellemekkel előbbre vitték, úgy hogy a human-culturának harmóniáját ezek is egy-egy sajátos színnel, egy-egy sajátos hanggal gazdagították: ezek alkotják a világtörténet tárgyát. Különböző korszakokban különböző nemzetek voltak a culturának vezérei: úgy hogy a központ a nemzetek közt változik. Akár a németeké, akár a mi központságunk tényleg nem egyéb phrasissnál. A görögök, a rómaiak történetének miképen lehetünk mi központjai?! Vagy tán azért, mert mi nem vagyunk az, elő sem kell venni e régieket? Mily nevetséges, hogy Schiller még csak a XIX. században fedezi fel a chinaiakat. Tán a görögöket is még csak a W. Müller-féle Freiheitslieder-ekkel fődözteti fel. A történet kapuján e fölírat áll: „Ne hazudj!” Nem szabad senkit sem fejfűjni, senkit sem lesilányítani.

Igenis, a végső cél itt a középiskolán, hogy nemzetünk missiójának tudatát felkeltsük; hogy tudjuk azt, hogy a nemzetek concertjében már most mi a nemzetünk hivatása, isteni célgondolata: s hogy így öntudatlan hazaszeretetünknek mi igazi alapja és hazafiúi cselekvésünk irányítója. Ez is nemzeti nevelés!!

Schiller azonban nemcsak a magán tett tapasztalatra, hanem a másutt mások óráin tett tapasztalatokra is hivatkozott. Hallgatta ő is Donndorfot, ki a fiúkhoz nem intézett kérdéseket, hanem megható szép előadásokat tartott. Az eredmény Schiller szerint semmis volt. Donndorf vak volt, a fiúk szép előadása közben a következő órára készültek.

Hospitált egy másik történet tanáránál, a ki 6 órán át – Mommsent követve – magyarázta meg Caesar és a senatus közt fenforgó jogi kérdést: a fiúk a magyarázatot nem fogták fel, sőt Schiller, a ki jelen volt, maga sem értette meg ezeket a tudós előadásokat.

Mindebből Schiller a következő sentenciára jut: az ily előadásnak, a mely egy tananyag befogadását és begyakorlását célozza, a legkisebb jelentősége sincs. Schiller tehát a leghatározottabban állást foglal az összefüggő előadással szemben (gegen jeden zusammenhängenden Vortrag). Ám beszéljen – a ki tud – az alsóbb osztályokban: bár nem látja be, hogy miért ne intézzünk kérdéseket már a IV-ben ülőkhöz.

Az akroamatikus előadási alakkal szemben Schiller a *kérdező*, a *dialogizáló alakot* kívánja, mivel ez indít *öntevékenységre*, *analógiák útján való következtetésekre*. Schiller ezzel a kérdező alakkal a *történeti gondolkozást* kívánja felkelteni. A már átvett anyag, valamint a jelen viszonyok szolgálnak az analógiaszerű következtetéseknek alapjául.¹

¹ A történeti oktatásnak azt az előadási alakját, a mely a tanulónak csakis receptivitását veszi igénybe és ezt is csak az emlékezet szempontjából: mi is Zieglerrel és Schillerrel egyetértve, elítéljük, elejtendőnek tartjuk.

De nem minden akroamatikus előadás ilyen.

Hogy Schilleré régebben ilyen volt: ezt Schiller maga mondja, bár én nem hiszem el neki, de tegyük fel, hogy ily meddő volt az ő akroamatikus előadása, úgy ebből, valamint egy vak tanár és egy tudományoskodásban sántikáló tanár előadásának meddőségéből csak nem következtetheti a józanul indukáló ember: hogy íme, az akroamatikus előadás mit sem ér!

A mint a következtetés: úgy a kérdésnek disjunctiv feltevése is egészen helytelen. Mintha bizony csakis akroamatikus és dialogizáló tanítási

2. Az előadói alaknak e kiküszöbölése után és csak a kérdező alaknak helyeslése (a fent idézett cikkben némileg limitálja ez állítását, „főleg, kiválóan” ezt akarja használni) mellett csodálkoztam, hogy még az *utánírásról* is beszélt Schiller. Ha a tanár folytonosan kérdez s a tanuló folytonosan felelési készenlétben áll: így már fizikai lehetetlenség az utánírás (Nachschreiben). A kérdések és feleletek folytonos kavardása közben még jegyzésekről s jegyzetek betanulásáról sem lehet szó. Keserűen panaszkodott Schiller, hogy a fiúk nem tudnak jegyezni. Ő csak nem taníthatja meg őket még arra is a Primában?! Helyesnek tartaná, ha az UII-ben nyernének a fiúk oly irányú útmutatást. (Eine Anleitung zum *systematischen Nachschreiben*)

De mire való volna e tanulás, ha nem szabad, illetőleg nem is lehet az előadás után írni, mivel nincs is előadás!

alak léteznék, mintha nem lehetne oly előadást is tartani, a melyet az előadó közbevetett *kérdésekkel* megszakít, a melyekre vagy ő maga felel vagy felelnek hallgatói. Ezért alapszabály is helytelen Schiller okoskodása.

Ily kérdésekkel elegáns felületességgel, avagy directori rátartósággal nem lehet végezni. A tanítás alakjának kérdése a tanítás feladatától függ. Mí a történet tanításának feladata?! Első sorban az, hogy a tanuló tényleg *átélje* az emberiség történetét s így, mint a fejlődés természetes gyümölcset vallja magáénak az emberiség kulturkincsét. A mit tényleg átéltünk: az nem az emlékezetre súlyosodó teher, hanem az egész embernek fokozása, ereje. Még csak az átélt fölött reflektálhatunk; csak az átélt alapján következtethetünk igazán. Így tehát még csak az átélt alapján hozhatjuk a tanuló tudatára a történetben is mutatkozó fejlődésnek törvényeit, csak ismertnek alapján végezhetünk összehasonlításokat, nyerhetjük egyesek és nemzetek sajátosságát, csakis átéltnek alapján szerezzük meg azt az erőt, hogy analógiák útján következtethetünk és pedig a nélkül, hogy az analóg eseteket egymással összehasonlítsuk, illetőleg sajátosságukat hűen meg ne is őrizzük.

Már most mi eszközi inkább egy megtörtént cselekvénynek átélését, legyen az külső vagy csak a szellemben (okoskodás, gondolkodás, contemplatio stb. mystikai elmélyedés, – érzés, érzelem, indulat, szenvedély, vágy – kívánság, akarás stb.) lefolyó? vajjon az olvasás avagy hallás?! a könyv avagy az élő személyiség, feltéve természetesen azt, hogy a hallott szó igazán

Ha nincs is előadás, ha nincs is utánírás vagy utánjegyzés: van dictandó-írás!! Schiller végre is megnyugszik abban, hogy a tanulók otthon az óra előtt olvassák át a tankönyvet (Ő Herbst könyvét használja; ezt, mivel jobb nincs. „Lapidar stylussal van az megírva; olvasása semmiféle élvezettel nem jár” [tán ezért a legjobb?]; az órában Ő a még *szükséges újat* ledictálja! (Dies ist viel zweckmässiger.) Ez azután Primába való gyakorlat!

V. Végre rátért Peter és Herbst ama követelésére, hogy a történeti órában történeti forrásokat is mutasson be a tanár s olvassanak is azokból. Schiller ezt *szép* követelménynek mondja, a melynek azonban a kivitel nem felel meg. Még Schulphortá-ban azzal a kiváló jó tanulmányaggal sem képe-

elő személyiségnek szava, ki tehát az előadottat átgondolta, teljesen átértette és így a tárgynak megfelelően elő is terjeszti. A felelet magától értetődik. Egyenesen érhetetlen, hogy az, a ki személyiségével annyira imponál: épen ő mondja fönt idézett cikkében, hogy egy jó könyv teljesen pótolja az előadást. S ha ezt vallja, miért használja azt a szintelen, közelebbi jellemnélküli, adathalmazszerű Herbstet?! Keményen ráczáfolt Schillerre mintaelőadása.

Legkevésbé sem következik ebből, hogy a kérdéstevésnek, az okoskodásnak ellensége vagyok. Ellenkezőleg, ezt is kívánom és pedig feltétlenül különösen a felsőbb fokozaton: de egyik fokozaton sem először ezt, hanem még csak az után. Bevezető cikkemben foglalkoztam ezzel. Csakis azt ismétlem, hogy az első az élet a maga közvetlenségében s még csak azután következik a közvetettség, a reflexió, az okoskodás, a következtetés, a tanulás; s ez is helyesen csak akkor, ha időt engedünk a közvetlenségében elibénk lépő életnek sajátosan alakuló befogadására. Nagy tévedés, hogy az életet közvetlenséggel előterjesztő előadás csakis passív funkcióra készíti a fiút. Ez csak az emlékezetszerű eltulajdonításról áll, de nem az elsajátításról. Az elsajátításnál szellemünk egységében dolgozik, nemcsak lenyomódó képzeteket látunk; e képzetek mi bennünk, szívünk melege által áthatva meg-elevenednek; képzeletünk felszabadul s alakítja e képzeteket, valóságok állanak előttünk: intő, lelkesítő vagy visszataszító alakok. Persze e maeetikában meg-bénult, csakis mankózó módszer erről mit sem tud! Scheuleder!! vagy Kanttal szólva: Cyclops!!

sek így foglalkozni. Wo ist die Zeit?! Wo die Schüler?! Úgy hogy Schiller a forrásolvasásban csakis *phrasist lét*.¹

VI. Az oktatás szemléltető legyen. így szemléltető eszközök használatát kívánja Schiller. Ily eszközök egyike: „Was man jeden Tag erfahren kann”. S ezzel véget ért a legalább gondolatokra indító kétórás előadás.

Végül még néhány *általános megjegyzés*:

Az iskola épülete tágas s az egészségügyi követelményeknek fekvés, termek, ablakok, fűtés és szellőztetés dolgában megfelel.

Az egészségügyre Schiller kiváló gondot fordít. Nemcsak hallott előadásában sürgette a helyes padszerkezetet: a termek padjai is valóban mintaszerűek. Két fiú ül egy padban. Semesterenként kétszer minden egyes fiú arányaihoz alakítják a padot. (Minus distanz, egyenesen ülve, könyökével érintve a pad tábláját; olvasásnál az asztaltábla alsó része pultusszerűen felhajlik.) A tanulók szüleit is nyomtatott czédulákon felhívja az igazgató arra, hogy a család is támogassa az iskola ezirányú törekvését azáltal, hogy a szülők következetesen utánajárnak annak, hogy a gyermekek szürkületkor ne olvassanak, oly ablak mellett dolgozzanak, a melyen át az égboltozat látható, a világosság pedig balkéz felől áramoljon a dolgozó gyermekekre, a napsugár azonban sohasem essék a munkára. A lámpa baloldal irányában $\frac{1}{2}$ méterre álljon a dolgozónak tárgyától s tejüveg gyöngítse a fényét. Ajánlatos, hogy minden *negyedóra* után pihenjen s távoli tárgyat (fát, tornyot) fixírozzon. (!) Az olvasáskor és íráskor a szem és a tárgy közti távolság 35 cm. Szemüveget csak tapasztalt orvos ajánlatára használ-

¹ Kétségbe vonom, hogy ez csak is phrasist. Szűkebbre kell szabni a forráspensumot s így még a mostani óraszám és beosztás mellett is olvashatunk az órában; a történeti források olvasókönyvét pedig folytatólag olvashatja a tanuló otthon is. Ha úgy, a mint én kívánom, központba kerül a történet: akkor a nyelvek óráinak anyagát nagyrészt épen ezek a történeti források adják.

jon. Az írásnál otthon is a minus distantia megtartandó. Vánkossal emelendő a szék, úgy hogy a gyermek egyenesen ülve, könyökével érintse az asztal tábláját. A lábak egész talpa érje a földet, illetőleg a zsámolyt. Az írka a mell közepe irányában kissé ferdén feküdjék. Olvasásnál vagy tanulásnál a széket plus distantíába helyezzük, a könyvet pedig a gyermek vagy mindkét kézzel ferdeszög alatt tartsa, vagy olvasó-pultusra tegye. Ezeket a szabályokat már néhány év óta megküldi az igazgató a szülőknek. Az otthonnak és az iskolának ez a kölcsönösen egymást támogató figyelme igen szép eredmények szülője. A hátgerincz-elgörbülések és a rövidlátás esetei igen kedvező arányban szállottak alá s nem egy esetben lényeges javulás állott be. Schillernek ily irányú irodalmi tevékenységével is nagy az érdeme.

A termék tisztasága nem volt mintaszerű. A pedellus hosszabb idő óta beteg.

A tanszerkiállítás, a melyet Schiller irataiban sürget, hiába kerestem; a könyvtárt azonban a legnagyobb rendben találtam. Van két könyvtár: tanári és seminariumi; az első évi 600 márkát, a másokra 700-800 márkát fordítanak. Mind a kettőnek czédulakatalogusa van; a könyveket szakok szerint s a szerzők nevei után alphabetikus sorrendbe állítják. Az iskolai értesítők pormentes thekákban szintén alphabetikus sorrendben őriztetnek, külön a hesseniek.

Az igazgató valódi scholarcha a tanárokkal szemben is. Ő határozza meg az óráközöket perczekig s ügyel azok legpontosabb megtartására: rendesen hospitál majd itt, majd ott, bejelentés nélkül, nemcsak a próba- és mintaleczkék tartásakor; a teendőkre vonatkozókat beírja az igazgatói könyvbe, mely a tanári szoba asztalán áll s melybe minden egyes tanár a szobába lépve betekint. Az igazgató tekintélyét emeli az a körülmény, hogy a legtöbb tanár az ő neveltje. Tanári körökben – még Tübingenben is hallottam ezt – Schiller az autokrata hírében áll.

Az igazgatói tekintély azonban nem nehezedik nyomasztólag az ifjúságra. Az órákon kívül, az óráközökben az ifjúságnál élénkséggel, pajkossággal, közvetlenséggel; a tanárokkal való érintkezésben nem a hunyaskodás, az órákban nem a félelem szellemével találkoztam. Bizonyos fölényes, ironizáló hang egyenesen sértő éllel nemcsak az igazgatónak történeti órájában tört ki mintegy elemi erővel, hanem egy másik tanárnál is, ki az UI-ben az egyik fiút arra intette, hogy ezt eszével fogja fel, ha ugyan egyáltalában észszel bír.

Az iskolai rendet ellenőrzik:

1. az *osztálykönyv* következő rovataival: *a)* idő, *b)* olvasmány, *c)* feladat, *d)* mulasztás, *e)* késés, *f)* magaviselet, szorgalom, figyelem, *g)* letárgyalt anyag, *h)* megjegyzések, *i)* tanár;

2. a *feladatok könyve*. Minden egyes tanulónak van ily könyve, a melynek minden oldalára két nap van nyomtatva. A lapok számozottak. Mindennap a könyvbe írja be a tanuló feladatát. Van azonban minden lapnak még egy külön rovata, a melybe a tanár írja be megjegyzéseit, a melyet a szülő vagy helyettese is aláír s melyre – ha a megjegyzés a fiút korholja – a szülő meglátogatja az illető tanárt.

Didaktikai szempontból a vonal alatt közöltem megjegyzéseimet. Csak a tanulságokat foglalom egybe a következőkben: 1. Elismerem a *formális fokozatok* nagy fontosságát az anyag elsajátítását illetőleg; de ezek alkalmazásánál, különösen az analysis alkalmazásánál meg kell gondolni, hogy nem végzünk-e fölösleges, avagy hiábavaló munkát; *fölsőlegeset* akkor, midőn vagy ügyis tisztában vannak a fiúk az előzővel, avagy ha tán épen az a lényeges, hogy az új a maga közvetlenségével hasson a gyermek lelkére minden előkészítés nélkül: *hiábavalót*, midőn nincs mit analizálni, ha t. i. a fiúk elfelejtették teljesen vagy sohasem tudták azt, a mit appercipiáló tőkének tekint a tanár az újjal szemben. Óvakodni kell attól, hogy az analysisist ne nyújtuk ki annyira, hogy az a fiút ki-

fáraszsza s így az új befogadására nézve a lelket eltompítsa avagy elfogulttá tegye. S ugyancsak óvakodni kell attól, hogy a methodust ne kezdjük túlkorán, ne a rendszer előtt. Meg kell előbb a képzetkörnek alakulnia, mielőtt a kör sugarain minden irányban átfuthatnánk s esetleg a létező anyagból az újnak alakítására szabadon felszálló erőket felhasználhatnánk. Nem szabad feledni, hogy a középiskola alsóbb osztályaiban a synthesisen és a felsőbb osztályokban a rendszeren van a fősúly, hogy amannak járuléka az analysis, mint emezé a módszer. Herbarti szavakkal fejeztem ki gondolataimat, mert ez a giesseniek nyelve. Gondolataimat erre vonatkozólag a Bevezetés, a tanulmányutamra való készülés címén bővebben fejti ki.

2. Magam is nagyon fontosnak tartom a *didaktikai concentratiot*; sőt utaltam arra, hogy a történet tantárgyának központba való állításával azt sokkal intenzívebben tartom keresztülvihetőnek, mint a hogy azt Giessenben s egyáltalában láttam. A didaktikai concentratiónál azonban fontosabbnak tartom a *paedagogiai concentratiot*. Maga Herbart is csak annyiban tulajdonít értéket az oktatásnak, a mennyiben az *nevelő*. Lehet magában az anyagban is nevelői érték. Ez anyagba is azonban a nevelői érték nem a képzetek útján, hanem azok gondolói, értékelői útján jutott be, oly személyiségek útján, kik lelkük valláserkölcsei szellemét e képzetek anyagba belehelték. S ismét csakis nyugvó erő eme nevelői érték a képzetek anyagban, míg e szellemszikrát ismét egy személyiség nem érinti s így a kötött nevelői erőt fel nem szabadítja. Ezért is a didaktikai concentratiónál fontosabb concentratiót látok a paedagogiai concentratióban, a mely csak akkor létesülhet igazán, ha a *feltétlenre nézve*, egybeolvad a nevelők lelke; ha a tanárok egy és ugyanazon értékekért, mint feltétlenekért lelkesülnek. Ebben a paedagogiailag concentratit levegőben alakul a szellem közösségében gyökerező sajátosságnak elismerése és tisztelése mellett az az életrevaló igaz baráti viszony

a tantestületben, a melynek nemes melege kihat az ifjúságra, azt is a nemesért lelkesülő barátságra buzdítva. Ez a lelkes nemes érzület az ifjúságnak az a forrása, a melyből eszményi törekvései, a tantárgynak önmagáért való szeretete, a magán-szorgalom, mely jutalmat nem vár, mint *élő* vízből táplálkozik. A hol ily paedagogiailag concentrált tanári kar működik: ott nem lehet más, mint békés verseny a jóban. Praeparálhatjuk a képzeteket, rakosgathatjuk azokat egymás mellé a didaktikai concentratiónak legfinomabban kieszelt sorrendjében: a fiúk tanulnak, visszaemlékeznek, appercipiálnak, mankókon jól járnak, okoskodnak is ... s még sincs igaz köszönet a munkában. Sokat tudnak ők, még többet a tanárok! E sok elkábítja amazok – ezek fejét! A kevesebbet tudót lenézik, a kisebb eredményt felmutatót legyűrik; s észre sem vesszük: előkészítettük a stréberség útját.

Nem a gyümölcs a lényeges, hanem a *fa*. A *fa*, az érzület legyen jó és nemes. Kiki érezze, hogy Istentől vette azt, a mi, s hogy e sajátosságával szolgálva a közt, szolgálja Istent. A ki Istent szolgálja: az nem emberek szolgálja, annak hátgrincze megerősödik abban a sajátos célgondolatjában, a mely neki is feltétlen értéket kölcsönöz. Mindenkinek más a célgondolatja, más a hivatása. Csak e célgondolatban bírja kiki saját értékének mértékét s nem másban. Céljával szemben szerény, de mással szemben önérzetes, a mint mást is sajátosságában elismer s a közös szeretet forrásának erejében mást felismert, sajátosságában – fejlődését, építését illetőleg – lehetőleg előmozdít, felel.

Ez a személyiség elvén alapuló paedagogiai concentratio minden didaktikai concentratio mellett sincs meg a giesseni intézetben. Keserűen panaszkolta el egy nagyon is a tanáriakba beavatott férfiú, hogy bár a tanárok a tananyag felosztása és módszerei feldolgozására nézve mind teljesen egyetértettek; egymással *szemben* mégis a lehető legrosszabb viszonyban vannak, a közöny, a hidegség viszonyában. Így magya-

rázom, hogy Schiller a szaksemináriumi tanárokat a semináriumi közös munkába nem vonja be: a didaktikai eljárás úgyis szabályozva van, mi neki a tanárok személyisége!! S ugyancsak keserűen panaszkodott a beavatott férfiú, hogy a tanulók ismereti, tudási színvonala is mindinkább hanyatlik; s nevezetesen a gondolkodás önállósága rohamosan alászáll. Ezen sem csodálkozom. Eltekintve attól, a mit a tanárok a személyiségével adott paedagogiai koncentrációjáról mondtam, e tünetnyek közelebbi okát abban látom, hogy mint a tanároknak, úgy a tanulóknak a személyiségéről is megfélekednek a tanárok, megfélekedzik az igazgató. Az irónia alkalmazásának pszichológiai feltétele az a tudat, hogy az ironizált egy valóban gyarló, semmis értékű egyén. Nagyritkán szabad az iróniát a paedagogusnak alkalmazni, csakis felfűjt egyénekké szemben van annak helye. Az igazgató órája, de egy másik szemérem – bár sokkal kevésbé – az irónia sértő féktelenségének volt színhelye. A tanulók személyiségének ignorálása a didaktikai praxisban is érvényesül. A személyiséget nem lehet csinálni: az lesz az egyéniség ethizálása útján. A ki az egyéniséget nem ismeri el, nem enged időt annak fejlődésére; a ki mindent az iskolában egy kaptafán akar elvégezni s nem kívánja egyenesen, hogy a fiú otthon is dolgozzék; a ki nem engedi meg azt, hogy a fiúban az ő természete szerint rakodjanak le az ismeretek s nem ad alkalmat arra, hogy az így lerakodott ismereteket a fiú elő is terjeszsze; hanem azonnali magyarázgatással megakasztja az egyéni természetnek megfelelő lerakodást és folytonos kérdésekkel megakadályozza azt, hogy a fiú maga gondolatait is előterjeszsze: az ily egyén a személyiségalakulását és ezzel az önálló gondolkodást is lehetetlenné teszi s nincs mit csodálkozni a tanítás eredménytelenségén. A gieseni tanintézetben is kimondták azt a szerencsétlen elvet, hogy az iskolában magában kell befejezni a tanulást, az úgynevezett túlterheltség elkerülése végett nem kell a fiúkat otthon dolgoztatni. Így a OIII-ban nem szabad a latin órára készülni;

nem szabad általában matematikai dolgozatokat feladni. Nevelünk az absolutismus számára hivatalnokokat, kiknél nem *élet*-hivatásról, hanem hivatali *órákról* van szó. S ott van Giessenben az egyéniséget gyötrő folytonos kérdés, mely nemcsak gondolatok sorozatának előterjesztését, hanem még csak egyetlen egy gondolatnak előadását is megakasztja; hangszerré degradálja az egyest, mely csak akkor szólal meg, ha azt érintjük; különben pedig néma marad. Nagy munkának tűnik fel e munka, zajos és mutatós; s mennyivel több értéke van annak az igénytelen, csöndes munkának, a melyben tényleg érik a talentum, de a jellem is. A beavatott férfiú az ifjúsereget nyájhoz hasonlítja, mely megy, ha vezetik; de magára hagyva megáll. „A fiúk elbutulnak; önálló gondolkozásnak még nyomával sem találkozunk”.

Hasonlíthatlanul nagyobb volt mégis itt az eredmény, mint Jenában: mégis hasonló gondolattal hagytam el Giessent, mint Jenát. A *rendszerben*, a paedagogiai és didaktikai (psychologiai) elvekben van a baj: az *egyoldalú intellectualismusban*, a mely előtt csak az van, a mi az értelemben van meg, holott igaz értéképzeteink lelkünkben érnek érzületünket meghatározó feltétlen erőkké;^x s másrészt az *individualismusban*, a mely a tanárt és a tanulót elszigeteli s mely nem érezteti a tanulóval s nem emeli az ifjú tudatára azt, hogy az egyénnek csak akkor van igaz értéke, ha a köznek, az egyetemnek, mint

¹ Kant, a nagy mester azt mondja, hogy az akarat, a gyakorlati, a határozó ép úgy az egyes ember életének értéke fölött, valamint világnézetének alapirányára nézve; s Paulsen ugyancsak Kantot jellemezve, Kant sajátos meggyőződését e szép szavakba önti: Az életnek értéke nem a tudásban, nem a szellemnek felszerelésében van, mindazzal, a mi fénylik és tetszik, hanem azon egyszerű erényekben, a melyekben nem egyszer felülmúlja a kicsiny ember a nagyot és nagy tudását”. (Paulsen: Kant 58.) Az ember jobb énje nem az a kívülről jövő kérdésekkel folyton meghatározott és megnyomorított *empirikus* én, hanem a végesség fölé emelkedő, a szabadság honában uralkodó *intelligibilis* én. Egyszóval: nem az ismeret, hanem az érzület a lényeges kérdése az igazán nevelői oktatásnak.

szerves egészeknek egy egészen sajátos s így ezután feltétlen értékű szerve. A *személyiség elve* győzi le az egyoldalú intellectualismus és a rideg Individualismus elvét.

Schiller viszonya az egyetemhez egészen sajátos. Ő rendes egyetemi tanár (ordinarius). Mint ilyen, résztvesz a rendes facultási gyűléseken s gyakorolja a rendes tanárok jogait. S mind e mellett nincsen tanszéke s ennek megfelelően nincs is egyetemi tanári fizetése. Az egyetem részéről mitsem kap. Az államkormány bízta meg őt, *mint gymnasiumi igazgatót* már 1876-ban a neveléstudomány előadásával, mint rendes egyetemi tanárt. Ezért is, midőn 1898 július 11-én meglepetésszerűen, mint gymnasiumi igazgató nyugdíjaztatott, elvesztette egyetemi tanári minőségét is, úgy hogy ez ambitiosus, tetterős férfiú már 1899 nov. 25-én a leipzigi egyetemen habilitálta magát, mint magántanár. Csak rövid ideig működött itt. 1902 június 11-én meghalt.

Egyetemi tanári körökben Schillernek e sajátos helyzetével kibékültek, de azt várták, hogy ha a kormány egyáltalában megbízná Schiller utódját paedagogiai előadások tartására, hogy az illető nem mint ordinarius, hanem mint extra ordinarius jutna az egyetemhez viszonyba.

Felkerestem a philosophia tanárát, *Siebecket*, a ki mint baseli tanár, paedagogiai előadásokat is tartott s azt megelőző 11 évig, mint gymnasiumi tanár működött. Az egyetemre – nézete szerint – gyakorló-iskola nem való; de megértené ő azt, hogy ha a paedagogika tanára – feltéve, hogy gymnasiumi tanár is volt – felkeresné hallgatóival néha-néha a létező gymnasiumot elméletének demonstrálása céljából.¹ Szabadidőmet *Kattenbusch*-sal töltöttem, ki az én időmben szintén Tholuck intim köréhez tartozott s jelenleg, mint Marburg-

¹ Fogásokat, külsőségeket lehet egy-egy órában bemutatni: de elméleteket nem, feltéve, hogy az egy szerves egészet alkot. Ennek bemutatására szükséges az elméletet átható sajátos szellem által vezérelt iskolaszervezet.

ban Herrmann, úgy ő itt Giessenben nagy hírű teológiai tanár. Ő is az elméletet a gyakorlattól teljesen elválasztani kívánja. Az egyetemre csak az első való; míg a gyakorlat számára külön intézmények létesítendőek. Ő figyelmeztetett a Friedbergen létező lelkészi seminariumba, a melyben tényleg, eszményi módon megtaláltam az egyetem és élet között közvetítő intézményt. (L. 72. stb. 1.)

Néhány órai friedbergi igen tanulságos tartózkodás után (1. 71. stb. 1.), dél felé megérkeztem

Majnai Frankfurtba (július hó 16-án).

Régi emlékeim felújítására nem volt időm. Quilling doctorral, az University Extensionnak érdemes mozgatójával, a népszerű előadások lelkes rendezőjével kívántam személyesen is megismerkedni. Kalauzolás mellett néztem meg a városi múzeumot. A Heddernheimi római lelettárgyak közül feltűnt egy gigasi oszlop, mely 4-5 méter magas, melynek alapzatán Mercur, Juno és Hercules szobrai; szárán a hét istenei; római composit oszlopfeje fölötti talapzaton pedig Jupiter, a mint egy Gigason győzedelmeskedik. Eszembe jutott a római vatikáni remek szobor-folyosón elhelyezett aegyptusi Mária-typus a Jézuskával; mert itt előttem állott a sárkányon győzedelmeskedő Szent György-szobor typusa. Két napra rá Rothenburgban ennek a Jupiter-szobornak teljesen megfelelő keresztyén kiadását láttam. Mégállított még egy középkori, „γνώικ σεαυτόν” bölcselkedőnek mélységes mondata: Wer in sein eigen Herzen sieht, Gedenkt dem Andern Arges nicht. Lass Jedermann sein, der er ist, So sagt dir Niemand wer Du bist”.

Még a kiváló gyakorlatisággal kezelt városi könyvtárt néztem meg, benne Gustav Freytag érdekes röpirat-gyűjteményét (culturtörténeti kincsesbánya 7000 röpiratnál több, melyet Freytag többi könyveivel Sonnemann vett meg 20,000 márkáért e könyvtár számára), nemkülönben gyönyörködtem

Rotschild könyvtárában, melyet a nagyközönségnek megnyitott; azután siettem a *Goethe-gymnasiumba*, a mely a reform-gymnasiumok egy típusának, a *frankfurti* típusnak adott létet.

A Goethe-gymnasium.

A XVIII. század vége felé a műveltek köztudatát és különösen a porosz közoktatási kormányt a realizmus és Idealismus ellentéte élénken foglalkoztatá. Az egyik irány a létező életet gyakorlati szükségleteivel; a másik az igaz életet feltétlen követelményeivel hangsúlyozta; ott a világot magára hagyó deismusnak, itt a világot isteni szellemmel átható *εν και παν*-nak eszméje, a mint az nevezetesen a görög szellemvilágban eszményileg megvalósult, volt a kort mélyében mozgó eszme.

Ratke, Francke, Semler, Hecker és a philantropisták voltak az egyik; Wolf F. A., Lessing, Humboldt V. – egyszóval az új humanisták voltak a másik irány főképviselei.

A porosz kormány Zedlitz személyében e kettős irányt még nem különítette el, de rövid ingadozás után, határozottan a nemzet büszkeségeinek vezetése mellett, az új humanismus iránya mellé állott: a latin iskolából megalakította a humanistikus gymnasiumot. Dél-Németországban, különösen Bajorországban Thiersch (Naegelsbach, Roth) vezetésével a classikus nyelvekre, kivált a görögre helyezték a súlyt; míg Németország északi részeiben az élet tényezőivel inkább számító porosz már Humboldt és Schulze vezetése mellett is az újabb nyelvekkel és a természettudományokkal is számol. Egyrészt ez a számolás, másrészt a Hecker-féle traditio magyarázza meg azt, hogy a humanistikus gymnasium típusa mellett más középiskolai típusok is keletkeztek. A Heckeri traditiónak ereje lényegileg a régi városi, később polgári iskolák traditiójában rejlik. Már Hecker is emezeket fejlesztette első sorban a gyakorlati élet tagozására való tekintettel, de másrészt tudományos szempontból is. A humanistikus gymnasiummal győzedelmesen bevonult a tudomány szempontja a köztudatba, úgy hogy ez

is befolyásolta a városi iskolából kifejlődő polgári iskolának alakulását. A tanárok ambíciója sem engedte meg, hogy ők alsóbb rendű tanárok legyenek, mint a gymnasiumiak; s így értjük, hogy abból a polgári iskolából, a melynek az iparosra és kereskedőre, az alsóbb rendű hivatalnokra nézve teljesen megfelelő, sajátos feladata volt, fokozatosan kifejlődött a *fő-reáliskola*, mely a modern nyelveket a román philologia, tehát a tudomány szempontja alá helyezte s ugyanaz alá a mathesist és a természettudományokat. Volt tehát két középiskolai típus és mind a kettő a tudományos pályára készített elő. A két típus azonban annyira sajátos volt, hogy külön életpályákra készítettek elő s így nem egy egyénnek akadályul szolgáltak, hogy azt a pályát válassza, a mely az ő még csak később felismert tehetségeinek, hajlamainak igazán megfelelt. Csak nagyon bajosan lehetett a gymnasiumról a főreáliskolára és viszont a főreáliskoláról a gymnasiumra átlépni.

Ezen a bajon kívánt segíteni a középiskolának harmadik típusa, a mely a reált a gymnasiummal a latinak közössége alapján egy ezette s ezért is méltán *realgymnasium*-nak neveztetett.

Igazán azonban még ez sem segített a bajon. Hisz mire való a mesterembernek, a kereskedőnek, a tanítónak, az alsóbb hivatalnoknak a latin? inkább tanulja mindenki a szomszédnak a nyelvét, a francziát, az élő nyelvet s még csak azután a latint, esetleg a görögöt is úgy, hogy a középiskola végén bárki is bármely szakmára léphessen s előbb is a franczia alap birtoka után esetleg egyik vagy másik szakmára elhatározhassa magát.

Ezek a gondolatok szülték tárgyilag a *reformgymnasium*-ot, a melynek *egyik* alakja a *frankfurti*, a mint az különösen a Goethe-gymnasiumon megvalósult.

E gondolat nem új. A porosz közoktatási kormányzatnak közvetlen Zeidlitz utáni korszakában, az ingadozás korszakában *Masson* közoktatásügyi minister, ki 1798-ban azt a szerencsétlen Wöllnert követte, már az 1799-ben írt: „Ideen zur

Verbesserung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens” című emlékiratában ennek a gondolatának adott kifejezést.¹ Külön szól a tudományos pályára előkészítő iskolákról; de ezeknél is megalkuszik a classikai és a héber nyelvet illetőleg; s azután szól a reáliskolákról, a melyek nem tudományos pályára, hanem a kereskedőire, a katonaira, a gazdaszatra készítenek elő; s már most azt kívánja, hogy azok is, a kik tudományos pályára lépnek, 12 éves korukig ugyanebbe az iskolába járjanak. „A közszellemet ugyanis, a mely nem tűri meg a tudósoknak egészen egyoldalú neveléséből származó egyoldalúságot s a különben elkülönült tudóst az összes rendekkel testvéresülésre bírja s azt akarja, hogy az összes művelt osztályok egymást különösen tiszteljék, eszméiket egymással közöljék, csakis mindnyájuk által közösen látogatott iskola teremti meg”.² Gedike, a Graue Klostersnak rectora, a kivel, mint a gyakorlati tanárképzés történeti főalakjával, már is találkoztunk, – úgy mint Zedlitznek, most Massownak a gondolatát is nagy jelentősége szerint megértette. A miniszterrel egyetértve, ő is kívánta, hogy a tudós iskola alsó osztályaiban polgári iskola is legyen; „ha leendő polgár nem veszi is hasznát a tudós iskolának, úgy viszont hasznát veszi a leendő tudós a polgári iskolának. Avagy azt hiszszük, hogy nem lehet elég korán hozzáfogni a gyermek lelkének tudós adagokkal való töméséhez? Avagy az a nézetünk, hogy a leendő tudósnak megárt, ha az emberi és polgári tudás elemeit polgári iskolában tanulta meg? Ám tanulja a tudás iskolára lépő mellékesen a latint . . . „avagy végre nem is volna czélszerűtlen, ha a latint ínég csak a polgári iskola végeztével kezdenők meg!”³

¹ L. Paulsen: Gesichte des gelehrten Unterrichts II. 96-98. 1 és Reinhardt cikkét: Die Reform des höheren Schulwesens in Preussen. 328. stb. 1.

² Paulsen idézi II. 98. 1.

³ Annalen 442. stb. Paulsennál i. h. 98. 1.

E gondolatokat az új humanistikus műveltségi eszmény fényes diadalútja egészen elhomályosította. Tán nem véletlen, hogy az ideális alapon nyugvó, Parisban győzedelmeskedő realpolitika a gondolatokat újra feléleszté. Az 1873-iki tanügyi értekezleten, mely a porosz ministeriumban tartatott meg, Ostendorf, reáliskolai igazgató kész tervvel lépett fel.¹ Szerinte a népiskola 3 első osztálya után beáll a bifurcatio egyrészt a népiskolát befejező osztályokra, másrészt oly osztályokra, a melyek a népiskolainál magasabb műveltséget kívannak közvetíteni.² Valamint a népiskolai, úgy az előkészítő cursus is 3 éves. Ez utóbbiban az új nyelv nem a latin, hanem a polgári iskolákkal közös francia. E három évi cursus után ismét beáll a bifurcatio. A polgári műveltséget óhajtok belépnek a 3 tanfolyamu polgári iskolába (real): míg a többiek a kétéves tanfolyamu latin iskolába jutnak, mely a latin nyelvet kiválóan műveli. Ez utóbbi kétéves tanfolyam azután ismét furcalódik.

Az értekezlet nem járult e tervezethez: de Wiese, a középiskolai tanügy vezetője, elismeréssel szólott az átgondolt tervről s felbátorította a tervezőt ily iskolának szervezésére, de a gymnasium érintetlenül hagyása mellett. Wiese utóda, a mi Bonitzunk egy lépéssel tovább ment; *kívánatosnak* mondta, hogy a tervnek veleje, t. i. a francia nyelv útján a gymnasiumnak és a reáliskolának közös alapozása a gymnasiumi műveltség szempontjából is kipróbáltassék. A pszichológiai tudomány tényleges álláspontja szerint az eredményért teljes biztossággal nem kezeskedhetik ugyan: de egy következetesen keresztülvitt kísérletben nem lát okot az aggodalmaskodásra,

¹ E tervet közelebb kifejté: Das höhere Schulwesen unseres Staates Düsseldorf 1873. L. Reinhardt cikkét: Reform des höheren Schulwesens műben 330. l.

² Ostendorf tehát különbséget nem tesz a Vorschule és a Volksschule közt, holott különösen városi iskolákban már az első osztálytól külön folyik a népiskolai és a középiskolára előkészítő cursus. Az előkészítő cursus Ostendorf szerint még csak a negyedik iskolai évvel kezdődik meg.

ha az igazgató és a tanári testület e terv czélszerűségétől át van hatva.¹

Altona városában akadt ily igazgató *Schlee* személyiségében. Meggyőződéssel követte őt tanári testülete. 1878-ban ministeri engedéllyel megnyitották e közös alapzatú reformintézetet, melyet 1881-ben elismert a kormány teljes jogú *realgymnasimnak*. A reformintézet *Schlee* által megállapított alakját *altonai* rendszerű reformintézetnek nevezzük. Eltekintve a német, a történet, földrajz, mathesis és természettudományoktól, *alakja* a következő: I. Közös alapzatú három évfolyam francziával (VI. 6 ó. V. 6 ó. IV. 5 ó.) és már a IV-ben 4 óra angol nyelv. Beáll a furcatio és pedig 3 évfolyamú *polgári* (real)osztályokkal, melyekben a francziát III. 6, II. 5 és I. 5 órában, az angolt pedig III. 5, II. 4, I. 5 órában tanulják; másrészt 6 évfolyamú *realgymnasiumi* osztályokkal, a melyekben a *francziát* 4-4. és azután 3 h. órán tanítják; az angolt 3 órán és a latint végig 6 órán. Osnabrückben az angol és franczia szerepet cserél.

Ezzel Ostendorf terve Wiese irányzata szerint megvalósult.

Egy másik nagy kereskedelmi város: *Frankfurt* valósította meg azt Bonitz felfogása szerint.

Frankfurt tanügyi fejlődése, a városnak kereskedelmi nagy jelentőségénél fogva, lényegileg realistikus volt. 1867-ben, a midőn porosz kézre került *Frankfurt*, a 78,000-nyi lakossal bíró *Frankfurt*nak csak egyetlen egy gymnasiuma volt, csak egy főreáliskolája, de igenis 2 reáliskolája és 2 felsőbb polgári iskolája.² A zsidóság a lakosságnak egytized részét alkotja s itt iskolázás tekintetében nemcsak élőködik a felekezetek vagy egyéb társadalmi tényezők által fentartott iskolákon,

¹ Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preussen 1874., 89. stb. lapokon. L. Reinhardt f. i. cikkét 330. l.

² L. ezeket, valamint a többi statistikai adatokat: Wiese-Irmer: Das höhere Schulwesen in Preussen IV. 533. stb. l.

hanem maga is állított fel 2 reáliskolát, (az egyiket 1806-ban, a másikat – az orthodoxok 1853-ban.)

Midőn először jártam Frankfurtban, rövid idővel azelőtt vonult ki a városból az osztrák őrség. Kocsisomat kérdezve, hogy hogy érzik magukat a porosz kéz alatt: Muss-Preussenak vallotta magát; különben nem soká lesznek azok. Most Frankfurt városa 229,000 lakossal bír; középiskoláinak száma megkétszereződött. Ma Frankfurtnak 3 gymnasiuma, 2 realgymnasiuma, 1 főreáliskolája és 6 reáliskolája van. E középiskola közül az állam csak *egy*et tart fenn (Kaiser Freidrichs-Gymnasium 47,330 márka állami évi költséggel); két reáliskolát tartanak fenn a zsidó hitközségek évi 101,421 márkával; és kilenczet a városi hatóság évi 535,449 márkával hozzájárulván a részben szép alapítványok kamataihoz és a nagy tandíjhoz (gymnasiumon és realgymnasiumon 150 márka - a többi intézeteken 100 márka.)¹

A porosz lelkiismeretesség az ügyek kezelésében a tanügyet is külön hatósággal önállósította, a tanári fizetéseket rendezte, külön tanári, özvegy, árvái intézetről gondoskodott: mindez az initialó munkásság talaját a tanárság körében előkészítette. Miquel, a későbbi pénzügyminister volt hosszú ideig Frankfurt polgármestere. A tanügyre is kiváló gondja volt. Az ő kezdeményezésére foglalkozott a hatóság a régi városi gymnasium tanulói túltömöttsége miatt (1889-ben) a szűk intézet kettéválásával.

A külső elválással egyetemben nemsokára a híres 1890-iki decemberi berlini nagy iskolai értekezlet alkalmával, nevezetesen a német császárnak nagyszabású megnyitó és irányító beszéde után az *iskolai reform* kérdése napirendre került s

¹ A 12 intézetnek *ingatlana* (háromé a Musterschule, Klingerschule és Selectenschule-é nincs kimutatva, tehát csak kilenczé) 4.666,368 márkát képvisel; a 12 intézetnek évi kiadása (tehát alapítványok kamatainak és a tandíjnak is beszámításával) 1.335,702 márka.

ezzel Frankfurtban a ketté váló intézet egyik részének, esetleg a reformiskola szervezete szerinti átalakításának kérdése is.¹ Frankfurt új polgármestere Adickes, ki Altonában már csak hivatalból is behatóan tanulmányozta a reformiskolát, a legkedvezőbb eredményről referált s az iskola curatoriuma és így a tanács is, miután meggyőződött arról, hogy a tanári kar Reinhardt igazgatóval lelkesen a reformiskola mellé áll, elhatározta, hogy az ősi városi gymnasiumot, a mely 1520-ban alapított, ketté osztja. Az egyik része, mint *Lessing-gymnasium* megmarad a régi helyén, a másik pedig, mint *Goethe-gymnasium* kimegy a város elé, az alakuló modern új város keretébe illeszkedik be modern új szervezetével.

Adickes beszédében, a melylyel a Goethe-gymnasium megnyitásának ünnepélyét bevezette, kiemelte, hogy intézményeinket jogosultságuk alapja szerint vizsgáljuk s hogy az ily alappal nem bíró intézmények megsemmisülnek. „A humanistikus gymnasium tiszteletre méltó intézménye is kénytelen a követelmény előtt meghajolni. Kénytelen igazolni azt, hogy minden ellenségeskedés és modern kifogások ellenére, mégis életerős és a fejlődésre képes. Fő kifogás és – a mint látszik – jogosult aggodalom az, hogy berendezésével nem illeszkedik be iskolaügyünk egészébe, a mint az a modern életszükségletek alapján mellette kifejlődött. Most már örömnünknek adunk kifejezést, hogy ezzel az intézettel oly kísérletet tettünk, mely az aggodalmakat elosz-

¹ L. Reinhardt: Zur Einweihung des Goethegymnasiums 2. stb. 1., azután: Mittheilungen des Vereins für Schulreform in Bayern. München az 1897-iki VII. számban 3. stb. 1. Über die Bedeutung des gemeinsamen Unterbaues für die höheren Schulen”, mely nem a történetre, hanem az iskola jogosultságára tekint s ezt akarja beigazolni. Ugyanezzel foglalkozik Dr. Julius Ziehen: Der Frankfurter Lehrplan. Vortrag 1900. Ugyanez közli a kérdés elméletére vonatkozó irodalmat 26. stb. lapokon. Azt, mint ismertet feltételezem, hogy nevezetesen Uhlich; „Humanistisches Gymnasium”-ja küzd ez ellen, s hogy nálunk is az egységes iskolának gondolatával különösen Bokor és Riedl behatóan foglalkoztak.

láttni van hivatva és pedig a nélkül, hogy az *ideális javakból bármit is elvesztenénk* és teljes bizalmunk, hogy ez a kísérlet sikerülend is”.¹

Miben áll már most ez az új út, ez a kísérlet?! Oly iskolai szerkezetnek alkotásában, a mely egy közös alapozással nemcsak a reáliskolát és a realgymnasiumot, hanem még a gymnasiumot is beilleszti szervezetének egészébe. Reinhardt, a Goethe-gymnasium igazgatója emez iskola-szerkezetnek - a fõnt említett indítások alapján - a kifejtõje, vezetõ munkása és fáradhatlan apologetája.

Frankfurtban alkalmazták elõször e rendszert, miért is ezt, szemben az altonaival, *frankfurti*-nak nevezik.

Úgy mint Németország általában, úgy ez a frankfurti rendszerû reformgymnasium is 9 évfolyamú. I. Az elõ három osztály (VI. V. és IV.) a polgári iskolával is közös anyagot tárgyal s így nem a latint, hanem a *franciát* h. 6 órában veszi fel az idegen nyelvek közül. Az altonai rendszertõl emez annyiban különbözik, hogy csakis ezt az egy nyelvet veszi a német mellé, holott az altonai már a IV-tól kezdve az angolt. A polgári iskolai és reáliskolai elem e három osztály végeztével kikapcsolódik. II. Következik erre egy kétéves folyam, a mely a realgymnasium (RG) és a gymnasium (G) tanítványait egybetartja az VIII és az OIII-ban. E tanfolyamban heti 10 órában foglal tér a *latin*. A francia most 3, illetõleg 2 órában meghúzódik. III. A két év után következik a RG és a G 4 éves tanfolyamainak (UII. OIL UI. és 01.) furcatiója. A RG-ban új nyelvként az eddigiekhez járul az *angol* heti 6, 4, 4, 4, órában; a latin e mellett reducálódik 6, 6, 5, 5 órára; a francia pedig heti 3-ban megmarad.

A G-ban új nyelvként lép fel a *görög* és pedig heti 8 órában; a latin reducálódik heti 8 órára, a francia pedig heti 2 órára.

¹ L. Programm des Goethe-Gymn. 1897.: Eröffnung des Goethe-Gymn. 4. lap.

A többi tantárgyak a hivatalos tantervnek lényegileg megfelelnek. A mathesis ugyan a felső 4 osztályban heti egy órával kevesebbet tüntet fel, de viszont az alsókban egygyel többet. A történet heti óraszám a II-ban és az UI-ben egygyel kevesebb; de viszont a IV és OIII-ban egygyel több. Reinhardt recompensatióul még kiemeli, hogy a két tertiában a német nyelv óráinak száma is gyarapodást mutat s így olvasási anyagával a német történet tanításához is hozzájárul. Kifogásolják egyesek, hogy az OII-ban előadandó ókori történet nem 3, hanem csakis heti 2 órában tárgyalatik. Ezzel szemben utal Reinhardt arra, hogy az OIII egyik félévében a történet és földrajzra szánt 4 óra közül egy órát az ókori történetnek ismétlésére fordítják s azonkívül a classikusok olvasásánál a történetet különösen hangsúlyozva, a hiányt fődik.¹

Ha ezen a tanterven áttekintünk: azt a leginkább emlegetett vádat, hogy a reformgymnasium a classikai nyelveket elhanyagolja, a classikai nyelvek tanulásának színvonalát leszállítja – ha csakis az órák számát nézzük – a magunk részéről nem tarthatjuk fenn. Még inkább eltörpül ez a vád, ha azt az intentiót is megfigyeljük, a mely épen a tervezőt vezette.

A mint Adickes, a polgármester megnyitó beszédében hangsúlyozta, hogy az új intézet a régi ideális javak bármily részéről sem mond le: úgy Reinhardt is igazgatói megnyitó beszédében is fennen lobogtatja a humanistikus műveltség zászlaját. Meghajtja azt a modern kor tudományos haladása előtt és az élet követelményei előtt: de ennek a reformgymnasiumnak is főcélja a nemzet és az idegen nemzetek szellemébe bevezetni s nevezetesen „a tanítványokat azzal *foglalkoztatni, a mi az emberi szellemnek leginkább kézzel fogható és egyszersmind legfinomabb kifejezője, a nyelvekkel*” Midőn

¹ Reinhardt cikkét: Reform des höheren Schulwesens című mű 337. 1.

² A Goethe-Gymnas. 1897 értesítőjében: Eröffnung des Gymn. 8. lap.

a reális és modern érdekekkel számol: arról van Reinhardt meggyőződve, hogy ezzel a gymnasium egész szervezetébe *új életerőt* visz be. Humanistikus, a classikai nyelvek művelésén nyugvó műveltséget kivan. „Történeti összefüggésünket tépnök szét és történetnélküliekké lennénk, ha Rómával és nyelvével való foglalkozásunkat abbahagynók.¹ A görögökhöz pedig más vonzza. Reinhardt előtt is a személyiség a fő. A személyiségekben nyilatkozik meg kijelentésképen az emberi lényeg új meg új életforrásában. „Csak a mennyiben ezekben elmélyedünk, utánuk érezni, utánuk élni öhajjunk: csak annyiban van részünk az ember szellemi életében. S valamint az egyes személyiségekből új élet folyamai áradnak: úgy vannak genialis nemzetek is, kiknek léte és munkássága az utánuk következő nemzedékek szelleméletét meghatározza”.² A vallásra nézve a zsidó nemzetben lát ilyen genialis nemzetet; a művészet és tudomány terén pedig a görögben. „Mind az, ami a művészet és tudomány terén egészen napjainkig virágzást és fejlődést mutat, gyökere szerint a görögökre utal. Művészetünk és irodalmunk páratlan alkotmányai nem csak minták és példák voltak, hanem megragadták legbensőbb lényegökben az utánuk következő nemzedékeket és sajátos, rokon, teremtő lelkesedésre keltették német nemzetünket nem a legkisebb mértékben: Homer napja fölöttünk is tündöklük”.³ Aischylos Agamemnonját Wilamovitz-Möllendorf classicus fordításában adták elő a tanulók a megnyitó ünnepély estéjén. Nem a cél, hanem az út választja el Reinhardtot a humanista gymnasium híveitől. Miért vált el tőlük?! Indító okait a következőkben foglalhatjuk egybe:

1. Nem azért, mintha a létező különböző középiskolai típusokat absorbeálva, azok létjogosultságát tagadná, hiszen

¹ U. o. 9. 1.

² U. o. 9. 1.

³ U. o. Schiller Spaziergangjából az utolsó ismert szállóige.

mellettök kér létjogot; hanem azért, hogy az egyik iskolai typustól a másikra az átmenetet megkönnyítse;

2. hogy ezzel összefüggésben a sajátos életpályára való készülés elhatározását későbbi időre halasztsa;

3. hogy lehetőleg sokáig együtt tartsa azokat, kik a nemzet művelt osztályát alkotják s így elejét vegye az éles socialis elkülönülésnek;

4. hogy a francia nyelv tanításával szolgálja a modern műveltség követelményeit;

5. hogy oly idegen nyelvvel kezdje, a melynek tanításában az anyák is segédkezhetnek s melynek tanulásakor a hasznavehetőségéről is azonnal meggyőződhetnek;

6. hogy pszichologiai okokból is feltolja a latin nyelvvel járó erős grammatikai és syntaktikai értelmes foglalkozást;

7. hogy annak a didaktikai követelménynek is eleget tegyen, mely szerint egy időben lehetőleg csak egy nyelvvel foglalkozzanak a tanulók kiválóan.

Örömmel hivatkozik Reinhardt egyik legnagyobb paedagogusunkra, Comeniusra, ki nevezetesen Didactica magna-jában szintén a műveltség közösségének prófétája, ki az anyanyelv után egy élő idegen nyelv tanítása mellett foglal állást, ki a latin nyelvvel való foglalkozást a fiú 12 – 13. évére kívánja halasztatni; ki azt kívánja, hogy egyszerre több idegen nyelv elemeivel a tanuló ne foglalkozzék, hanem csakis kellő egymásutánban.

S a mint örömmel Comeniusra, úgy büszkeséggel hivatkozik Frankfurt legnagyobb fiára, Goethére. Ez az egységes műveltségnek bámulatos megtestesítője, a természettudományoknak odaadó művelője; mégis a humánomot tartotta legfontosabbnak s a magasabb műveltség alapját a görög és római irodalomban látta. Csak a görögökkel foglalkozva érezzük meg, hogy emberek lettünk: „Lump természetesen mindig lump marad és kisszerű lélek, még ha naponként érintkezik is az antik érzület nagyságával, hüvelyknyire sem nő meg. De a

nemes ember, a kinek lelkébe az Isten a jövő jellembeli nagyságának és a szellemi fenségnek csiráját helyezte, a görög és római kor fenséges alakjaival társalogva, dicső módon fejlődik és szemlátomást napról-napra mindinkább felnő hasonló nagyságra.”¹ Ugyancsak Goethe előbb tanult francziául s még csak ezután latinul; francia tanára sem volt könnyelmű empirikus, de nem is száraz grammatikus. Tudományt, világot látott ember volt, ki nemcsak nyelvet tanított, hanem tágította a látókört. Nem a távoliból kell kiindulni. „Csak ha az ismerős dolgot egészen megértettük, ekkor haladhatunk az ismeretlen felé. ... Az igaz tanuló az ismertből megtanulja az ismeretlenek kifejtését.” . . . „Nem elégséges, hogy haladjunk oly léptekkel, a melyek valamikor majdan elvezetnek a célhoz; minden lépés cél legyen és számítson lépésnek”² stb. Vannak tényleg érintkezések Reinhardt törekvései és Goethe szelleme közt s meggyőződésem, hogy Goethe szívesen adná nevét annak az intézetnek, a melyet ez most oly büszkén visel. Jellemző ezért is, hogy a főépület homlokzatát Comenius és Goethe medaillonjai ékesítik; s jellemző a modern korra és Goethére, hogy az egész homlokzat egész magassága szerint egy tagozott ablakot alkot, a melynek mintegy övére helyezkednek el a világosságnak ezek az alakjai. Az őv az első emeleten elhelyezett könyvtárt választja el a második emeletnél is feljebb emelkedő aulától.

Az iskolaépület mintaszerű; a legszebb, melyet eddig láttam. Az utczai oldala nagy előtérrel 80 méter. Közepét a a főépület foglalja el aulájával, szertáraival, könyvtárával és tantermeivel: úgy azonban, hogy az utczára csakis az igazgató szobája, a tanári értekezleti szoba, a könyvtár, a szer-

¹ Comeniusra és Goethére nézve 1. Zur Einweihung des Goethe-Gymnasiums a Festschriftből külön lenyomat Reinhardt két cikkét, kül. 6. stb. 1.

² U. o. 8. 1.

táruk és az aula esik, a tantermek ellenben három emeletben bevonulnak mélyen az udvarra, Az épület előtt azzal összefüggően földött árkádok vonulnak mindkét oldal felé s bevezetnek jobboldalt a hosszoldal közép ajtaján át a külön épült tornaépületbe; baloldalt ugyancsak így a pedellusi és igazgatói külön épületbe. Az igazgató, a ki az emeleten lakik, lakásából az árkádok fölött egyenesen bemehet a főépületben levő igazgatói irodába. Külön épült az udvari tractus végére, de szintén folyósóval egybekapcsolva s fűtőkészülékkel ellátva a closet-épület.

Imponáló az előcsarnok festőileg szépen taglalt feljárójával, lépcsőházával. Az aula falait faburkolat földi, szabadon hagyva esetleg festői díszre itt-ott a falat; s a mennyezet is faívekben, a faszíneket is felhasználva, díszítményül zárja le e kiváló ízlésről és áldozatkészségről tanúskodó termet. Az utczeni nagy ablakokat művészi üvegfestményekkel látta el az intézet volt tanulóinak hálája; s a falakról ismét Goethe szólal meg jellemző felirataiban: *Ohne Ernst ist in der Welt nichts möglich. Fröhlichkeit ist die Mutter aller Tugenden. Lust und Liebe sind die Fittiche zu grossen Thaten. Was man nicht versteht, besitzt man nicht. Wer geringe Ding' wenig acht't, sich um geringere Mühe macht. Nachdem einer ringt, also ihm gelingt*⁷.

A falak az összes termekben márványszerű al stucco. A termék előtt 3,10 m. széles folyosó húzódik végig, úgy azonban, hogy ugyanoly mélységű, egymással összefüggő öt fülkét alkot, a melyek ruhatárul szolgálnak.

A termék csak 40 fiúra épültek s 55.8 m²-nyi területűek. Az ablakok felszíne ennek egyharmada. Az elektromos világosság tejuveges vetítő szekrényvel ellátott íves-lámpákból áramlik szét, egyenlő, jótékony hatású fénnyel.

Az iskolatermek padjai a padlóhoz sínek vagy bármiféle összekötők nélkül szilárdan vannak erősítve. A pad és az asztaltábla köze = 0; az asztaltábla pedig egy készülék útján

álló pultussá felemelhető. Egy-egy padon ketten ülnek. A padot is, az asztalt is fel és le lehet srófolni, úgy hogy ez teljesen a fiú nagyságának arányaihoz mérhető.

A tanárok szobájában minden tanárnak megvan a maga ládája. E szoba mellett van a díszes értekezleti szoba, Goethe és II. Vilmos olajfestményeivel.

E czélszerű és pazar fényű berendezés mellett feltűnő, hogy a szintén szép könyvtár csak 8000 kötet számára épült. A jobb és a bal oldalfalon galleriák vonulnak végig a könyvek könnyebb kezelése céljából. A térképgyűjtemény szép szekrényei a könyvtári előtérre szorultak ki. Az épületek utcai előtere, valamint a tornaépület mögötti tér a főépület mélységének irányában játszó- és tornatérül szolgál. Az iskolaudvarral közvetlen összeköttetésben áll a tágas botanikus kert.¹

Eszményi hely, eszményi épület és mintaszerű berendezés. Mindez, valamint a név már magában is reklám a reformgymnasium mellett. Erre azonban maga az új iskolaszervezet nem szorul. Az 1900 június havában tartott iskolai értekezlet Berlinben ismét behatóan tárgyalta a reform-iskolát. Még egyelőre nem mondja tanácsosnak, hogy az ily közös alapzatú intézményt általában meghonosítsunk; de viszont azt sem, hogy ellene állást foglaljunk; sőt kívánatosnak tartja azt, hogy ez intézmény lassanként tért foglaljon. Ugyanily szellemben nyilatkozott 1900 novemberi legfelsőbb rendeletében maga a császár: „Az altonai és frankfurti tantervek szerint szervezett iskolák – ott a hol létesültek – az eddigi tapasztalatok szerint egészben véve jóknak bizonyultak. A mennyiben a közös alapzatába a polgári iskolát is befoglalja, nem kicsinylendő sociális előnnyel is bír. Kívánom ezért is, hogy eme kísérletet czélszerű módon ne csak folytassák, hanem ott, a hol a feltételek megvannak, szélesebb alapon ki is próbálják”.

¹ Ezt a botanikus kertet Wiese-Irmer IV. 535. lapon említi. Én ezt nem láttam.

De még a királyi buzdító szavakra sem volt szükség.

Frankfurtban azonnal három középiskolában vezették be a tantervet: Poroszországban 1902-ig 31 intézeten; a többi szövetséges államokban hét intézeten. Reformintézet és pedig altonai és frankfurti rendszer szerint 50 van.

Nagyon fontosnak tartom, hogy Poroszországban nem az állam kísérletezik. Ez helyes is. Az állam nem kísérletezik, hanem az iskolaügy terén is törvényt alkot, a melyhez első sorban a maga intézeteit köti. De megengedi, hogy egyesek, valamint társadalmi tényezők a kísérletezés terére lépjenek s a komolyan figyelembe vett és tanulmányozott intézetek sikere szerint az ily kísérletező intézeteket *erkölcsi* tekintélyével (de nem anyagi támogatásával) is támogatja s így a maga részéről is a tanügy fejlesztését és reformját előkészíti. Mi sem veszélyesebb, mint tanügyi tekintetben a kapkodás a kormány részéről. A nevelésnél az oly fontos tekintély, valamint a folytonosság és következetesség elve legkönnyebben csorbát szenvedhet az állami kapkodás, kísérletezés által.

A porosz kormánynak iskolaügyi politikája a reformintézetekkel szemben is mutatja azt, hogy nem az ambitio, hanem a bölcsesség vezeti biztosan a dicső jövő felé azt az új nemzedéket, mely majdan mesének tartja, hogy őseik valamikor csak „Muss-Preussen”-ek voltak.

Frankfurtban a jelen és a jövő foglalja le az ember gondolatait. Szent Pál templomának politikai és kulturális eszméi a jelennek vezérlő csillagai; a „Römer” császárainak elhalványuló, majd elhaló sora a jelenben ébredt új és hatalmas törzsfában új életre; a jelen és a messze jövőt határozza meg organikus világnézetével Frankfurtnak legnagyobb fia s ugyancsak a jövőre kiható ez eszmék világát kívánja a jövő nemzedék számára biztosítani egységes és organikus szervezettel az ő nevéből elnevezett Goethe-gymnasium.

Ez igazán modern, nyugtalan, a jelen szerzésében és a jövő építésében izgatottan tevékeny város után pihenőnek intett

felém az oly kies fekvésű, régi templomokban és tornyokban gazdag.

Würzburg (július 17-én).

Országos vásár volt. A környék kedélyes népe, mely a Rajna könnyebb vérével vegyíté a bajornak nehézkességét, ősi viseletben a fabódék mellett nyugodtan lépdelt el; a vevők és az eladók egymással kedélyeskedtek; még nem tudják ők, hogy az idő pénz, hogy futni kell a cél felé.

S a város ősi, ódonszerű öltözetében is sajátos életkedv, meglepő derült hangulat pompázik. Oly komolyan intenek felénk a majestetikus dom, a Neumünster román és gót külsejűekkel; s ha belépünk, íme, a rococo legszebb, legdíszesebb, életkedvben s harmóniában áradó motívumai fogadnak. Jezsuiták alakították át e bensőt; de nem rontották el csavart oszlopaikkal, lehetetlen állású alakjaikkal, kidüledező párkányzataikkal, szentjeikkel, tolakodó, kirívó színeikkel, kápráztató aranyukkal: szürke háttérről emelkednek le a fehérbe átmenő domborművek és könnyen felszökő constructiv egyenes vonalak és meg nem törött ívek visznek fel ahhoz a díszes és egybehangzó tükörmennyezethez, a melyről derült életkedv és lelki harmónia száll le lelkünkbe. Nem csoda, hisz Würzburgban vagyunk, ott, a hol Mária temploma közelében a sólyomhoz címzett ház (Das Haus zum Falken) külső fali reliefjeivel zenei harmóniába ringat, nem bocsát el, visszahív s rythmusával és alakulásával nem engedi meg, hogy megtörjük a szépnek törvényeit. Tilman Riemenschneidernek tulajdonítja e páratlanul szép decoratiókat a közvélemény, a XV., XVI. század kiváló szobrászának, a kinek mesterműveiben a doniban s a rothenburgi Jakob-templomban annyira gyönyörködtem.

A Neumünster síri kápolnájában különben Walter von der Vogelweide pihent egykoron. Harmonikus lelke, mely az érény által még csak széppé vált nőt énekelte meg, a kihez

való szerelem a férfi lelkét megszenteli, úgy hogy szégyenli még a rossznak gondolatát is,¹ itt időzik e vonalak, e díszít-mények harmóniájában.

S ugyanez a pompázó derűtség hangulata fogja el az embert, ha a residentiák egyik legszebbikét, a melyben a jelen-

¹ „Oft ist Hass in schöner Brust, – Drum jagt nach Schönheit nur ein Thor; Liebreiz giebt dem Herzen Lust, – Drum geht der Schönheit Liebreiz vor! – Liebreiz giebt auch schönen Leib; – Das kann die Schönheit nimmermehr: nie macht sie liebenswerth ein Weib. (Schönheit und Liebreiz)...Ich weiss gar wohl, der Liebreiz macht – Der schönen Frauen Schönheit voll: – Die *stets* auf *Jugend* bleibt bedacht – Die ist's doch, die man wünschen soll. (Preis der Minne)....

Was taugt ein Mann, der nicht begehrt – Zu werben um ein *reines* Weib? – Gesetz, sie lass ihn ungewährt – Es *wethet ihm doch Seel und Leib*. (U. o.)... Wer *gutes* Weibes Minne hat, – *Der schämt sich aller Missethat*. (U. o.) – Nem állhatom meg, hogy e kedves embernek egyik paedagogiai költeményét ne közöljem: „Nimmer wirds gelingen, Zucht mit *Ruthen* zwingen: Wer zu Ehren kommen mag, Dem gilt *Wort* so viel als Schlag, Dem gilt Wort so viel als Schlag, Wer zu Ehren kommen mag: Zucht mit *Ruthen* zwingen, Nimmer wirds gelingen.

Hütet eurer *Zungen*: Das geziemt den Jungen; Schiebt den Riegel vor die Thür, – Lasst kein *böses* Wort herfür. Lasst kein böses Wort herfür, Schiebt den Riegel vor die Thür; Das geziemt den Jungen – Hütet eurer *Zungen*.

Hütet eurer *Augen*: Die zu *Mustern* taugen, Solche Sitten lasst sie seh'n, Alle bösen übergehn. Alle bösen übergehn – Lasst sie solche Sitten sehn, Die zu *Mustern* taugen: Hütet eurer *Augen*.

Hütet wohl der *Ohren*, – Oder ihr seid Thoren: *Böse Reden* nehmt nicht auf, – Schande kam euch in den Kauf. Schande kam euch in den Kauf, – Böse Reden nehmt nicht auf, Oder ihr seid Thoren; – Hütet wohl der *Ohren*.

Hütet Avohl der Dreien, – Leider all zu freien. Zungen, Augen, Ohren sind – Zuchtlos oft, für Ehre blind. Zuchtlos oft für Ehre blind – Zungen, Augen, Ohren sind: Leider all zu freien – Hütet wohl der Dreien.

Sírköve kedves alapítványát örökíti meg. Madarak csipkednek nyílt tálból búzaszemeket. Örök adományként ezt hagyományozta a zárdának a költő; s kalács alakjában ették meg e búzaszemeket maguk a barátok. Saját-ságos – nem igen költői exegesis.

leg uralkodó fejedelem is született, látja; lépcsőházát, kápolnáját és termeit szemléli. A Haward-egyetem jelvényét büszkén mellén viselő amerikai diákkal, a ki Bismarckot látogatta meg s kivel a vaskancellár oly szívesen beszélgetett – néztem meg a 167 méter hosszú, 7 udvart körülfogó, egészen egységesen tervezett és nemes rococoban felépült épülettömböt. A velencei Tieopolo frescoi, melyek az oly festőileg taglalt lépcsőháznak hatalmas kupoláját és a császárteremnek mennyezetét fődik, a frescofestészet elsorangú remekei. A négy világrész alapzatán emelkedik fel a hatalmas kupolában az olympus. A felhők tornyosulása, a csoportok emelkedése, míg végre ezek fölé Amor Mercurral felszállva ellebben; az egésznek bámulatos alkalmazkodása az architektúrához, azzal mintegy egybeolvadása, felejthetetlen művészi élvezetnek ki nem apadó forrása.

A nap munkája azonban elszólított a reggeli órák ez élvezeteitől. Felkerestem az „alte Gymnasium” igazgatóját, *Miller Antalt*, a kit a bajor kormány gymnasiumi seminarium szervezésével és vezetésével megbízott.

Bajorországban a „bayerischer Gymnasialvereine” a gymnasiumi seminariumok eszméjének terjesztője. Ennek nyomása alatt bízott meg a bajor közoktatásügyi ministerium 1894-ben öt gymnasiumot a gyakorlati tanárképzés munkájával. E *gymnasiumok igazgatói és tanárai közelebbi instructio nélkül* fogtak a munkához. Még csak három évi ténykedés után, e ténykedésre vonatkozó jelentések alapján (Schlussberichte) készített a ministerium egy 1897 február 2-án kiadott szabályzatot (Normativ-Bestimmungen), a melynek azonban még így is csak *próbaszerű jellege* van, a mennyiben egyelőre csak ó philologus tanárjelöltek osztattak be ily gymnasiumi seminariumi munkakörbe.

Miller igazgató e szabályzat alapján nyert megbízást.

Ez a megbízás intézetében csakis neki szólt. Ő vett maga mellé még két tanárt, a kiket a minister ez állásukban megerősített. A felelős – az igazgató.

A ministerium az igazgató, valamint a közreműködő két tanár munkáját egyenlőképen 800-800 márkával honorálja; a tanárjelölteknek egyenként 500 márkás segélydíjat ad; a seminariumi könyvtárra évi 400 márkát utalványoz.

A ministerium által egy-egy gymnasiumhoz beosztott tanárjelölteknek száma 4-5.

A bevezető munka sajátos jelleménél fogva *három* időszakban folyik le:

I. Az első időszak *négy hétre* terjed, a mely idő alatt a tanárjelöltek a seminariumi tanárok osztályaiban mintaleczkéket *hospitálva* hallgatnak végig.

II. A második időszak *húsvétig* terjed. Ez időben majdnem *kizárólag* csak az *V. osztályban*, mint a középnek osztályában (9 osztály közül az V. a középosztály; tehát nem porosz értelemben veendő a V) vannak elfoglalva. Itt tartanak ők és pedig az osztálytanár, valamint a megfelelő szaktanár utasítása szerint és vezetése mellett az *összes tantárgyaktól próbaleczkéket* is, a melyeken maga az igazgató is mindig jelen van.

A próbaleczkék kritikája a rendes conferentiáknak egyik tárgya. Kezdetben a tanárjelöltek *nem kritizálnak*, hanem kizárólag a rector és a szaktanár. Csak későbbi időben, a midőn a tanárjelöltek gyakorlattal bírnak, szólít fel az igazgató egyet-kettőt bíráló megjegyzéseinek megtevésére.

III. A harmadik időszak húsvétól tart *az év végéig*. A tanárjelöltek munkássága két irányban halad: 1. *önállóan tanít* egy-egy tantárgyat a seminariumi szaktanár osztályában a szaktanárnak ellenőrzése mellett. (Nem mindig, hanem csak néha-néha látogat be órájára a tanár.) Az igazgató ezekre az órákra rendszeren beküld egy-egy tanárjelöltet, ki a fegyelmiek és külsőségek körül tapasztaltakról beszámol az értekezleten.

2. Ezzel az önálló tanítással párhuzamosan halad a *hospitálás* és pedig rendszeresen az alsó osztályoktól kezdve.

A semináriumi tanár készíti el a hospitálás sorrendjét és pedig úgy, hogy egy-egy osztályra 1-1½ hét esik. A négy alsó osztályban azonban nemcsak hospitált a tanárjelölt, hanem *tanított* is és pedig az osztálytanárral megbeszélve a tanítást és követve tanácsát, mint utasításokat. E tanítási órára elmegy vagy az elnök vagy a semináriumi tanár, esetleg mind a kettő. Ezek a próbalecckék is az értekezlet megbeszélésének tárgyai.

A bajor, würzburgi intézménynek van azonban még egy sajátossága: a középiskolai tanárképzést a *népiskolaival is összefüggésbe hozza*; nevezetesen úgy, hogy

1. a tanárjelöltek a városi iskolatanács által megjelölt két *népiskolában hospitálnak*. E hospitálásnak eredetileg komoly czélzata volt, a menüdben nemcsak a tanárjelöltek, hanem a gymnasiumi seminarium igazgatója és a szaktanár is elment az egyes népiskolai osztályokba s viszont a népiskolai tanítók is elmentek a gymnasiumi seminarium értekezleteire, a melyeken *ezen* hospitálás tapasztalatait megbeszélték. Ez az igen helyes intézmény nem bizonyult gyakorlatinak, a mennyiben a népiskolai tanítók az oly hospitálást, a melyen a gymnasiumi igazgató és a gymnasium egyik tanára is részt vett, valamint a hospitálás eredményének megbeszélését, nem az okulás, hanem a felügyelés, mintegy a felülvizsgálás szempontja alá helyezték. Ennek következménye az lett, hogy az igazgató és a szaktanár nem kísérték el a tanárjelölteket a hospitálásra és másrészt a népiskolai tanítók – egynek kivételével, a kinél meg nem hospitáltak¹ – nem mentek el az értekezletre.

¹ Keserűen panaszkodott e tanítóra nemcsak Miller igazgató, hanem az egyetemi tanári körökben, nevezetesen Stölzle tanár is megütöközött viselkedése miatt. Az illető herbartista, lapot is szerkeszt; a szokott módtól teljesen eltérően tanít és pedig igen csekély eredménnyel. Miller többször hospitált nála a történeti órákban. Mindig egy és ugyanaz volt magyarázatának témája: Bonifátius. Figyelmeztették hatóságilag is téves irányzatára; ő azonban nem engedett, úgy hogy ez évben büntetésképen eddigi pótfizetését megvonták tőle. Martyrsága emeli hírnevét.

Így tehát csakis hospitálásra korlátozódik az intézménynek ez a része.

2. Hospitálnak végre a tanárjelöltek a népiskolai seminariumban is; nevezetesen annál a tanárnál, ki a seminaristákat az oktatásba bevezeti, ki a próbaelőadásokra előkészíti s bírálja őket. A tanárjelöltekre nézve az igazgató szerint ez a hospitálás azért oly fontos, mivel ez a népiskolai felügyelőségre nézve jó előkészítésül szolgál.

Az egész gyakorlati munkásságra központi jelentőségű valamint az ausztriai gymnasiumi seminariumban és a porosz seminariumban a *heti értekezlet*. Itt Würzburgban az értekezlet inkább csak az igazgatói működésnek orgánuma. Az igazgató tartja azokat a tanárjelöltekkel heti 1-2 órán át; néha a vezető tanárok jelenléte nélkül.

Az értekezleten az igazgató *elméleti előadásokat* tart, vagyis helyesebben mondva az ő tapasztalatán nyugvó irányító gondolatokat közöl a tanárjelöltekkel („Richtpunkte, die von den Erfahrungen des Vorstandes ausgehen und Handweisungen” az igazgató szavai).

Az értekezlet másik tárgya a próbaelőadások (hetenként 4-5) megbeszélése, mely azonban inkább az igazgató monológja. Ő szól először, azután esetleg a jelenlevő szaktanár; ritkán, csakis az igazgató felhívására a tanárjelölt is.

A würzburgi gyakorlatnak vannak a közönségestől eltérő sajátosságai.

Helyes 1. hogy *kezdetben* a tanárjelöltek a kritizálástól távol tartatnak, hogy nem készítenek a hospitálásra vonatkozó óra- vagy heti képeket. Első a mintaleczkék felfogása az iskolai praxisba való beleélés; még csak azután következhetik a felfogottak bírálása. A hospitálás azonban, mely hetekig tart, *tanulságosabb*, ha akár az igazgató, akár a vezető tanár a tanárjelöltek figyelmét a lényegesre, a sajátosra fel is hívja. Egyenesen helytelennek tartom, hogy a tanárjelöltek még a próbaelőadásokat sem bírálják meg (csak az év vége felé,

csak az igazgató felhívására, ritkán). Nem szabad arról megfeledkezni, hogy a tanárjelöltek már félig tanárok is s így már csak ezért is bírálhatják egymás leczkéit. Ha ítéletük téves: nem baj! Hisz azért van a tanár és az igazgató ott, hogy a tévedést helyreigazítsa; s azért is óhajtandó, hogy épen a tanárjelöltek is nyilatkozzanak, hogy kitudják a vezetők az illetőknek gondolkozását, irányzatát s épen ezzel számolhasanak is munkásságuk közben. Ugyancsak az eszmecserét nehezíti meg az a körülmény, hogy az értekezleteken nem vesznek részt rendszeren a szaktanárok is s ha részt vesznek: akkor is első sorban az igazgató mond ítéletet s még csak azután a szaktanár. A szaktanár az igazgatónak előre kijelentett véleményével szemben természetesen feszélyezve érzi magát, különösen a tanárjelöltek előtt; így nem egyszer az igazgatói tekintély érdekében elhallgatja esetleg az ellenkező nézetét. Az igazgatói szerepnek ezen túlsúlya a közvetlenséget bénítja meg s így az igaz tanulás és okulás eredményének egyik legfőbb feltételét. Csak a *szabad eszmecsere* érleli meg a tanítási gyakorlatnak tudatosságát.

2. A würzburgi intézménynek egy másik sajátossága az, hogy a tanárjelöltek első és hónapokon át (deczembertől húsvétig; mivel a cursus itt novemberben kezdődik és 4 hétig tart a hospitálás) tartó tanítási próbálkozásait, nemkülönbön próbaleczkéiket csakis *egy* osztályban és pedig a középiskolának *középső osztályában* és pedig ezen osztály *minden egyes tantárgyából* végzik. Van abban ratio. Lehetetlen ugyanis ily osztályban tanítani, a nélkül, hogy az igazgató, az illető tanár ne tekintsen vissza az elvégzett anyagra s ne indokolja épen ezzel azt, hogy ezen a fokozaton miért kell épen így tanítani; s ismét feltehető a tudatos tanár részéről az, hogy előre is tekintsen s a jelenleg nyújtott anyagot, mint a következő osztályok tananyagának alapját mutassa be. A középső osztályban való tanítás így természetes összefüggésbe jut a középiskola összes osztályaival. Ezt tartva szemelött, még fontosabb

az a körülmény is, a mely szerint abban az osztályban az összes tantárgyat is tartja a tanárjelölt. Ez a gyakorlat első sorban elejét veszi a szaktanári rendszer nagy hibájának, a mely szerint a szaktanárt annyira tölti el saját tantárgyának fontossága, hogy másnak szaktárgyát semmisnek tekinti s így a tanulót, annak idejét egészen maga számára kívánja lefoglalni. Didaktikai szempontból tehát igen nagy jelentősége van annak, hogy a leendő szaktanár collegáinak munkáját is megbecsülje, abba is beleélje magát s így ismerje fel azt, hogy tanulói mennyit kötelesek nemcsak nála, hanem másnál is tanulni; s hogy ennek következtében ő is köteles követelményeiben, tanításában mindezzel számolni. Az osztály középponti jelentőségének pedig, valamint ama kötelességének, hogy az osztályban tanító egyes tanárok tanításához alkalmazkodják a tanárjelölt tanításában: az az előnye, hogy megismerkedik nemcsak a tantárgy természetével is adott módszer különbségével, hanem még közelebbről egyes tanárok módszerével is; a mi gazdag anyagul és alkalmi okul szolgál a módszerre vonatkozó gondolatok kifejtésére. A középiskola tantárgyainak egész szervezetébe tekint be e szerint a tanárjelölt ebben az osztályban.

S most már 3. nagy érdeklődéssel és tanulással hospitál a III. időszakban (húsvétől novemberig) egy osztályban való önálló tanítás mellett, az egész iskolán végig. A tananyagának az egyes osztályokban való feldolgozásán is gondolkozott: most meglátja azt, hogy e gondolatainak mennyiben felel meg a valóság. így már most van alap és anyag a közelebbi megbeszélésre s tegyük most már hozzá: a bemutatásra is, a mennyiben a würzburgi intézmény azt is kívánja, hogy a 4. alsó osztályban a tanárjelölt ne csak hospitáljon, hanem az I-től kezdve fel a IV. osztályig az illető tanító utasításai szerint próbaleckéket is tartson, a melyeken az igazgató is résztvesz s melyek a hivatalos megbeszélésnek is tárgyai.

Valószínűleg maga Müller Iván, a jeles philologus-paedagogus volt a seminariumi év e kialakításának mestere.

4. S ugyancsak mesteri kézre vall az intézménynek a népiskolával és a népiskolai seminariummal való kapcsolata; nem ugyan azért – a mint azt a jólelkű Müller igazgató állította, hogy a középiskolai tanárjelöltek egykoron a népiskoláknak lehessenek tudatos felügyelői, hanem azért, – a mint azt Willmann és különösen Frick hangsúlyozta – hogy a középiskolai tanárok is ismerkedjenek meg a népiskola terén kifejlődött nagy methodikai munkával, hogy saját munkájukat ezzel hozzák kapcsolatba és e munka ismerete alapján becsülik meg a néptanítókat s nyerjenek indítást az iskola fokozatának megfelelő methodikai munkának kifejtésére. Würzburgban – úgy látom – ezt az intenciót fel sem ismerték s belenyugodtak abba, hogy sem a gymnasiumi seminarium vezető nem kísérik el a tanárjelölteket a népiskolába, sem a népiskolai tanítók nem mennek el az értekezletre. Így meddővé válik egy oly intézmény, mely célzatában nagyértékű.

Természetes, hogy Würzburgban is felkerestem azokat az egyetemi tanárokat, kik a philosophiával és közelebb a paedagogiával foglalkoznak s természetes, hogy első sorban *Grassbergert*, a görög nevelés történetének jeles íróját látogattam meg. Azóta már e tipikus bajor vaskos, egyenes és kedélyes lelkű, a dolgokat humorral és erős vonásokkal tárgyaló alak meghalt. Felfogása szerint túlhaladott a Herbart psychológiájának képzetekkel operáló álláspontja; Zillert nagyra becsüli, de fél iskolájának formalismusától, nevezetesen a formális fokozatok kisszerű és külső, folytonos alkalmazásától. „A giesseniak is sokat beszélnek nevelői oktatásról. 1893/94-ben a bajor kormány bizottságot küldött ki a giesseni intézmény tanulmányozása végett. Alig hogy ez hazatért, 20 tanulót kicsaptak az intézetből s ezután nem igen beszéltek nevelői oktatásról”. A seminariumi évről – bár néhányszor kívántam a beszélgetést ráterelni – a bőbeszédű tanfőúr nem szólt.

Stöhle Remigius annál behatóbban és alaposan szólott e tárgyról, annál is inkább, mivel éppen akkoriban, 1898-ban

jelent meg tőle a „Blätter für bayrisches Gymnasial und Schulwesen” című folyóiratban egy cikk, (Ueber den Rückgang der wissenschaftlichen Vorbildung der bayrischen Altphilologen), a melyben a régi 8 semestert kívánja a tudományos képzés számára; kívánja az 1873-iki vizsgálati rendszerre való visszatérést, mely a tudományos képzést hangsúlyozza, a gymnasiumra nézve pedig az 1874-iki alakot.¹ A gyakorlat jelenlegi hangsúlyozásában nagy veszélyt lát. Az egyetemről minden gyakorlatiaskodást kizár.

Még tovább ment ez irányban *Chroust Antal*, a philológiának rendkívüli tanára. Még a didaktikának és a methodikának is határozott ellensége. A tanítónál még megjárja, hogy őt az oktatás munkájába bevezetjük, mintegy beoktatjuk: de a gymnasiumi tanárnál az ily intézménynek értéke nagyon kérdéses. A gymnasiumi tanárnak legyen tudománya és legyen paedagogiai „vena”-ja: s jó tanár lesz. A gyakorlati kérdésekről mit sem akar tudni.

¹ A gymnasiumokat Bajorországban Thiersch teremtette meg a régi latin iskolákból. Az új humanismus classikus irányában itt Bajorországban győzedelmeskedett. A jelenlegi tanterv (1891) az 1874-ikivel szemben még erősebb engedményeket tesz a reális iránynak és pedig a classikainak rovására. A latin órák száma 73-ról 66-ra szállott alá; a görög nyelv érettségijénél nem kívánták a németből görögre való fordítást; a philosophiai propaedeutika kiesett. A reáliák, a modern nyelvek foglalják le az így kiesett órákat.

Az 1895-iki tanári vizsgálati rend a gyakorlati szempontot hangsúlyozza, a mennyiben 1. a vizsgáló bizottságban középiskolai tanárok is helyet foglalnak; 2. a vizsgát ketté osztja (a III. év végén és a IV. vagy V. év végén) s így a 4 évi tanulmányozás idejét vizsgával szakítja meg; 3. kötelezővé teszi a philologiai-történeti szakosnak, hogy az első vizsgálat előtt a 4 semestere át hallgatott legyen nemcsak classikai, hanem német philologiai előadásokat, 3 rendes előadást a történetből, földrajzból és legalább egy rendes előadást a matematikai természettudományi szakból. A második vizsgálatkor igazolandó a szaktárgyknak további hallgatása; azonkívül a paedagogikából és a philosophia történetéből egy semestere rendes collegium. A mennyiben a vizsgázó nem igazolhatja, hogy egy paedagogiai-didaktikai seminariumot látogatott: köteles még próbaleckét is tartani berendelt tanulókkal.

Sokkal inkább számol a gyakorlati követelményekkel a balti tartományokból ideszakadt rendes tanár, *Külpe Oswald*. Harmonikus lélek, kikerüli az éleket s keresi a lehetőség szerint az átmeneteket elvek megtagadása nélkül. A nála töltött est, melyre később Grassberger is meghívott, csak még tisztábban mutatta nemcsak a tanárképzésre vonatkozó nézetünk egységét, hanem lelkünk harmóniáját is. Neki, rábeszélésének köszönöm, hogy a következő nap – vasárnap – nem indultam egyenesen Heidelbergbe, hanem egy délelőttöt a Tauber melletti Rothenburgban tölthettem, a gothika és renaissance építészetének még az utcza közepére függő lámpákban is kegyelettel megőrizett, erődítési városfalakkal és tornyokkal ellátott valóságos múzeumban. Csak ne érje Rothenburgot is Nürnberg sorsa.¹ Este Heidelbergben voltam.

Heidelberg (július 18., 19.).

Heidelberg typusát, a melyet 92. stb. 1. igyekeztem pár vonással festeni s mely lent a városi templomban a római katolikus, valamint a protestáns vallásúakat egy fődél alatt egyesíti, s mely fönt a várban a stylusok különbözőségét, a renaissance remekét a barockkal és gothika részleteivel is oly szellemben tudta megegyeztetni, a mely még a romokat is új élettel, élvezetre hívó derült életkedvvel vonja be, s a mely életre víg kedélylyel, ki nem apadó humorral tekint le a szép „terasse”-ról a Neckar völgynek vándor poétája, Viktor Scheffel bronzszobra: ezt a heidelbergi typust a paedagogiai seminarium is mutatja.

A humanisták ezen a természettől és művészettől megáldott vidéken, e városban rajongtak a classikus világ szépségéért, s itt gyűlnek egybe még a legellentétebb nemzetek

¹ E várost, tapasztalataimat, hangulatomat leírtam az „Evang. Glocken” 1898-iki évfolyamában.

és fajok képviselői, hogy valóságos életkedvvel mélyedjenek el a tudomány komoly kérdésébe és szellemes nemzetközi társalgásban felejtsék el mindazt, a mi egymástól elválaszt.

Az a paedagogiai seminariumi est, melyet *Uhlnál* töltöttem, a szellemi aristokráciának ily társalgása volt.

Előbb azonban néhány szót az egyetemi, nevezetesen paedagogiai előadásokról. Természetes, hogy első sorban Kuno Fischer előadása iránt érdeklődtem. Gyakran élveztem Jenában annak idején ez előkelő rhetornak világos előadásait. Most is a 74 éves aggastyán, ki a társalgás közben mintegy panaszosan említette vénségét és éveit, de mozdulataival s öltözködésével is vallotta az ellenkezőt, még ma is ifjúi lelkesedéssel magyarázta a philosophia történetét. Spinozáról szólt s Spinoza alapfogalmait „jó könyvvel” hasonlította össze, a melynek szavai modusok, melynek mondatai a natura naturata s a mely egészének értelme a natura naturans avagy Deus. Míg az első ismeret inadaequat, addig a másik adaequat; a harmadik végre a legfőbb (tán helyesebben = lényegszerű) ismeretet adja. Mintegy 300-an hallgatták az előadást s nem csinált módon, hanem a valódi lelkesedés által elragadtatva éljeneztek meg a művész tanárt, a midőn a kryptospinozista Goethét szólaltatta meg remekül elszavalt pantheistikus költészetében. Fischer igen szívélyesen fogadott. Spinozáról rátért hollandi utazására, a melyen Spinoza nyomait kutatta; tisztelettel emlékezett meg útítársáról, Biedermannról, a kinek én theologiai kibontakozásmat illetőleg igen sokat köszönök s elismerésül szólott egyik kedvencz írómról, Scholtenről, a kinek vendége volt Leydenben. Fischer is Halléban tanulmányozott s tanáráról, későbbi barátjáról Erdmannról, a ki a mint belevitt, úgy ki is emelt a Hegelianismusból, nagy elismeréssel szólott Ismerte Stoyt; de míg Heidelbergben volt, nem érintkezett vele, ellenben Scheweningenben együtt voltak s itt ő is megtanulta őt becsülni, bár irányát az egyetemen ma is kárhoztatja. Egyetemre valóknak a gyakorlati kérdéseket nem tartja, ezeknek ide való át-

ültetését nem helyeselheti. Egészen más irányú Uhlig; őt látogassam meg.

Uhlig intézetén épen akkor folyt az érettségi; ő nappal el volt foglalva, csak néhány szót szólhattam vele; nekem pedig volt még látogatni valóm. Felkerestem Bassermann, a kiről a 93. és 100. l. már szólottam s utána *Hallév grófot*, hazánkfiát, a kit két évi magántanároskodás után rendkívüli tanárnak kineveztek, s ki elfacsarodott szívvel gondol haza s látja mikép szárnyalja túl a magyart a japáni, az oláh. Fájós szívvel távoztam tőle. Mennyivel másak voltak *Hensel* tanárnál töltött óráim. Könyvkereskedő volt; a tudományzomj adta kezébe a latin grammatikát. Jeles eredménnyel tett ebből is érettségit. Hatalmas Énje leküzdötte az elébe tornyosuló nehézségeket. Nem hiába Fichte az ő philosophusa. Nem szegyenli őt vezéréül fogadni. Ő is csak egy tudományt ismer, mint mestere. Tudományellenes az egyetemnek szakokra való bomlása. A mint minden tudományt, úgy csak is a tudományt öleli fel az egyetem. Mindaz, a mi a „Können”-hez, a művészethez tartozik, nem az egyetemre való. Még a paedagogika is csak abban az esetben juthat az egyetemre, ha a nevelési elmélet a philosophiai alapnézetekkel összefüggésben tárgyalatik. Nem Hegelben, hanem Fichtebe látja azt a teremtő elmét, mely korunk világnézetét legmélyebben meghatározta. Carlyle életével és műveivel foglalkozik s azt igyekszik kimutatni, hogy Carlyle világnézete is egészen Fichteén alapul. Mily fel-emelő, ha Fichte tartalmas ethicismusában erősödhetik az egyén feltétlen értékű személyiséggé! Másnap, midőn családja körében (nincsenek gyermekei) töltött ebéd után búcsúztam, ő adott érzelmeimnek kifejezést e szavakban: „tér szerint oly távol levők, még is mily bensőleg találkoztunk! „, Schleiermacher beszédeire gondoltam, azok közösségére, kik tér és idő dolgában oly távol egymástól mégis egyek! Ez a láthatlan egység is erő a külső lehangoló elszigeteltségben. Sajnáltam, hogy az előző estét nem tölthettem Henselnél. *Uhlig seminariutna* foglalt el.

Mintha Heidelberg még a Stoy-féle küzdelmek hatása alatt állana. Stoy Jenát elhagyta a theologiai és a philosophiai kor türelmetlensége miatt. Stoy suggeráló, hatalmas személyisége ugyanis a tudományos pályán legjobban megindulókat ettől elvonta. Elkeseredetten távozott Jenából s nagyobb elkeseredettséggel hagyta ott Heidelberget, hogy ismét visszatérjen Jenába. Heidelberg nem Jena, Baden nem Thüringen. Nem Stoyok, hanem Uhligok valók Heidelbergbe. Mióta Stoy elhagyta Heidelberget sem a paedagogikát, sem a didaktikát rendszeresen a philosophiai kar nem adta elő. Bassermann, a theologiai facultáson a gyakorlati theologianak tanára első sorban a theologusoknak tart paedagogiai és didaktikai rendszeres előadásokat, de tekintettel a népiskolára. Uhlig nem ily rendszeres előadásokat, hanem alkalmiakat tart a középiskola paedagogikájának, didaktikájának elméleti és történeti kérdéseiről. Uhlig különben nem rendes, hanem tiszteletbeli tanára az egyetemnek s a heidelbergi gymnasiumnak igazgatója. Tart ő ugyan a hallgatóival a gymnasiumban gyakorlatokat is; csak hogy nem ezekre, hanem a paedagogiai seminariumra fordítja a főgondot. A gyakorlatokat különben már az iskolaév előhaldottsága miatt megszüntette. Így csakis paedagogiai seminariumában vehettem részt. Este 8 órakor gyűltünk egybe s együtt voltunk majdnem 11-ig. Mily válogatott, finom társaság, mily könnyű társalgási formák! Csak néhány studens vett részt, a többiek tanárjelöltek voltak. Ezenkívül négy nő; ezek egyike a közkezdveltségnek örvendő nemzetgazdásznak, Weber egyetemi tanárnak neje, kivel Hensel előadásán is találkoztam; azután Wittgenstein grófné, ki a női kérdéssel behatóan foglalkozik és két svéd nő, kik a tanügy tanulmányozása végett jöttek el ide.

Uhlig, tekintettel arra, hogy az évváró úgy sincs távol, s arra, hogy érettségi elfoglaltsága miatt velem nem érinkezhet – a szokásos évi jelentést a mai ülésre készítette el.

E szerint I. *referátumok* alapján közelebb foglalkoztak

1. Aristoteles Poétikájával – tekintettel a $\mu\omicron\sigma\upsilon\kappa\eta$ jelentőségére;

2. a felső reáliskola kérdésével; nevezetesen *a)* jogosultságának és *b)* jogosítványának kérdésével (mily életpályákra készít elő);

3. a leánygymnasium kérdésével és pedig ethikai és társadalmi alapon. E kérdéssel 3 egymásután következő esti órában foglalkoztak. Uhlig kiemelte a tárgyalásnak magas színvonalát, a melyről különben nemcsak Uhlig, összefoglaló megjegyzései, hanem a fia által szerkesztett és felolvasott, a referátumot kivonatoló jegyzőkönyv is tanúskodott. A referens Wittgenstein grófné volt.

4. Pestalozzi: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt” VI. és X. levelének referátum alapján való megbeszélése.

II. Tartottak *tanítási próbaleczkéket* és pedig *a)* tanítványok bevonásával és *b)* azok nélkül.

a) *Tanítványok bevonásával* tartottak egy matematikai leczkét, a melyben a tanárjelölt Plato Zénójában előforduló négyzet-elméletet vette elő. Érdekes volt az előadásnál, hogy a fiúk ugyanazokat a feleleteket adták, a melyet Platónál a rabszolga;

b) *tanítványok nélkül* próbálkozott

1. egyik egy kelet-elbei tájképet,

2. egy másik egy utazást (Belgrádból a Vaskapuig) *leírni*. E leírások és ezek kritikája kapcsán igyekezett Uhlig „a leírás elméletét” megvilágosítani;

3. egy harmadik *olvasási* próbaleczkét tartott és pedig olvasta Molière „Le Misanthrope” első scenájának kezdetét.

A seminariumi munkán való áttekintés és a jegyzőkönyv felolvasása után következett a jelen ülés tárgysorozatának első pontjaként: Goethe Faustjából – Grete és Faust közt a vallásról folyó párbeszédjének *próbafelolvasása*.

Az előadó *elég* ügyes olvasó, de inkább csak rutinier s nem volt képes sem Gretchen lelki világának közvetlenségét

(naivság) és kedélyének mélységét, sem pedig Faust gondolatvilágának férfias és még is melancholikus komolyságát kiérezni és érvényre juttatni. Uhlig sorra szólította fel a jelenlevőket kritikai megjegyzéseiknek közlésére; engem is. Utolsó-nak ő szólott, drámai ügyességgel mutatva be a különböző felfogásokat, a melyekkel találkozott. A felolvasó felfogását a secessionista blazirtság szempontja alá helyezte, melynek szemében Gretchen liba, Faust szellemeskedő. így csak az eredeti conceptio torzalakjaira jutunk. Felolvasó próbálkozzék meg humoros tárggyal: a tehetség tőle meg nem tagadható. Végül felvetette Uhlig ama kérdést, hogy épen ez a részlet alkalmas-e az osztályban való felolvasásra? Többen igennel feleltek s hivatkoztak arra, hogy Darmstadtban ezt fel is olvasták egyik gymnasiumban. Uhlig ellenezte, hogy miért: ezt nem mondta meg.

Az ülés második tárgya *referátum* volt Lockenak: a nevelésről való értekezéséről, A referens először is az értekezés keletkezéséről szólott behatóbban s azután részletesen foglalkozott a büntetés és a jutalmazás elveivel. Előadása szabad volt, bár néha-néha – betekintett füzetébe, – a mi azonban nem zavarta az eloquens előadást, a mely éles állításaival nem egyszer kihívta a kritikát.

Az idő már 11 felé sietett. Csak egyes általános megjegyzések tétettek. Uhlig a jövő alkalomra kijelölte azokat a pontokat, a melyek ez előadás alapján a közelebbi megbeszélés tárgyául szolgálnak.

Uhlig paedagogiai seminariuma egészen sajátos valami.

Ez az intézmény a középiskolai igazgatónál szokásos pedanteriának még nyomát sem mutatja; s egyáltalában nem illik bele egyáltalában semmiféle schablonba. Heidelberg, a humanismus, a renaissance egyeteme, e seminariumnak igaz háttere. Platói academia!-a melybe egybegyűlnek kiváló szellemek, a kik között ott találjuk azonban Sokratest is, azt a sokoldalú bámulatos férfiút, ki humorával enyhített iróniáját

nem egyszer szegzi az elbizakodott tudás képviselői ellen s ki mégis mindent harmóniába olvaszt egybe. Nem mesteremberekkel találkoztam itt, hanem emberekkel, kik mesterek kívánnak lenni. A ki jól tud olvasni, majd jól olvassa azt is, a mi az egyik vagy másik osztályba való; a ki jól tud leírni: az majd jól végzi munkáját a megfelelő osztályban is; a ki okosan gondolkodik matematikailag, az bármily osztályban megállja^ helyét. Fődolog, hogy a tanár sokoldalú, művelt, tisztán gondolkozó, etikailag mélyen érző férfiú legyen, a ki bármely tárgyról szól, gondolatait világosan elő is terjeszti. Beválik az ily tanár bárhol. Nincs szüksége az ilyen férfiúnak a tanítás formalismusára, mechanismusára!

Nagyon jól esett, hogy az utolsó seminarium, a melyet láttam, éppen ezt az elvet: a *személyiség* elvét képviselte. Jó legyen a fa és jók lesznek gyümölcsei is. Szép gyümölcsöt, az elmélet és a tapasztalat minden formális követelményének megfelelő gyümölcsöt akaszthatunk a karácsonyfára. A fa elhervad, gyümölcsei összefonnyadnak, elromlanak; míg az élő, jó fa mindig új meg új, a körülményeknek megfelelő, de mindig jó gyümölcsöt terem. Csakhogy természetesen nem minden fa jó fa; nem mindenki képes önmagából produkálni, didaktikai „véna” alapján a tárgynak és különösen a növényeknek megfelelő módszert is; s még a genialis didaktára nézve is tanulságosak a múlt elméletéből és gyakorlatából nyert okulások.

Egyről azonban nem szabad megfedkezünk a mesteriség mellett, a mesterről, a mester harmonikus személyiségéről. Erre emlékezteti a didaktát Heidelberg, annak paedagogiai seminariuma s seminariumának igaz mestere: Uhlig.

Hasonlóan impulsív egyéniség Ziegler Strassburgban. Az ő személyisége vonzott első sorban oda.

Strassburg (július 20., 21.).

Egyetemek alapítása jelzi Németország és különösen Poroszország politikai és kulturális történetének fordulópontját. Wittenberg-Halle-Berlin: a szellemi és politikai felszabadulás programjai. A strassburgi egyetem Poroszország világhatalmát hirdeti, azét a Németországot, mely magában egyesült s immár gyarmati politikát hirdet. A strassburgi egyetemre megnyíltakor egész Németországból özönlött az ifjúság, egész Németország assimilálja eltévesztett gyermekét. Müller Miksa Oxfordot elhagyja, hogy mint kivándorolt is tanúbizonytságot tegyen arról, hogy mit szolgál szívével. Itt Strassburgban tart előadásokat s Amerika németjei a legbuzgóbban küldik a strassburgi könyvtár számára a könyveket, az ajándékokat. Amerika németjei által vált a strassburgi egyetemi könyvtár a német egyetemi könyvtárak közt elsővé. Egy milliónál több kötet van itt elhelyezve s naponként 30-40 csomag megy a világtájak minden irányába, hogy ingyen hirdesse kölcsön útján a szellemi világosságot.

Az egyetemnek azonban nemcsak alapítása, hanem *épülete* is hirdeti a legújabb kort. Már a berlini egyetem alapításakor alakult át az egyetemi stúdiumnak eszménye. Az eddigi, inkább tanító intézmény, a melynek feladata volt a múltnak tradícióját az új nemzedéknek átadni és abban disputációk útján is otthonossá válni, mindinkább tanulmányozó intézménynyé lett. A természettudományok fellendülése nem az axiómákból való levezetést, hanem a tények, a tünemények alapján, kísérletezés útján való általánosítást, törvények megállapítását tűzte ki célul. Az „ex ratione” jelszava helyébe az „ex datis” követelménye lépett; az „ex auctoritate” helyébe a tények alapján való önálló kutatás. Műhelyek, intézetek szükségesek ehhez. A természettudományok és ezeken nyugvó orvostudományok számára épültek is külön ily intézetek, paloták: de a philosophia, a jog és a theologia csak később sür-

gette szaktárgyai számára ily intézetek, a tudományos seminariumok szervezését. Berlinben az egyetemtől többé-kevésbé távol eső helyeken épültek ily intézetek; Leipzigben csakis később, az egyetem újjáépítésekor nyertek e seminariumok helyet az egyetemen; így Marburgban is. Leipzigit és Marburgot megelőzte e tekintetben Strassburg. A strassburgi egyetem az *első*, mely az egyetemi stúdiumnak *tanulmányozási irányával* az egyetem épületében is számolt. Az egyetemi épületnek csakis földszintjén van egynéhány előadási terem, a melyet a szükséglet szerint használnak a különböző facultások tanárai; ott vannak még a földszinten a rector, a senatus finom ízléssel díszített termei és a megfelelő irodák: de az emeleten csakis tudományos seminariumok, tudományos gyűjtemények vannak. 3 nagy teremben vannak elhelyezve a művészettörténeti tárgyak.¹ E mellett pompázik 6-8 teremben az archaeologiai gyűjtemény. Ugyancsak az emeleten van a többek közt a philosophiai és paedagogiai seminarium is két teremmel: az egyik a tanaré kézikönyvtárral, a másik nagyobb terem közepén vannak a dolgozóasztalok a seminarium tagjai számára, a fal hosszában nyitott polczokon a könyvtár, a melyhez kiki hozzáfér. Van különben könyvtáros is, a ki a napnak nagyobb részét itt tölti dolgozva. Könyv ritkán vész el, mely vesztesség a tudományos nagy nyereség mellett nem számít.

Feltűnt, hogy dékáni helyiséget nem láttam s midőn ezt Windelbandtnak, a híres philosophusnak, ki engem az épületben kalauzolt, elmondtam, viszont ő csodálkozott. Hisz az egyetemi dolgokat, immatriculatiót, anyagiakat stb. elvégzi a rectoratus, a senatus, a curator, az irodai tisztii kar; s ha esetleg van valakinek dolga a dékánussal: felkeresi őt a dékán

¹ Dehio a művészettörténeti múzeumnak igazgatója. Nagyon érdekelt az ő találmánya, festőanyaga, a melylyel a gypsöntvényeket bekenve, meglepően bronztárgyakká, illetőleg bronzszobrokká átalakítja.

tudományos intézetében. Hol van a bureaucratia: nálunk-e vagy a poroszoknál?! És sajnos, hol van az egyetem?! Nálunk, sajnos, inkább csak facultások, a régi iskolás korból átörökölt külön-külön tantermekkel és külön díszes facultási hivatalos helyiségekkel. Ne csodálkozzunk, hogy ez előadási és hivatalos termék luxusa miatt a munkatermek nem lelnek helyet az egyetem épületében s még kevésbé az a strassburgi nagy olvasóterem, a melynek ablakai az egyik oldalon az üveggel fődött nagy egyetemi sétáló udvarra nyílnak, a másik oldalon a szabadba s melybe a studens és tanár bármikor beléphet. 559 szaklap és 74 újság fogadja a belépőt. A lapok utolsó száma a szakok szerint elkülönült és a lapok nevével ellátott polczokon szabadon áll. A lap többi számait a hivatalnokok külön kezelik, mindaddig, míg bekötésre a könyvtárnak átadhatók. S e könyvtár mily liberális módon kezeli a könyveket! S íme, itt ne legyen tanárképzés?! A tanulmányozás, ez az igazi tanárképzés; ez tartozik az egyetemre. A gyakorlati tanárképzésnek, valamint minden művészetnek – a mint azt Windelbandt kívánja – másutt a helye. Mivel a tanítás mesterség, művészet s mivel e téren, közelebbről a tanítás technikájának terén az iskolamesterek, a népiskolai képzőintézetek nagyon is előre haladtak: Windelbandt szerint az volna a legczélszerűbb, hogyha a népiskolai seminariumokon a tanárjelöltek számára külön cursusokat nyitnának. Az az intézkedés, a mely szerint *egyese*k keresik fel néhány hétre a tanítóképzőintézeteket, nem vált be: ők feszélyezik a többieket, emezek pedig feszélyezik a magában hospitálót. A népiskolai gyakorlatba való módszeres bevezetésnek nagy jelentőségét Willmann és különösen Frick elismeri; a berlini gyakorlat (Vorschule) egyes gymnasiumi seminariumon, nemkülönben Rein gyakorlóiskolája és egészen tisztán a friedbergi praxis is Windelbandt e gondolata mellett szól. A különbség csak az, hogy Windelbandt (Reinnal szemben) népiskolai seminariumot s nem népiskolát kíván gyakorlásra s a gyakorlati képzésnek nemcsak

egy fokozatát, hanem magát a gyakorlati képzést látja ebben. A népiskolai seminariumban való gyakorlati munkásság csak a methodikai gondolkozást keltené fel és erősítené meg, úgy hogy ennek segítségével boldogulna majd *önállóan* a tanárjelölt a középiskolában, a nélkül, hogy formalismusba, mechanismusba jutna, a mit a gymnasiumi seminariumok intézménye nem zár ki. A lábrakapó gyakorlati iránytól félti Windelbandt a tudományt, az elméletet.

Ziegler Theobald, a kinél strassburgi szabad időm legnagyobb részét töltöttem, nem idegenkednék attól, hogy az egyetemen hallgatói *előtt* elméletét tanulókkal is beigazolja. Meg is tette azt évekkel ezelőtt néhányszor s intézett is ily irányú felterjesztést a kormányhoz is, eddig azonban hiába.

Nem látok ebben bajt; mivel azt, a mire ő a súlyt helyezi, úgy sem lehetne egyes órákban bemutatni. Ziegler éles ellentétbe helyezkedik a *nevelési oktatás* híveivel.¹ Herbartot következetlenséggel vádolja, midőn Ő, ki a „Hofmeistererziehung”-ot a „Schulunterricht”-től elkülönítette – még a königsbergi intézetében is – mégis a kettő kombinálását kívánja a nevelői oktatásban. Zieglernek nem nevelői, hanem *jó* oktatás kell; mert a jó oktatás nevelő is. Rossz az oktatás, ha unalmas, unalmas pedig, ha a tanító vagy az ismereti anyagon vagy a tanulókon nem uralkodik; s így az első esetben elkeseríti a jobbakat, a másik esetben pedig lóra ülteti a szilajokat, kik a fegyelmet megbontják. Jó az oktatás, ha az alsó osztályokban a tanítónak szívessége, nyájassága és tapintata a tanulókat arra indítja, hogy az ő kedvéért is jól tanuljanak; „a felső osztályokban pedig, ha a tanító, mint tudományosan képzett és álta-

¹ L. a következőkre nézve: *Ziegler*; Schulreform-ját, előadások sorozatát, különösen a 2-dikat. Ziegler személyiségét a maga közvetlenségében legszebben „der deutsche Student”-je mutatja be. Különösen értékes neveléstörténetében Comeniusról és a középiskola szempontjából nem eléggé méltatott Pestalozziról írt tanulmánya. A történetbölcész és nevezetesen az etikus a XIX. század szelleméről írt nagyobb művében lép elibénk.

lában művelt férfiú, tudásával és egész lényével a tanulóknak imponál, ha kiérzi az ifjúság, hogy a tanítója szívvel és lélekkel szereti tárgyát, abba teljesen elmélyed, abban él és működik”. (16.1.) Erkölcsileg értékes a tanulásnál is csak az, a mire saját munkája és gondolkozása alapján jut el az ember.

E szempontból kevésre becsüli a herbarti iskola „Gesinnungsstoff-ját”.¹ A vallásoktatás nagyjából rossz; ezért erkölcsileg is rossz hatású; a történet tanulásánál pedig a tanuló „mindig receptív és passív”. Erkölcsi hatást Ziegler az idegen nyelvek és a mathesis tanulásától vár. Erkölcsileg nevel, a ki a kötelesség pontos teljesítését és az önzésnek a közszolgálatban érvényesülő alárendelését az egész érdekével szemben kívánja. Az iskola erkölcsileg nevel, ha megköveteli, hogy a tanuló mindennap kötelességét, pensumát teljesítse, ha érleli annak tudatát, hogy elmaradni szégyen; ha az idegen tollakkal való ékeskedést meggyaláznak tartja, ellenben természetesen azt, hogy kiki a magáét adja; ha a fordításban lehetőleg lelkiismeretesen jár el. Az iskola akkor nevel legjobban, ha oktat.²

S a mint küzd a „nevelői” oktatás ellen: úgy az ellen az oktatás ellen is, mely az „*egyéniséget*” nézi. „Csakis nehezen kezelhető, pathológiailag terhelt vagy a mi gyakoribb, a fonák nevelés útján pathologiaivá vált tanítványokkal szemben van helye az egyéniség hangsúlyozásának; normális és egészséges fiúk nem szorulnak erre. Egyenlőség, igazságosság, pontosság: ez nevel állami életre. Az iskola állam legyen kicsinyben.”³

¹ Ziegler ezen felfogását megemlítettem Schillernél. Schiller különben e kérdéssel behatóbban, tárgyilagosan Zieglerrel polemizálva foglalkozik a Zeitschrift für Gymnasialwesen XLVI. évf. 40. stb. 1. Zur Schulreform című cikkében.

² U. o

³ L. 21. 1. Nem szükséges kiemelni, hogy ez a követelmény a történeti éniség álláspontján teljesen jogosult. Csak hogy természetesen annak tudatával kell bírni, hogy az az álláspont átmeneti jellegű s hogy a végső cél mégis csak az egyéniség természetes alapján ethikai erők útján kialakult személyiség.

Ez az állam, mint *nemzetállam* lebeg Ziegler lelki szeme előtt. Nem akar ő sem rómaiakat vagy görögöket nevelni, hanem németeket. Idegen nyelv tanulásánál a grammatikai iskolázás az anyanyelv tudatos birtokba való fogadásának esz-köze. Ez iskolázásra a *latint* választja, mivel ez, – hogy rövidesen megmondja – leginkább alkalmas, hogy a többi nyelvek grammatikai szolgája legyen.¹ A görög mellett nem érvel nyelvészeti szempontból, holott ez még a latinnál is finomabb; sem történeti szempontból, holott a római szellemi élet a görögtől függ: hanem csakis azért, mivel a *görög szellem magában értékes*: mivel a görögben maga a humánus lép elibénk. Nem azért kelünk a görög védelmére, mivel ifjú görögöket akarunk nevelni, hanem azért, mivel nem akarjuk, hogy német nemzetünkben az eszményi és humán érzés, a szabadságnak és a szépségnek szelleme elcsenevesszen és abból kiveszszen.²

Ez a nemzetállam eszméje megkívánja a középiskolák államosítását, a felekezeti jellegük megszüntetését;³ a mi azonban nem jelenti a középiskolának uniformizálását. Ellenkezőleg, a műveltség eszménye, a mely a sokoldalúságot, a szellem mozgékonyosságát, a nyílt, türelmetlenségtől ment érzéket és szellemet, a tág látókör mellett is egy működési térre való szerény meghúzódot kívánja, az eszmény egysége mellett az utak különbözőségét követeli.⁴ Ezért ellensége az egységes középiskolának. Veszélyeztetve látja ezáltal a classikai oktatást, gymnasiumaink létét.⁵ A mint az egységes középiskolában: úgy az oktatás concentratiojában is korszerű phrasist lát, mely

¹ L. 30-1. „Weil sie sich – um es mit Einem Worte zu sagen, am besten eignet zum grammatischen *Knecht* für alle übrigen”.

² L. 36. 1.; olv. az egész szép szakaszt.

³ L. a VII előadást nevezetesen a 77. 1. stb.

⁴ L. 38-40. 1. Ezen tagolásnak természetes alapja az egyéniség; úgy hogy Ziegler nemcsak a végső célban, hanem már az útközben is elismeri az egyéniséget.

⁵ L. a IV., V., VI. előadást.

ha ennél több, szellemi túlerőltetésre vezet. A tanuló lelke a változatosságot szereti. Nem oktatási, hanem etikai koncentrációt kíván, a mely az alsó osztályokban megvan a tanító személyiségében, a felsőbb osztályokban az osztálynak, az iskolának szellemében.¹ Igen természetes, hogy ezek alapján távol áll Ziegler attól, hogy a történetet a tantárgyak központjába helyezze: még főtantárgynak sem ismeri el. Nemzetivé egyszerű és meleg előadása teszi, mely a tárgyat 1871-ig, de nem tovább vezeti le. A német nyelvi óra nem nyelvészeti, hanem irodalomtörténeti szempont alá helyezendő. Legyen ez a legkedvesebb óra, melynek az olvasmányainak már előre is örül az ifjú. A német dolgozatok a középiskolai foglalkozás egészéből nőnek ki; úgy hogy a német tanár a német értekezésekben mintegy behordja ama mának kalászeit, melyet collegái hintettek el: így azután az egész iskolai munkának a mértéke tényleg a német értekezés s ezért is ez az egész gymnasiumnak virága.²

Minden kényesztetésnek, aggodalmaskodásnak, mutatóságnak ellensége. Az iskolahygieneiához ám értsen a tanár, de az iskolában ne tanítsák. Rendes iskolaorvosra nincs szükség. Az egészség és a jellem, nem pedig a mutatóság és az ambitio szempontja alá esik a tornázás. Az iskolai játékokat ellenzi; a tanár nem játékfelügyelő gyermekdajka. „Vasat ifjúságunk vérébe? Ez nem jelent játszást, vasútazást, nem felügyeletet, nem járószalagon való vezetést; hanem jelenti a dolgozóiét, a fiúkat kötelességre szoktatni, őket önállósítani, saját lábukra állítani, igényeket támasztani bátorságuk, erejük, iránt, bízni testi és szellemi erejükben”.³

Az *iskola és a család* egymást kiegészítik. Míg amaz oktat és generalizál, addig ez nevel és individualizál. Ott a

¹ L. 80. stb. 1.

² L. 97. stb. 1.

³ L. a IX előadást, kül. 109. 1.

szigorú igazság: itt a nem egyszer engedékeny szeretet a vezető. Különbözik pedig támogatják egymást munkásságukban. Az iskolán kívül a gyermek magaviseletét, idejét a szülő és nem a tanár szabályozza. Ne az iskola járjon a gyermek után, hanem a család keresse fel a gyermek érdekében az iskolát.¹

Az *érettségi vizsgálat* fentartandó nemcsak 100 éves múltja miatt, hanem azért is, mivel alkalmat szolgáltat arra, hogy a fiú beszámoljon munkájáról, nemkülönben az iskola is s ez utóbbi a főigazgató útján nyerje az állam részéről a további felelősség alóli felmentését. A jelenleg létező hibákat a jó főigazgató eltünteti.²

Ziegler utolsó előadásában a *tanárképzésről* szól. Szemében ez a legfontosabb kérdés. „Az utolsó rossz és megközelíthetetlen tanító halálával vagy nyugdíjazásával a középiskolánkról elhangzó jogosult panaszok mind elnémulnának s feltétlen megvetéssel nyithatnánk zsilipet a balga szülők soha el nem némuló természetes mende-mondájának”.³ A tanári személyiség: ez a döntő kérdés. Minthogy gyöngébb, sőt rossz tanár mindég lesz: ezért is a tanárképzésről kell gondoskodni.

A tanárképzés a céljának akkor felel meg, ha gondoskodik úgy a *tudományos*, mint a *paedagogiai* képzésről.

I. A *tudományos képzést* az egyetem nyújtja. Ziegler az egyetem jelenlegi állapotával nincsen megelégedve. Hibát lát a tudományosság egyoldaló hangsúlyozásában és abban, hogy az egyetem az életpályákkal, azok követelményeivel nem számol. Ez indítja Zieglert, azt a férfiút, a ki a szabadságot mindenütt hangsúlyozza, ki Herbart szavát: „es müssen Jünglinge gewagt werden, um Männer zu werden”, azt a férfiút, ki a „Deutsche Student” „-ben épen e szabad ember levésének himnusát zengi oly elragadó férfias nyelven, ez indítja ama merész követel-

¹ L. a X. előadást.

² L. a XI. előadást.

³ 135. l.

menyére, a mely szerint a *hallgatási* szabadság korlátozandó. Könnyű ezt kimondani, de nehéz a korlátozás módját megállapítani.

Ziegler csak a negatívban határozott és világos, annak kijelentésében ugyanis, hogy miképen ne történjék a korlátozás. Ne az egyetemen kívül álló hatóság részéről; még úgy sem, hogy a tanügyi kormány *hodegetikai tantervet* készít és ajánl a hallgatóknak. Ez feszélyezné a tanárt is, hallgatót is és az utóbbinak alkalmat nyújtana arra, hogy e tantervben előírt anyaggal, mint a stúdium minimumával megalkudjék.

„Az ily chablonszerű tanulmányozásról – Uraim! – mi az egyetemen mit sem akarunk tudni; a miért is a tanárok és a studensek érdekében a legerélyesebben távol tartjuk az egyetem egészétől eme titkostonácsosi tanulmányi terveket?”¹

Az egyetemi reform tehát csak magából az egyetemből kell, hogy kiinduljon. Ziegler igen helyesen *a reformatas tényét a seminariumi munkásságban látja; a reformatas célját pedig a „Tübingeni Stiftben” repetensi intézményével látja* irányra szerint megjelölve.² A cél felé vezető útnak ez a kijelölése Ziegler álláspontján egyszerűen érthetetlen. A „Stiftler”-ek, mint kötött studensek, az egyetemi hallgatók, valamint tanárok felfogása szerint nem igazi studensek (keine Vollstudenten); s a repetensi intézmény még az egyetemen is folytatja azt a járószalagszerű tanulást, a mely ellen Ziegler még a középiskolán is állást foglalt. Ha valakinek álláspontján, úgy Zieglerén ez a cél- és iránymegjelölés érthetetlen.

A seminariumi munkássággal is adott specializálás veszélyeit kikerülni véli az oly *rendes előadásokkal*, a melyek egy bizonyos ismeretkört összefüggően összefoglalva terjesztenek elő,

¹ L. 138. 1.

² L. 139. 1.

³ Az ily előadásoknak üdvös voltát és pedig az egyetemi tanárra nézve én is kiemelttem a milleniumi congressuson tartott előadásomban. (L. Paedag. Dolg. I. k. 166. stb.)

Ziegler azonban nem marad hű ahhoz az álláspontjához, mely szerint az egyetemi reformnak csakis az egyetemből és nem az egyetemen kívül álló körből kell kiindulnia, a mennyiben ő ez összefüggésben a tanári vizsgálat reformjáról is beszél, a mely kihat az egyetemi tanulmányozásra; kihat nevezetesen akkor, ha a tanárvizsgáló-bizottság tagjai – úgy, a mint azt *Ziegler* kívánja – egyetemi tanárok.¹ Kívánja a vizsgálati tárgyak szaporítását az osztályrendszerre való tekintettel. (így pl. megkívánja a classica philologia tanárjelöltjétől a németből és a történetből is a vizsgálatot.) Kívánja a képesítés hármas fokozatának megszüntetését, mivel az egyetemi tanár csak a tudományos képzettségről, nem pedig arról mondhat ítéletet, hogy melyik középiskolai osztályban taníthat a tanárjelölt. Kívánja a kiegészítő vizsgálatok eltörlését, mint a melyek a tudományt elválasztható és hozzátoldható aggregátumnak tekintik s a tanárjelöltet tanároskodása első éveiben, a midőn egész odaadással kellene gyakorlati hivatásának élnie, vizsgálatra való készüléssel terhelik. Végre kívánja, hogy a vallás állami és vallási érdekből kapcsoltsák ki a vizsgálat tantárgyai láncolatából; mivel az állam interconfessionalis és a theologiai tudás nem fokozza a vallásosságot. A tanári vizsgálatnak ily megváltoztatása irányító hatással van igen természetesen az egyetemi tanulmányozásra.

II. A tanárképzés második tényezője a *paedagogiai képzés*. Ha *Ziegler* a tudományos képzést szembeesíti a *paedagogiai* val s a tudományost az egyetemre utalja: úgy azt várjuk, hogy a *paedagogiai*t nem az egyetemre, hanem azon kívül létező intézményre bizza. Csalatkozunk! *Ziegler* „a chablon spanyol csizmáitól, a herbarti *paedagogika* formalismusától”

¹ Épen a külső hatások elkerülése végett és praxis szempontjából kívánom, hogy az állami vizsgálobizottságok tagjai túlnyomólag ne egyetemi tanárok legyenek. (L. *Paedag. Dolg.* I. k. 169. 1.) így Schiller is radicalisan. *Zeitschr. für Gymn. Wesen* XLVI. évf. 55. 1.

fél.¹ E félelmében legalább részben igazat ad azoknak, kik a tanítást a művészet szempontja alá helyezve, a tanítási képességet az arra való születettségtől (poëta nascitur) és nem a képzéstől várják s a tanítás önállóságát nevezetesen az „uniformizálás és chablonizálás imponáló instructoraitól látják leginkább veszélyeztetve”. Ziegler félelmében nem megy idáig; ellenkezőleg, kiemeli, hogy még a művész is megtanulja technikája külső szabályait, hogy a művészet terén is a forma hagyományos és ezért is tanítható; de kiemeli azt is, hogy minél jelesebb az instructor személyisége, annál inkább meg fogja becsülni a tanárjelölt szabadságát és önállóságát. Mindez pedig nem akadályoz meg abban, hogy Herbart rendszerének formalismusa ellen ne küzdjünk. Baj csak az volna, ha a tanügyi kormány egy bizonyos rendszert pártolna, akár csak az által, hogy annak jeles képviselőire felhívna a figyelmet.²

Ziegler tehát mégis a tanárjelöltek paedagogiai kiképzése mellett foglal állást. A kérdés most már az, hogy ezen paedagogiai képzés hol folyjék?!

A kérdés már azáltal, hogy nem gyakorlati, hanem paedagogiai képzésről szól, félszeg megvilágosításba kerül. Lehet ugyanis a paedagogiai képzés elméleti is; úgy hogy paedagogiai és tudományos egymást nem zárják ki; s így mi sem szólna az ellen, hogy a paedagogiai képzés legalább részben ne folyjék az egyetemen.

A mily hibás a kérdés feltevése: oly hibás az inductio-nalis következtetés is. Ziegler ugyanis a tapasztalathoz: a létező próbaévi intézményhez és az 1890 óta létező semináriumi év intézményéhez fordul. Tényleg csakis ez a kettő létezik; de ez a kettő nem meríti ki az egyetemen kívül

¹ L. 144. 1.

² Ziegler itt az 1889 ápr. 5-én kelt porosz rendeletre gondol, de nem veszi számba, hogy ugyanazon rendelet épen a szabadság mellett, a chablonszerű készülés ellen foglal állást; a képzést egészen az igazgatókra, azok belátására bizza.

lehető intézmények számát s így épenséggel sem következik a kettőnek be nem vallásából az, hogy az intézményt az egyetemre kell vinni. Hisz magát a létező intézményt javítani is lehet, avagy más intézményt is lehetne szervezni!!

Ziegler szerint nem vált be a próbaéves intézmény, mivel a tanárjelöltet takarékosági érdekből azonnal nagyobb óraszámmal alkalmazták tanítóul; s mivel az igazgató nem teljesítette bevezető kötelességét. A semináriumi év sem válik be; mivel a negyedévig való hospitálás unalmas és az azzal járó kritizálás alaptalan; s mivel az az igazgató, a ki két próba-jelölttel nem végezte kötelességét, most hattal sem fogja kötelességét teljesíteni s mivel végre igazságtalan, társadalmi, politikai, valamint erkölcsi szempontból helytelen az az intézmény, melyet csak a vagyonosok használhatnak fel s így egy henczegő hivatalnoki osztályt termel. *Ezért is az egyetemre való a paedagogiai képzés.*

Meglepően *nem komoly* okoskodás!! Ha valaki kötelességét nem teljesíti: ebből nem az következik, hogy az intézmény rossz, hanem csak annak egyik szerve. Tehát az igazgatót kötelességének teljesítésére kell szorítani. A negyedévi hospitálást meg lehet rövidíteni, a kritikát elhagyni, ha nem helyes, de nem az intézményt egészében elítélni. Ha nem helyes, hogy csak a vagyonos vehessen részt a semináriumi évben: úgy gondoskodni kell ösztöndíjakról!! Szíve ragadta el Ziegler-t. Neki *volt* az egyetemen paedagogiai előkészítő intézménye! tehát *legyen!!* Hisz óhajnak jó ez: de bizonyításnak semmis!!

Ziegler ismeri azokat az érveket, melyeket az egyetemen folytatandó gyakorlati tanárképzés ellen felhoznak. Az egyetem *et* tudománnyal s nem a praxissal foglalkozik s különben sem ér rá az a praxissal foglalkozni, ki komolyan szaktárgyával foglalkozik. Az első érv ellenében felhossa az orvosi és a theologiai facultas praxisát, csakhogy nem gondolja meg azt, hogy az orvostudományhoz, mint *tudományhoz* tartozik

a klinikai vizsgálódás, az anatómia, a leíró, valamint a pathológiai is s hogy a kórház nem a praxis, hanem a *demonstratio* szempontja alá esik az elmélet idejében, holott a tanítás és tanulmányozás két különböző dolog, ép úgy, mint a joggyakornokoskodás és a jogtanulmányozás.¹ A theológiára nézve pedig ugyanis jól tudhatja azt, hogy a felekezeti, mint ilyen az egyetemre sem tartozik s hogy még a felekezeti is például Giessenben minden gyakorlatot kizár az egyetemről s az egész gyakorlatot az egyetemen – kívül szervezett lelkészi seminariiumokra bízva. A másik érvet maga Ziegler is komolyabbnak tartja s bevallja, hogy soká habozott, különbözőképpen nyilatkozott is, míg végre a *tapasztalat* alapján a következő eredményre jutott: „Azt *hiszem (I)*, hogy a practicus gyakorlatokat a 8-9 semestéri tanulmányozás idejének keretébe úgy lehet *beletolni* (einschieben, tehát csakis beletolni, a mi oly mechanikus cselekvény, mely a beletolakodással nemcsak szó szerint egyezik), hogy azok sikerrel előkészítenek az életpályára, a studenset alig említésre méltó munkatöbblettel terhelik és tanulmányozásának tudományos oldalát épen-séggel sem érintik”.²

A gyakorlatok csak az utolsó négy semes-terre esnek, tehát az ötödik, illetőleg a hatodik semestertől kezdődnek; és pedig úgy, hogy az I. semes-terben a neveléstörténeti előadások egy-egy paedagogiai íróval behatóan foglalkoznak (Locke, Rousseau, Comenius, Herbart, Gesner, Wolf stb.); a II. semes-terben didaktikai kérdések, esetleg Willmann, Schiller művére támaszkodva tárgyalatnak; a III. és IV. semes-terben követ-keznének még csak a tulajdonképeni gyakorlatok. A kérdés, hogy hol?!

Ziegler mit sem akar tudni gyakorlóiskoláról. Ki is kül-dené gyermekét kísérletező galambdúcza (Versuchstauben-

¹ L. Paedag. Dolg. I. 349. 1.

² L. 149. és 150. 1.

schlag)?! De a rendes gymnasiumtól is eltekint, mivel az ily gyakorlatok a rendes oktatást megzavarnák. Végre nem elégedne meg esetről-esetre egy-egy intézetből kikölcsönzött s így folyton változó tanulócsoporttal, Ziegler ugyanazt a 8 -10 fiút kívánná egy-egy évre, legszívesebben a Tertióból valókat, a kik mintegy egy osztályt alkotnának, köztük osztályszellem fejlődne s így lehetővé tennék azt, hogy fegyelmi és intellectualis szempontból közelebb kiismerhetők lennének. Ezek már most hetenként egyszer, pl. szerdán délután egy órára gyűlnének egybe, a melyben csatlakozva az osztály penzumához egy tanárjelölt, két egymásután következő szerdán ugyanaz tartana leczkét és pedig úgy, hogy az első órában előadna és adna fel otthoni írásbeli dolgozatot is; a másikon a múlt leczkét kikérdezné a tanárjelölt, a dolgozatot is átnézné s így meggyőződne a munkája eredményéről. E második szerdai óra után következik a kritika és pedig először társainak s végül a vezető tanárnak kritikája.

Az intézmény – Ziegler szerint – könnyen megvalósítható. A tanulók rendszeresen eljárnak, különösen, ha az év végére szép jutalomkönyv tüzetnék ki a szorgalmasan megjelenők számára. Evenként 200 márkába kerülne a seminarium; ha pedig kettő volna, 400 márkába. Human intézmény is lenne a tanárjelöltre nézve, mivel így egy teljes évet, a seminariumi évet megtakaríthatná. ¹ Alkalmos ember pedig erre könnyen akadna.

Ki ez az alkalmas ember?! ki legyen e gyakorlatok vezetője?!

Nem a paedagogika tanára, mert ilyen Ziegler szerint az egyetemen ne legyen. Főszakmát a paedagogika az egyetemen ne alkosson; csakis főszakmának legyen melléktárgya.²

¹ L. 153. 1.

² „Ausschliessliche Professoren der Paedagogik sollte es nicht geben”. 152. 1.

Oly egyén vezesse a paedagogiai gyakorlatokat, ki hosszabb ideig középiskolai tanár volt s ki még ma is érdeklődik a középiskola iránt, s a kire nézve ezeknek a paedagogiai gyakorlatoknak mellékes jelentősége legyen. Hogy a főszakma milyen, az egészen közönyös. A philosophussal szemben Ziegler a philologusnak, a matematikusnak, a természettudósnak előnyt adna.

Ily szervezetű intézmény, ily vezetés mellett, „megóvná a tanárjelölteket ama seminariumf igazgatónak paedagogiai gépies begyakorlásától (Drill), kinek ők egy évre testestől-lelkestől átadattak. Ilyesféle a főiskolán lehetetlen; semhogy azt tennők, erre, uraim! úgy hiszem, mi mégis túlságos szabadok, túlságos kritikusok, túlságos önállóak vagyunk”.¹

Nem szakítottam meg megjegyzéseimmel Ziegler szavait, melyekkel a tapasztalat alapján nyugvó egyetemi tanárképző gyakorló intézményét építi. Nem az egyetem természetéből vont érvek, hanem a *tapasztalat* rántotta ki lelkének habozó állapotából. De ekkor sem tudja, hogy ez jó lesz-e így, hanem *hiszi*, hogy üdvös hatású lesz ez az életpályára és nem lesz zavaró az egyetemi tanulmányozásra; azt azonban tudja, hogy ezek a gyakorlatok nem nőnek ki az egyetem fájából, szervezetéből, hanem abba beletolódnak, mondjuk beletolakodnak. Ily alapra, (egyéni tapasztalatra), ily érzülettel és ily tudással fundált intézmény épen az egyetemen belül nem virágozhat. Ha bármennyire is a későbbi semesterekre toljuk fel azokat: már csak az állam vizsgálatokra való készülés szempontjából is határozottan csakis zavarólag hatnak.²

De eltekintve attól, hogy a tulajdonképeni gyakorlatok nem valók az egyetemre: nagyon is kérdéses, hogy tényleg nyújt-e az ily intézmény, szemben a seminariumi évvel, előnyt a tanárjelöltnek?!

¹ L. 153. l.

² A gyakorlatok rossz hatásáról az egyetemen. L. Paed. Dolg. I. 348. l. stb.

Az *időnyereség*, ha az egyetemi semesterek számát kilenczre emeljük, tulajdonképen csak egy semester; tehát *nem egy év*.

A *gyakorlati képzés* dolgában pedig épenséggel sem látok előnyt. Az *a válogatott 8-10 fiú* nem egy gymnasium, sőt még nem is egy gymnasiumi osztály; sőt mi több, még az iskolába sem jár, hanem heti egy órára jár. A középiskolai rendtartásba, az ügykezelésbe, a tantárgyaknak különböző fokon való különböző kezelésébe ez a szerdai egy óra, egyes, ugyanabba az osztályba való fiúkkal megtartva, nem enged bepillantani. Ily rendkívüli heti egy órában a fegyelem és szorgalom dolgában sem látjuk a rendes képet s a fegyelem alkalmazása, az írásbeli dolgozatok elkészítése és megbírálása ily privátórában más természetű, mint a rendes órákban. Igazán „kísérleti galambducz” áll előttünk, a melybe, ha beröpül is egyes, akár 8-10 galamb rendesen: nem a kötelesség, hanem az elibök szórt búza, az a jutalomkönyv hívja be őket kísérleztetés, tanítás, luxus-tanítás céljából; holott a gymnasiumi seminariumon hospitáló tanárjelölt mindig teljes osztályban, rendes órákban vesz részt; illetőleg azokban tart leczkét. A gyakorlatok vezetésében a gymnasiumi seminariumban nemcsak a gymnasium igazgatója, hanem kivétel nélkül más kiváló tanárok is résztvesznek és pedig épen a szaktárgy módszerének, irodalmának bemutatásában. így vagy az egyiktől, vagy a másiktól tanulhat a tanárjelölt. Azonkívül a többi osztályokban, tantárgyakban való hospitálás alkalmából megismerkedik a gymnasiumok összes tanáraival. Mindeniktől tanulhat. Ziegler már az osztályszellemet is fontosnak tartja. Ha következetes akar lenni, kénytelen még nagyobb gondot fordítani az erkölcsi concentratio szempontjából a tanári testület szellemére s annak képző-nevelő hatására. Ezzel sem találkozik az egyetemen.

Az egyetemi intézményen azonfelül csakis *egy* vezető tanár van s hogy *ki* ez: az is egészen *véletlen* valami. Paedagogiai tanár nincs; de a paedagogika történetét, a didaktikát

is előadják – Ziegler szerint is – az egyetemen. Ha az I. semesteri gyakorlatok a paedagogika története anyagának mélyítésére szolgálnak: úgy igen természetes, hogy az előadások tartója a seminarium e részének vezetője. Ki fogja meghatározni, hogy ki tart majd paedagogiai előadásokat, ki vezeti a gyakorlatokat? Kant idejében sorban járt a. philosophiai facultas tagjai közt ez előadások tartásának kötelezettsége. Meg akarjuk ezt újítani; a mi még akkor absurdumnak tűnt fel?? Még kényesebb meghatározni, hogy ki legyen az, a ki a szorosabb értelemben vett gyakorlatokat vezeti. Ziegler elmondja, hogy olyan volt középiskolai tanár, a ki a középiskolaiak iránt érdeklődik! Csak ne volna olyan egészen más egyetemi és középiskolai tanárnak lenni s ne volna igaz, hogy lehet valaki kitűnő középiskolai tanár, a nélkül, hogy jó egyetemi tanár lehetne és fordítva. Kérdés már most, hogy vállalkozik-e ily bevezető gyakorlati munkára a philologus, a matematikus, physikus stb.; s ismét kérdés, hogy van-e köszönet ebben a vállalkozásban? Egyoldalúan csak a maga szakmáját fogja a gyakorlatokban bemutatni és ettől az egyoldalúságtól annál kevésbbé fog tágitani, minél tudatosabb egyetemi tanár, a ki mint szaktanár a másoknak szakmáját épen, mint nem az övét respectálja.

De végre, feltéve, hogy akad ily vezető tanár és feltéve azt is, hogy ez az összes középiskolai tantárgyakban otthonos: mi lehet e gyakorlatok nyeresége?! *Heti egy óra* két semesteren át!! összesen körülbelül 30-35 óra!! s ez legyen bevezetés a tanítás gyakorlatába?! Azt erősen hiszem, hogy paedagogiai „Drill”-be nem jutnak a résztvevők; de viszont azt meg tagadom, hogy az a pár óra gyakorlat számba menne. Igaz, hogy nem a quantum, hanem a minőség a fődolog. De ha kicsinyeljük is a quantumot: e finom minőségű gyakorlatban mégis részt is kell vennünk. Ziegler socialpolitikai és erkölcsi szempontból igazságtalannak mondja, hogy a gymnasiumi seminariumban (seminariumi évben) csak vagyonosak

vehetnek részt, mivel fentartásukról nagyrészt maguk kötelesek gondoskodni. Az egyetemen is, legalább a 9. semesterben, csak a vagyonosabbak maradnak meg: a paedagogiai gyakorlatokban pedig még ezek közül is csak egyesek vehetnek részt; tehát az összes hallgatóknak csak egy minimális része. Ha ugyanis a két semester óráinak számát (minden szerdán délután egy óra) 36-ra teszszük (pedig ennyi nincs) és két órát lefoglal a tanításra *egy* seminariumi tag: úgy összesen csak 18 seminariumi tag gyakorolta magát két semesteren át.

A Ziegler-féle intézmény tehát csakis egyéni tapasztalaton, nem elvi tudáson nyugvó intézmény, mely az egyetem szervezetébe csak betolakodik, s így ennek szellemével nem egyezik; de mely magában véve is a gymnasiumi seminariummokkal szemben előnyt nem nyújt, mivel a gyakorlat nem rendszeres, valóságos középiskolán és osztályban, hanem csak heti egy-egy privátórában folyik s így a középiskolai szervezetbe sem administratív, sem tanügyi, fegyelmi szempontból bepillantást nem enged; mivel nem 2-3 tanár vezetése mellett folyik, hanem *egy* vezető mellett, a ki *véletlenül* s nem tanszéke alapján vállalkozik reá s ennek következtében maga az intézmény is véletlen jellegű s – végre, ha fennállna is – csakis keveseknek nyújt alkalmat a gyakorlásra.

Csodálkoztam s most is csodálkozom, hogy oly férfiú, ki minden iratában annyira megtalálja a közvetlenség, az egyenesség hangját, ily reflectált és csinált intézmény *gondolatában* tudott megnyugodni!

Szerencsének tartom reá nézve is, hogy az ily irányú memoranduma elintézést nem nyert. Ő maga lenne első sorban megakadva. Hisz maga mondja, hogy a philosophia tanára lehetőleg ne vállalkozzék e gyakorlatok vezetésére. Zieglernek pedig éppen ez a tanszéke. Valószínű, hogy más nem vállalkoznék: s így ő végre jobb meggyőződése ellenére is vállalkoznék.

Ha most már a gyakorlatok vezetésére vállalkozik: úgy

kénytelen lesz, mint a paedagogikának és a paedagogika történetének előadója, arra is vállalkozni, hogy a neveléstörténeti, valamint a didaktikai seminariumot is vezesse; (ezek ugyanis semesterekre vannak felosztva s így nem kombinálhatók. Németországban az 5-ik vagy 6-ik semester akár húsvétkor, akár ősszel kezdődhetik), úgy hogy Zieglerre hetenként 3 seminarium vezetése vár s ha még philosophiai seminariuma is van: 4 seminarium. Nem hiszem, hogy minden lelkesedése mellett is, ily munkára vállalkoznék. Más még kevésbbé. Így ez a Ziegler-féle intézmény nem utópia, a melynek ideje megjöhet, melynek belső igazsága van, hanem lehetetlen, csakis az ő gondolatában létező intézmény.

Bővebben foglalkoztam Zieglernek ez intézményével, nem az intézmény, hanem Ziegler kedvéért, ki ethizált eg3^éniségével, személyisége, valamint lelkes iratai útján az egyetemi ifjúság lelkiismeretének mintegy megszemélyesítője s ki bizonyára mindenkire, a ki vele társalogni, minden szavából kisugárzó idealismusával mély benyomást tett. Ily kedves és felemelő érzéssel búcsúztam tőle a késő éjjeli órában szállóm kapuja előtt. Emlékét hálással őrzöm lelkemben s örömmel újítom fel iratai olvasásával.

Másnap reggel behatóan megnéztem Windelbandt philosophiai tanár szíves kalauzolója mellett az egyetemet; kegyelettel felkerestem Sturm emlékeit, hogy azután egész nyugodtsággal elmélyedhessek az építészet műremekének, a Münsternek szemlélésébe. Bámultam ugyan, hogy mily genialitással volt képes Erwin mester a románnak szép elemeit (a kereszthajó déli oldalán és a chorus) beolvasztani a gótikának támíveken felfelé törő fenséges egészébe: de még sem volt harmonikus az a benyomás, a melyet a Münster reám gyakorolt. Bámultam a főkaput körülfogó és a fölé eláradó szobrászati remekművet. Az ablakrözsához és az az alá csipkefátyolként lehulló faragványokhoz (Masswerke) hasonlót nem láttam még. Míg csak ezt néztem: el voltam bűvölve. A mint azonban e remeket a

homlokzat egészébe constructiv szempontból kívántam helyezni, elvált, mint csak a homlokzatra ragasztott dísz az épület egészétől. Ez nem a kölni és ulmi dómban tipikusan elibénk lépő német gótnak megnyilatkozása, a melyben minden részlet constructive is az egészet szolgálja, a melyben minden dísz csak az egésznek együttesen felfelé törekvő lelkét dicsőíti. A kölni és ulmi dorn valóban szerves élő lény, a melyben minden részlet az egészből nő ki, az egésznek síşoc-át-ideáját szolgálja. Elvként működik, mint αρχή ΤΟΟ κινήσεως és nem nyugszik, míg azt az egész űλη-t az ő céljának (τέλος) megfelelően át nem alakítja, át nem hasonítja. Aristoteles uralmát hirdeti a középkornak gótikája is. S a felébredt kritika nem aludt el. Az egész homlokzat körülfogó két tornyával magában véve ismét bámulatos remekmű. Alulról fölfelé nézve áttörött sisakjáig minden indokolt; minden részlet az alattiakból nő ki, bontakozik ki, míg végre áttörötteen mindinkább légszerűvé válik s végre eltűnik a tiszta légben; s mégis ez az egész homlokzatos építmény is két tornyával nincs organikus összefüggésben a templom hajójával; ez is csakis hozzátolt, de az egészre nézve mit sem jelentő alkotmány. Mily nagyszerűen taglalodik az egészszel egységben a kölni és ulmi dorn. A kölninél a homlokzatnak, a tornyoknak organikus összefüggését általában ismerjük; az ulminál, melynek tornya még csak most épült ki, most gyönyörködtem először ebben a harmóniában. A mellék hosszhajókból felszálló támaszok emelik fel a tornyot s az arcus triumphalist támogató, az apsis őrző két torony az apsis támaszlopaival egyenes vonalban vezet fel a főtorony csúcsára s ugyanígy mutatja az apsis és a hosszhajó födele ezt a főtorony csúcsára felszökő egyenest. Csupa harmónia, a melyet a strassburgi münster homlokzata tornyaival (az egyik csonkaságával még inkább fokozza e benyomást) nem mutat. Felmentem a csonkatorony fedézetére. Kalauzom nagy élénkséggel magyarázta Strassburg ostromát és a mostani védősánczok, földalatti erődítmé-

nyék részben 7-8 km.-nyi távolságra előretolt övét. Én másra gondoltam: arra, hogy miképen igyekezett és igyekszik a német kormány a némettől elpártolt, még nyelvében is idegenné vált németet újra visszahódítani: fényes culturintézetek, egyetem, iskolák, középületek felállításával; szellemi és erkölcsi magaslaton álló hivatalnoki testületével. Haza szállt lelkem, előttem állottak sajátos nemzetiségi viszonyaink! Nem külső hatalom, még kevésbbé hangos szó, hanem igazán csakis a szellemi és erkölcsi csendes culturmunka az, mely igazán imponál s igazán hódít is. Haza siettem. A középiskola s így a tanárképző-intézmény is immár szünetelt; időm is lejárfélben volt.

Kiszálltam *Karlsruhéban* (július 22-én), hogy Wendttel és Sallwürkkel beszéljek. Mind a kettő érettségiekkel volt annyira elfoglalva, hogy csakis Wendttel, a kinek Kuno Fischer bejelentette érkezésemet, beszélhettem rövidesen, de mégis megértve annyit, hogy a gyakorlati tanárképzésre nézve véleménye az enyimétől el nem tér. A még szabad órámat a képtárban tölthettem, a hol is a régi elsassi iskola erőteljes jellemzésével, a sváb iskola miniaturszerű finom rajzaival Burgkmair természet iránti meglepő érzékével; ifj. Hans Holbein drámai felfogásával; Hans Baidung erőteljes és pompás arczképeivel; Georg Pencz ugyanezzel, de finomabb kivitelben; Massys genreszerű naiv történeti képeivel (Jézus az aegyptomi menekülés útján pálczán lovagol), érdekelt. A németalföldi iskola ismert festői nem vonzottak: de annál inkább a müncheni Schack képtárában oly gazdagon képviselt múlt századi idealisták, nazaraenusok és a legújabb kornak egyes kiváló festői: M. Geiger, C. Hoff, Keller, Dietz stb. képei. Mennyire fokozódik az újabb képekben a látóképesség, a levegőnek, a perspectivának festése, a színárnyalatokban való virtuositás; az ellentétekkel való szellemeskedés, a pszichologiai, a történeti hűség!

A déli vonat már Stuttgart felé vitt, mely utamat másfél

órára *Brettenben* megszakítottam, hogy szülővárosában hódoljak a Praeceptor Germaniae szellemének. Melanchthon szülőháza közvetlenül a városháza mellett állott keskeny, 11.20 méternyi utcai fronttal. Lerombolták, hogy helyébe vörös kőből gót stylusban Melanchthon-múzeumot emeljenek. Aránytalan, nehézkes épületnek ígérkezik az oly keskeny, masszív épületi anyagból 26 méternyi magasságra emelkedő és 32 méternyi mélységre elterülő alkotmány. Az ellentétet kerülő, harmonikus lelkű Melanchthont ez emlékháza nem jellemzi; sokkal inkább Bretten városának jegyét, azt az aránytalan alakú „Brettner Hündle”-t, mely a főtemplom délnyugoti oldalának egyik támpilléren díszleg s innen került a másolatban a város kútjára. Aránytalanságot, ízléstelenséget mutat a főtemplom is, a mely két részből áll: egy gót stylusban épült főrészből és egy a XVIII. század első felére valló második részből, a mely apsiszerűen csatlakozik az elsőhöz. Az elsőben a protestánsok, a másodikban a katolikusok imádják sajátos módon az egy Istent. Alaktalan, ízléstelen formában, mégis egy fődél alatt; mily meghatározó szép gondolat! Arra az aránytalan nagyhomlokú s benesejében mindig a harmóniát kereső Melanchthonra emlékeztet szülővárosának a főtemploma.¹ Künn a városka másik végén, szemben a népiskolával Drake művészi alkotásában áll Melanchthon szobra.

A tettnek kezében, lecsüggő jobb kezében a confessio augustinát tartja; bal kezét mellére szorítja s szemét az égre szegzi. Melanchthont mélyen jellemző felfogás! Igenis, a tett kezével végezte ő reformatori művét; de nem ez a lényeges. Bágyadtan csügg alá a jobb keze. A személyes meggyőződés,

¹ Melanchthon egész személyiségében megjelenített ez ellentétet szépen jellemzi St. Gallennak reformátora Kessler: „Er ist nach Leibesgrösse eine kleine unachtbare Person, nach Verstand aber, Gelehrsamkeit und Kunst ist er ein grosser, starker Ries und Held, so dass es einen verwundern möcht, dass in einem so kleinen Leib ein so grosser Berg von Kunst und Weisheit verschlossen liege”.

a vallásnak a lelket sajátosan átható ereje, a „pectus” az, a melyet Melanchthon balkezével erélyesen, mint a legértékesebbet szívéhez szorítja s melyet mindenkiben, mint jogosultat el kell ismerni: s akkor, ha csak Istenre szegezzük szemeinket, ő belé helyezzük reménységünket, bizalmunkat: jönni fog Istennek az az *egy* országa, a mely nem az egyenlőség, hanem az egyéni sajátosság teljes elismerésével igazi értelmében megvalósítja az *egy* pásztor és az *egy* akol eszméjét: azt az eszmét, mely Melanchthon harmonikus lelkét, mint annak domináns hangja vezérelte.

Stuttgart (július 22., 23-án).

Este felé már Stuttgartban voltam s még megnézhettem a könyvtárt és annak berendezését. Másnap pedig felkerestem Rapp urat, a közoktatási ministerium „General Director”-át,¹ a kinél Ziegler már is bejelentett. Nagyon szívesen fogadott s behatóan beszéltem meg vele az épen akkor átalakulófélben levő tanárvizsgálatnak és a gyakorlati évnék ügyét. A gyakorlati év 1898-ig még nem is létezett. A segédtanároskodás szolgált mintegy próbaévül s helyettesítette am azt.

A középiskolai tanári vizsgálatok Württembergben egészen sajátosan alakultak 1898-ig. *Háromféle* középiskolai vizsgálat volt: I. *professori* vizsgálat, a megállóját a felsőbb

¹ A vallás- és közoktatásügyi ministeriumban a középiskoláknak külön osztálya (Kultusministerial-Abtheilung für Gelehrten und Realschulen) van. Ennek élén áll a Director, ki többnyire philologus szokott lenni; tagjai pedig két philosophiai (humanistikus) és két realistikus irányú tanulmányi főtanácsos, egy pénzügyi referens, egy jogtanácsos, az evang. és a katolikus egyháznak egy-egy képviselője s a realgymnasiumoknak és reallyceumoknak egy rendkívüli referense. A középiskolák tanulmányi, erkölcsi és fegyelmi tekintetben általában s az állam által fentartottak anyagiak tekintetében is ezen főhatóság alá tartoznak. A tanári vizsga ügye is ide tartozik. Erre nézve, valamint az 1897-ig érvényes tanárvizsgálati szabályzatra nézve l. Baumeister művében Weizsaecker cikkét kül. 147. stb. 1.

osztályokra képesíté; II. a *praeceptor*i vizsgálat, a mely meg-
 állóját a középiskolának középső osztályaiban és az alsóbb
 latin és reáliskolákban való tanításra képesíté; III. a *collabo-*
ratori vizsgálat, a mely a középiskola két első osztályaiban
 való tanításra jogosított.

A két első vizsgálat *vizsgáló bizottságának székhelye*
 Stuttgart; *tagjai*: a kultusministeriumi osztály egyes tagjai,
 egyetemi, esetleg polytechnikumi tanárok és a középiskolák
 rectorai, illetőleg felsőbb osztályainak professoral.

A vizsgálatokra való bocsátás feltételei.

I. A *professori* vizsgálatot csak az teheti le, a ki négy
 egyetemi évet, illetőleg polytechnikumi évet képes felmutatni
 s kinek félév alatt beadandó próbadolgozatát a bizottság leg-
 alább *lib* fokozattal fogadta el;

II. a *praeceptor*i vizsgálatnak feltétele három egyetemi,
 illetőleg polytechnikumi stúdium. Ha *élő* nyelv a professor
 vagy praeceptor-jelöltnek tantárgya: úgy az illető a külföldet
 is köteles meglátogatni, a nyelvnek jobb kiejtése érdekében;

III. a *collaboratori* vizsgálaté pedig népiskolai seminarium-
 nak elvégzése olyformán, hogy azt megelőzze vagy egy latin
 iskola vagy egy reáliskola alsó részének elvégzése és a latin,
 illetőleg a francia nyelvben való továbbképzetség.

A vizsgálat tárgyai a humanistikus és realistikus sza-
 kok szerint két főcsoportra oszlanak; ezeken belül pedig a
 főt említett tanári fokozatok szerint különböznek és pedig
 lényegileg úgy, hogy a felsőbb fokozaton a tudományos köve-
 telmény fokozódik, míg az alsóbb fokozaton a tantárgyak
 száma nagyobbodik.

A) *A humanistikus vagyis philologiai csoport tárgyai*:
 classikus ókori tudomány (latin és görög írásbeli compositio,
 írás és szóbeli expositio nyelvészeti és tárgyi magyarázattal),
 történet, német nyelv. Mind ez közös a professori, valamint a
 praeceptor i vizsgálaton, csak hogy tudományos szempontból

mélyrehatóbbak a professori vizsgálatnál a kérdések nevezetesen megköveteli a bizottság, hogy a tanárjelölt jóval több classikai szerzőt áttanulmányozott legyen s ne csak nyelvészeti szempontból értse a német nyelvet, hanem annak irodalmában is otthonos legyen.

A *praeceptor*i vizsgálatnak ellenben tárgyai gyarapodnak; nevezetesen: vallással, francziával, physikai, politikai és matematikai geographiával és számtannal. A tantárgyak nagy száma nagyon megnehezíti a jó osztályzat elnyerését.

A vizsgálat (mind a kettő) két részben tehető, de csak úgy, hogy az egyik és a másik között három évnél nagyobb köz ne legyen. Még csak a második vizsgálat alkalmával mutatja be az a közben szerzett tanítási ügyességét is.

A *collaborator*s vizsgálatnak tárgya: vallás, német értekezés, latin compositio és expositio, történet, geographia és arithmetika.

B) A *realistikus irányú vizsgálat tárgyai* a *professor*i vizsgálatnál ismét két csoportra oszlanak: a) nyelvészet-történetire és b) matematikai-természettudományira. Az első: egy német értekezés, franczia dictatum és expositio, franczia értekezés, angol dictatum és expositio, angol compositio, történet, geographia és facultative: olasz nyelv; tehát 8, illetőleg 9 tantárgy. A matematikai-természettudományi vizsgálaté: synthetikai és analytikai geometria, trigonometria és matematikai geographia, analysis, matematika és physika, mechanica, chemia és botanika, zoológia, mineralogia és geognosia.

A *praeceptor*i vagyis jobban reaktanári vizsgálat tárgyai: vallás, német értekezés és német grammatika, franczia (compositio és azután exponálandó dictatum), angol (ugyanígy), arithmetika, algebra, planimetria, trigonometria, történet, physikai, politikai és matematikai geographia, physika és természetrajz.

A *collaborator*i vizsgálat tárgyai a humanistikuséval azonosak, kivéve, hogy a latin nyelv helyébe a franczia lép.

A vizsgálatok e fokozatai a középiskolai élet fokozataiból

és ezek szükségleteiből nőttek ki. A tantárgyi csoportosítás ellen lehet szavunk; de a csoportosítás intenciója nagyon is igazolható. A vizsgálati szabályzat ugyanis a középiskolát tényleg két iskola közé: a nép és a főiskola közé helyezi s ezért is ép úgy a népiskolából fölfelé a középiskolába, mint a középiskolából fölfelé a főiskolába is meg akarja adni az átmenetet.

Az iskolák fokozatai tantárgyi kezelés, módszer dolgában egymástól lényegesen különböznek s így nagyon indokolt, hogy a népiskolából a népiskola fölé emelkedett, de módszer dolgában a népiskolában teljesen otthonos tanár vezesse át a tanulókat a középiskolába s ugyancsak indokolt, hogy a középiskolának legfelsőbb osztályában oly tanár működjék, ki szakmáját immár tudományos szempont alá helyezi s így a tárgy tanításának módszerében is közeledjék az egyetemi tanulmányozás fokozatához.

Didaktikailag, de különösen nevelési szempontból indokoltak e fokozatok azért is, mivel e fokozatok megtételével a középiskola alsóbb osztályába az osztályrendszert követhetjük. Az osztályrendszer ugyanis megengedi, sőt követeli azt, hogy a tantárgyakat, nevezetesen a nyelveket koncentrálva tanítsuk, a mi sok zavarnak veszi elejét s időnyereséggel is jár; természetessé teszi azt, hogy a feladványokban megtartjuk a kellő mértéket és arányosságot; s így elejét veszi egyes szaktanároknak a többi szakokra való tekintet nélküli túlkövetéléseinek. Paedagogiailag pedig nagyon fontos, hogy a fiúk egy képzett körben s fegyelmileg is egységesen neveltessenek.

Nem kicsinylem tehát e régebbi vizsgálati rendszer sajátosságait. Mondhatnám, hogy awürttembergi nép mélyebb kedélyi élete, altruistikus gondolkozása nyilatkozik meg e szabályzatban. Nem egy pár tudományszakban való excellálás önző rugója, nem a tudománynak, mint ilyennek művelése, hanem a tanítványok érdeke, a tudománynak eszközi jellege a középiskolai fokozaton, lép előtérbe.

Az egyenlősítés hódító jelszava behatolt a württembergi tanárvilágba is; s így mindinkább megbarátkozott a tanügyi kormány is azzal a gondolattal, hogy a professori és a praeceptorai vizsgálat közti különbséget elejtse. Ezek a egyenlősítő követelmények és megfontolások indították tényleg a tanügyi kormányt arra, hogy újabb alapon szervezze egyelőre a humanistikus irányú tanári vizsgálatot. Bevezető és előkészítőképen közzétette a ministerium: „Die Grundzüge einer neuen Prüfungsordnung für das humanistische Lehramt” és ez után kiadta az 1890 márczius 21-iki vizsgálati új szabályzatot: „Prüfungsordnung für die Kandidaten des humanistische Lehramts”. Az első a másodiknak indokolása.

A szabályzatnak közvetítő jellege van egyrészt a régi szabályzat és az új követelmények közt.

I. Egységesíti a vizsgálatot: úgy hogy nincs külön professori s nincs külön praeceptorai vizsgálat; a collaboratori vizsgát nem érinti s egyelőre csakis a humanistikus irányú tanárjelöltek vizsgálatát szabályozza.

A vizsgálat egységesítését nemesak a többi állam, nevezetesen Poroszország gyakorlatával indokolja, hanem a württembergi tényleges viszonyokkal is. A professori és a praeceptorai vizsgálat lényegileg egy, sőt a tantárgyak nagyobb száma miatt bizonyos tekintetben a praeceptorai nehezebb. Erre vihető vissza az a tény, hogy a szükségletnél kevesebben teszik le a praeceptorai vizsgálatot, úgy hogy az alsó osztályokban is professori vizsgálatot megállottak alkalmaztatnak. Nincs tehát értelme a vizsgálatok megkülönböztetésének.

A fokozatokat az új szabályzat azonban nem szüntette meg, sőt ellenkezőleg, még meg is toldotta. A képesítés ugyanis a felső, a középső és végre az alsó osztályokra szólhat. (I, II, III.) Az megfelelne a régi hármas vizsgálatnak. De ez még nem elég. Az I. és a II. fokozatnak van még egy „a” és egy „b” alosztálya, a mely jelzi, hogy melyik fokozathoz áll az

illető közelebb. Így tehát *Ub* közelebb áll a 111-hoz, mint az I-hez.¹

II. Számol továbbá az új szabályzat a régiben kiemelt s a tényleges állapotokkal is indokolt *osztályrendszerrel* is. Az indokolás szerint még a nagyobb württembergi középiskolák alsó osztályaiban is megvan az osztályrendszer s a kisebb latin iskolák nagy részében csakis *egyetlenegy* academiailag képzett tanár működik. Így tehát a nem realistikus irányú tanárjelöltek mindegyikétől meg kell követelni, hogy a *classical philologia* alapján álljon, hogy vizsgálatát első sorban a *classica philologiából* állotta légyen meg. E körül csoportosulnak már most a többi tantárgyak. Kötelező tulaj donképen, mint *szak-tárgy* csak még egy. Ez lehet a *német* vagy a *történet* vagy a *francia* (e helyett esetleg a héber).

Kötelező, mint vizsgálati tárgy:

1. A *philosophia*. Ebből kívánja a vizsgálati szabályzat a főlogikai törvényeknek, az empiriái lélektan főtényeinek ismeretét és a *philosophia* történetében rejlő általános fejlődési menetnek megértését. (21. §.)

2. A *paedagogika*, a mely megkívánja azt, hogy a tanárjelölt a régi és újkori *paedagogusok* néhányával behatóbban foglalkozva, az általános *paedagogika* tudományos alapfogalatait ismerje s

3. egy *német értekezés*.

Szabadon (facultatív) választott tárgyak lehetnek a *történet*, a *német* és a *francia*, a mennyiben nem vette azok egyikét már is a *classical* nyelvek mellé, mint második (helyesebben harmadik) tantárgyat; úgy hogy ez esetben már 3 (pld. *classica-philologia*, *történet* és *német*), illetőleg 4 szakból (a *classica-*

¹ Helytelennek tartom az egy vizsgálatnál az ily fokozatoknak megtevést. Ez a fejlődésnek, az ambíciónak megbénítása. Az igazgató, valamint különösen a főigazgató gondoskodhat arról, hogy a tanár azt a helyet foglalja el, a mely nem vizsgálata, hanem *tényleges bevétele* alapján neki való.

philológiát kettőnek számítva) tenne vizsgálatot a tanárjelölt. A francziából *korlátolt képesítvény* is szerezhető, a mely vizsgálat nem terjeszkedik ki a nyelvnek történetére s az értekezés helyett csakis egy fordítás igényeltetik a németből és egy francia tollbamondás. Szabad vizsgálati tantárgyak a philologusokra nézve matematika, phisika, geographia, az angol és a héber, a mely tárgyakból a vizsgálat később is letehető.

A szabályzat mindezek alapján az osztály rendszernek kivan kedvezni. Csakhogy a kedvezményt fel is kell használni. Igen valószínű, hogy minél tovább, annál kevésbbé fogják a tanárjelöltek a nyújtott facultást igénybe venni.

A szabályzat azonban még „ más módon is kedvez az osztályrendszernek. Midőn ugyanis kimondja azt a 11. §-ban, hogy a felsőbb osztályokban csakis a képesítésnek megfelelő tantárgyak taníthatók, hallgatag kimondja azt is, hogy a közép és az alsóbb osztályokban, e *képesítéstől eltekintve* is, akár reáliákat is taníthat a philologus s így az osztályrendszer a szűkebb körű képesítés ellenére is fenmaradhat. Az indokolás e tekintetben világosan igazolja is e gyakorlatot. „Alapos tudományos egyetemi stúdium számos disciplinával bíró több szakmában, a melyhez még philosophiai és paedagogiai kiképzés és a tanárjelölteknek a tanítás methodikájába való bevezetés is járul, elégséges biztosítékul szolgál arra, hogy az ily egyének vizsgálat nélkül is az egyik vagy másik szak tanítására rátermettek. Az eddigi tapasztalat szerint nem egy tanárjelölt realistikus tantárgyakban, a melyekben vizsgát nem tett, latin iskolán jó eredménnyel tanít”. (L. Indok. 140. 1.)

III. A vizsgálat két *részre* oszlik: *tudományos* és *főleg gyakorlati* vizsgálatra.

Felmerült az a gondolat, hogy a vizsgálat túlságos sok tárgyának czélszerű felosztása érdekében a harmadik semester után teendő az egyik vizsgálat. Tekintettel azonban arra, hogy ekkor csakis a philosophiából volna az anyag lezárható, a

tanügyi kormány elejtette eme vizsgálati határidőt.¹ Csak két vizsgálati határidő van:

az egyik a 8. semester után; a másik még csak a gyakorlati év után.

IV. A vizsgálatához való bocsátás feltételei:

a) az *első* vagyis a *tudományos vizsgálat*hoz csak az bocsátatik, a ki folyamodványa mellékleteivel igazolja (L. 7. §.):

1. hogy német állampolgár;
2. hogy német gymnasiumon eredménynyel tett érettségig;
3. hogy 4 évet töltött német egyetemen, nevezetesen legalább 2 semestert a württembergi egyetemen;
4. hogy ezen egyetemi éveit közül legalább 6 semesteren át tanári pályára készült philologiára és az egyéb vizsgálati tantárgyaira vonatkozó előadások hallgatása, valamint a megfelelő seminariumokban való részvétel útján (9. §.);
5. hogy előadásokat hallgatott a történetből és a német irodalomból, nemkülönben egy-egy előadást a geographiából és a paedagogikából (9. §.);
6. hogy erkölcsi magaviselete a rector bizonyítványa, esetleg – ha az egyetemet már elhagyta volna – a politikai hatóság bizonyítványa alapján megfelelő;
7. hogy a katonaságra vonatkozó irományai rendben vannak.

Folyamodványában megjelöli, hogy a görög és latin mellett melyik harmadik főszakot (német – történet – francia) választotta vizsgálati tárgyal s mellékli még 8. curriculum vitaejét és végre

9. latin nyelven írt *tudományos értekezését*, melyet a ható-

¹ Ez az indokolás érthetetlen. Három semester után esetleg az oly alanti követelményeknek a logikából és lélektanból eleget lehet tenni; azonban a philosophia-történetnek fejlődését megérteni alig néhány semestert tanulmányozás után bajosan lehet. Mégis helyes a III. semester utáni vizsgálat gondolatának elejtése és pedig azért, mivel a tanulmányozás ideje vizsgálatokkal meg nem szakítandó.

ság jóváhagyása mellett maga a tanárjelölt választhat a classical, ókori tudományok köréből, mely közönséges írású 4 ívnél nagyobb terjedelmű nem lehet, s melyhez a dispositio, valamint a használt források jegyzéke csatolandó. A tudományos értekezést academiái pályamunka, esetleg doktori dissertatio avagy más, ugyan e körbe vágó kinyomatott irat helyettesítheti. A mennyiben ez nem latin nyelvű: úgy egy ív latin fordításban melléklendő. A tanárjelölt írásban foglalt becsület-szavára fogadja, hogy másnak segítségével, nélkül, önállóan dolgozott. (10. §.)

Ha a tudományos értekezés nem válik be: úgy a tanárjelölt ez évi vizsgálatról *elutasítható* s ez esetben új értekezést dolgozik ki.

b) *A gyakorlati vizsgálat*hoz bocsáttatik (1. 19. §.), a ki

1. kimutatja, hogy a tanítás elméletébe és gyakorlatába bevezető előkészítő évet az előírt módon elvégezte;¹

2. felsorolja a philosophia és paedagogika körében folytatott részleges tanulmányait;

3. a ki megjelöli ama szabad (facultatív) tantárgyakat, a melyekből vizsgálatra lép;

4. a kinek katonai okmányai rendben vannak. (19. §.)

V. *A tanári vizsgálatok* (Dienstprüfungen für das humanistische Lehramt) *tárgyai*. Mindegyik vizsgálat szóbeli és írásbeli.

A) *A tudományos vizsgálat*

a) *szóbeli* részének fő tárgyai:

1. a görög és

2. a latin nyelv. A vizsgáló bizottság colloquiumot tart a tanárjelölttel, alapul véve egy-egy szakaszt a következő írókból: Sallustius: Jugurtha és Catilina; Cicero pro Milone, oratio

¹ Nincs kimondva, hogy csak egy év múlva tehet vizsgálatot. Lehetőség, hogy nem válik be s a tanárjelölt mégis a vizsgálatához bocsátható; tehát feltételesen fogadtatik el. Évente csak egy vizsgaterminus van.

in Verrem II. 1. 4. de signis, orator és Brutus, disput. Tuscul I. és de legibus I.; Livius: 1. XXI-XXV.; Tacitus: Annales I-II., XIV-XVI. Históriáé L, IV., V. Germania, Dialógus; Plautus: Miles gloriosus, Menaechmi: Catullus; Vergilius: Aen. I., II., IV-VI., Bucolica, Georgica 1. L; Horatius; Propertius utolsó könyvét; Herodot: 1. I., VII., VIII.: Xenophon: Memorabilia; Thukydides 1. I., II., VI. Platon: Phaedon és Phaedros; Demosthenes olynthiai beszédét és Philippicáit; Homer; Aeschylus: Perzsái; Sophokles: Oedipos R., Antigone; Euripides: Iphig. Taur.

A kijelölt szakasz fordítása és magyarázata után a vizsgáló bizottság kérdései kiterjednek még a grammaticara, a metricára, az irodalomtörténetre, a régiségekre, az archaeológiára és a mythológiára. A római és a görög történet ismeretét felteszik. (L. 13. §.)

3. Harmadik főtárgyul választható vagy a német, vagy a történet, vagy a francia (héber).

A *németben* követelmény: a német nyelv és irodalom fejlődésének ismerete; különösen a gót-, ó- és középfelnémet grammatica ismerete; a középfelnémet irodalmi művek megértése. (14. §.)

A *történetben* megkívánatik, hogy a tanárjelölt áttekintsen történeti ismeretünk forrásain és hogy az újabb történeti műveket tanulmányozta legyen. Az események helyének geographiai ismerete is feltételeztetik. (15. §.)

A *franciában* is a nyelv történetének ismerete és régi irodalmi termékeinek fordítása és magyarázása kívánatik. - A héberben nemcsak a történeti könyvek és a zsoltárok, hanem a poétikus és prophetai könyvek áttanulmányozása a megfelelő nyelvészeti ismerettel a követelmény. (16. §.)

Már ekkor tehető le 4. a philosophiai vizsgálat is. (21. §.)

b) Az *írásbeli vizsgálat* a három főtárgynak megfelelően hármas.

1., 2. Német íróból fordítás latinra és görögre; azután

a latinból és görögből fordítás németre nyelvészeti és tárgyi magyarázattal. (12. §.)

3. A *németből* oly themának kidolgozása, a mely a régibb és újabb német irodalom főműveinek és azok keletkezésének ismeretét feltételezi (14. §.):

a *történetből* oly thema, a melynek kidolgozása feltételezi az egyetemes történet fejlődési menetének, az események összefüggésének ismeretét, nemkülönben az ókori és a német történet culturája fejlődésének ismerését legfontosabb jelenségeiben. (15. §.)

A *franciából* írásbelije bizonyosságot tegyen a mellett, hogy a francia irodalom fejlődési menetét világosan ismeri és az irodalom főműveit, még a legújabbakat is elolvasta.

B) A gyakorlati vizsgálat

a) *szóbeli* részének tárgya 1. a *philosophia*, a mennyiben nem végzett ezzel a jelölt már a tudományos vizsgálaton (1. II. 1., 21. §.);

2. a paedagogika (1. II. 2., 22. §.);

b) *írásbeli* részének tárgya *egy német értekezés*, a melylyel a tanárjelölt beszámol arról, hogy mennyiben képes vizsgálati szakmájából vett tudományos kérdést rendszeresen, világosan és szakértelemmel tárgyalni. (23. §.)

c) végre tart a tanárjelölt még *két próbaleckét*, az egyiket a classical philologia köréből, a másikat általa szabadon választható körből, a melynek tárgyához a bizottság hozzájárul. A lecke nem examinátorikus, hanem fejlesztőleg tanító alakban tartandó meg.

A szabad, facultativ tárgyakból való levizsgálás bármely vizsgálatra tehető, de tehető későbbi vizsgálati terminusra is, mint kiegészítő vizsgálat.

VI. A *vizsgálat* hatálya. Az első (tudományos) vizsgálatot megállott egyén ideiglenesen tanárnak alkalmazható, a ki a másodikat (a gyakorlatit) is megállotta, alkalmazható humanistikus főtanítói állásra. (4. §.)

A ki a vizsgálatra jelentkezett, de alapos ok nélkül akár el nem jött, akár vizsgálat közben visszalépett: csakis egy év múlva léphet vizsgálatra. Ha ezt 3-szor is megcselekedte, úgy a vizsgálatról mindenkorra eltiltható. (6. §.)

A ki a vizsgálatot nem állotta meg vagy a ki a vizsgálatról visszaélés miatt (könyv, idegen segély használása) eltiltatott, legkorábban csakis egy év múlva bocsátható vizsgálat-hoz. (6. §.) Ha pedig ugyanez megeshet még egyszer a tanárjelölttel, úgy vizsgálatát nem ismételheti meg. (6. §.)

A vizsgálati szabályzat sajátos, a szaktanári és osztálytanári rendszer közt közvetítő jelleme indokolja, hogy azt bővebben közöltem.

Egyidejűleg e szabályzat indokolásával jelentek meg a „humanistikus tanárságra *előkészítő év intézményére vonatkozó ideiglenes megállapodások*”.¹

Württembergben ez az első kísérlet az egyetem és az élet közti ür áthidalására. Felmerült ugyan ez eszme a tanulmányi tanács körében már 1844-ben s azután 1851-ben: a megvalósítás akadályául szolgált azonban a tanári pályának szoros összefüggése a theologiaival, a tanári pályának relativ önállósága. Ezóta önállósult a tanárvilág. Poroszországban és a többi államokban is a gymnasiumi seminarium, illetőleg a próbaév állandó intézménnyé vált; majd mindenütt két évi tartammal. A württembergi tanárvilág az 1896-iki tanári gyűlésén is emez intézmény életbeléptetését kívánta. Az államkormány a helyzettel és kívánattal számolva, első sorban a humanistikus irányú tanárjelöltek számára kötelezően beállította az előkészítő évet a tanárképzés szervezetébe. Csak egy évet illesztett be, mivel meg van győződve, hogy ha ezen egy év alatt sikerült az oktatás módszeres tárgyalásának, valamint a tanári hivatás paedagogiai felfogásának alapját meg-

¹ L. „Grundzüge einer neuen Prüfungsordnung” függelékét, mely megjelent Neues Korrespondenzblatt 1897 Heft 4. 145. stb. 1.

vetni: úgy az egész további tanári működés nem lesz egyéb, mint e belátásnak és e gyakorlati ügyességnek folytatása.

Az államkormány megállapodásai ideiglenes természetűek, csak tájékoztatásul szolgálnak a rectoroknak. Néhány évi tapasztalatnak megbeszélése majd alapul szolgál egy részletesebben kidolgozott végleges szabályzat elkészítésére. Ez ideiglenes szabályzat szövege a következő:

Hivatásukra való begyakorlás és az iskolában való alkalmazhatóságuk végett kötelesek az összes középiskolai tanárjelöltek első (tudományos) vizsgálatuk kiállta után egy gyakorlati előkészítő tanfolyamot elvégezni. Ez a tanfolyam egy évig tart, „előkészítő év”, a melyre a jelöltek a ministeri szakosztálynál jelentkeznek. Rendesen rögtön az első vizsgájuk letétele után lépnek be a jelöltek a próbaévbe és ennek letelte után teszik le a második (gyakorlati) vizsgálatot.

2. §.

Ez előkészítés céljából a jelöltek a ministeri szakosztály által valamelyik gymnasiumhoz utasíttatnak, a hol a rector vezetése alatt és tapasztalt tanárok támogatása mellett elméletileg és gyakorlatilag kiképeztetnek a tanári hivatásra. Ezeket a tanárokat, rendesen kettőt, a rector ajánlatára a ministeri szakosztály bízza meg ezzel a functióval. A jelölteknek az egyes gymnasiumokhoz való kijelölésénél tekintetbe lehet venni személyes viszonyaikat. Az intézetet változtatni az év folyama alatt nem lehet.

3. §.

Az előkészítő év arra van rendeltetve, hogy a jelölteket bevezesse az iskola szervezetébe, őket a nevelés- és oktatástan fontosabb feladataival alkalmazásukban a középiskolában és különösen az egyes tanszakok methodikájával gyakorlati oldalról

megismertesse, nekik a tanításban és a tanulók megbíralásában és a velük való bánásmódban útmutatást adjon és őket így tanítási hivatásuk gyakorlására képesekké tegye.

4. §.

Az előkészítő év lényege abban áll, hogy az egyes összefüggéstelen utasítások helyére, a melyeket eddig az iskola szolgálatában alkalmazott jelölteknek a rectorok adtak, lépjen ezeknek tervszerű, módszeres bevezetése a tanítás és nevelés elméletébe és gyakorlatába, hogy megtanulják tanításukat tiszta öntudattal, határozott törvények szerint intézni. E czélból a rectornak ki kell dolgozni egy tervet, a mely szerint az év munkája véghez megy és a mely szerint a jelölteknek feladataik bizonyos sorrendben kijelöltetnek.

5. §.

Ezen előkészüléshez részletesen a következők tartoznak:

a) A rector által kiválasztott tanárok tanítási óráinak látogatása az osztályok lépcsőzetes rendjében és a különböző tanzakokban, kiváltképen azokban, a melyek a jelöltek letett vizsgája szerint legközelebről érdeklík. E mellett az osztályvezető adjon felvilágosítást a jelölteknek a tanterv és a tanítási czélok, a tanulók jelleme és a velük való bánásmód, háziszorgalom, a házi feladatok és egyebek dolgában. Ezek a lecke-látogatások az egész éven át tartanak, de kevesbednek a saját tanórák szaporodásával. Hosszabb időzés egy osztályban termékenyítőnek kell, hogy bizonyuljon.

b) Más tanításainak látogatása mellett mindjárt kezdetben elkezdődik a jelöltek saját tanítása. Legjobb, hogyha tanítási próbákkal kezdődik a középső osztályokban és kezdetben hetenként két órára szorítkozik, később azonban 3-4 órára emelkedik fel. Az év második felében a jelölt helyettesítheti is a tanárokat.

Azokra a tanórákra, a melyeknek tárgyát a jelölt számára

a rector jelöli ki, beleillesztve az iskolai tanítás keretébe, köteles a jelölt kezdetben minden esetre írásbelileg előkészülni és tervét a rector kívánatára megvizsgálás és kijavítás végett bemutatni. Minden megtartott leczkét követ egy kritikai megtárgyalás a rector vagy valamelyik megbízott tanár által az osztályfőnökök vagy szaktanárok közreműködése mellett. A leczkékhez, valamint kritikákhoz hozzávonhatók a többi jelöltek is. Ezek a gyakorló órák kezdődnek a főszakokkal, a latinnal és a göröggel és pedig felmenőleg a különböző osztályokon végig. A többi tanszakok, a melyek a jelölt által letett vizsga szerint tekintetbe jönnek, azután következnek.

6. §.

Ezen gyakorlati tanításhoz azonban az elméletinek is csatlakoznia kell. A jelöltet meg „kell nyerni és elő kell készíteni hivatásának nevelői oldalára, az általános paedagogika tudományos alap gondolataiba való bevezetés által és ezeknek a gondolatoknak alkalmazása által a gyakorlati nevelői tevékenységre. Elő van készítve erre az egyetemen hallgatott paedagogiai előadások által. A nyert tudásának kell megbővülnie és a gyakorlattal viszonyba jönnie.

E célból:

1. a jelölteknek alkalmat kell adni, hogy a régibb és újabb paedagogika főképviseleivel saját szabad tanulmányuk alapján közelebbről megismerkedjenek és legalább egyet közülök beható tanulmány tárgyává tegyenek. Ezek a tanulmányok egyes mérsékelt terjedelmű írásbeli dolgozatok által ellenőrizhetők, a melyekben a jelölt az általa választott vagy neki kijelölt anyagot önálló ítélettel tárgyalja;

2. időről-időre a rector vezetése alatt tervszerűen rendezett megbeszélések tartandók a jelöltekkel fontosabb paedagogiai kérdések felett, a melyek legjobb, ha a gyakorlathoz, azaz a jelöltek saját tanításánál tett megfigyelésekhez csatlakoznak.

7. §.

A rectornek különös feladata lesz, hogy a jelölteket a tantervvel, az iskolai törvényekkel és az iskolai rendtartással megismertesse, a mihez tartozik az is, hogy a tanári gyűlésekbe bevonassanak, de szavazati jog nélkül. Továbbá alkalmat kell nekik adni, hogy megismerkedhessenek a taneszközök használatával különösen a régiségtanban, a természettudományokban, a földrajzban és történelemben. Általában vegyenek részt az iskola egész életében és a mennyire lehetséges, tanárokkal és tanítókkal lépjenek összeköttetésbe.

8. §.

A költségeket illető kérdések függőben tartatnak, mivel a szükséges költségek az előirányzatba beillesztendők.

Rapp generalis director az előkészítő év közelebbi alakját a Loos-féle intézményben látja. Ennek irányában kívánja ő az intézményt fejleszteni.

Örültem, hogy utam végén eljutottam oda, a honnan kiindultam; s hogy az az előérzet, a melyet Loos intézetének elhagyásakor tapasztaltam, s melynek vele szemben kifejezést is adtam, igaznak bizonyult. Loos intézményében érvényesül ugyanis az általános, az igazgató által képviselt kereteken belül az egyéni tényező nem csak a gyakorlatokban, hanem az elméletiek fölötti elmélkedésben, nevezetesen a kriticumban.

Stuttgartból a déli vonattal *Tübingenbe* rándultam. Nagy érdeklődéssel néztem meg a Stiftet, annak berendezését, értesültem közelebb annak viszonyáról az egyetemhez s végeztem jegyzeteimet, a melyek a Stiftlerek munkásságának (themák) jellemzésére vonatkoznak. Nagy segítségemre volt a Stift igazgatója: Gottschick professor, kit még hallei diákkorom óta ismerek s ki most a Ritschl-féle iskolának szintén egyik kimagasló alakja, ki ugyanazon magosán fekvő, minden köznapi fölé emelő szobában dolgozik, a melyben Baur Férd. Keresztély

írta korszakalkotó, a fejlődést magas szempontból átnézetesen csopotosító történeti műveit. Mily sok közölni valónk volt egymással. Gottschick maga is neveléstani előadásokat tart, különösen tekintettel arra, hogy az ily előadások tartásával megbízott philologus tanár ez előadásokat egészen mellékeseknek tekinti. A paedagogiai gyakorlati kérdések iránt a philosophiai facultásban ily viszonyok között – nem csuda–nagy a közöny. Sajnos, Sigwartot, ki a költő Uhland kedvesen fekvő házában lakik, nem találtam Tübingenben. A logikai gondolkozás céljának tudós írója *σφοδία*-ban szenvedve, gyógyintézetben tartózkodott. Pflaiderer Edm., Lotze rendszerének hatása alatt gondolkozó philosophais pedig egyenesen perhorreskálja azt a gondolatot, hogy egyetemen gyakorlati paedagogiai kérdésekkel foglalkozzunk, avagy épen ily természetű intézményeket az egyetemre átültessünk.

Július 25-én vasárnap résztvehettem a tübingeni főtemplomban az istentiszteleten, a mely alkalomkor Schlatter egyetemi tanár szellemesen, élesen pointírozva, de szakgatott előadásban, aphoristikus módon hirdette gyöngé orgánummal a kegyelmi tant. Sokkal harmonikusabb hatással szólt hozzám a templomi épület. A késő gót (a XV. sz. vége) stylus motívumainak gazdagságát, festői hatásos kiszámítottságát mutatja a templom. A három hajó közül a középhajó magasabb. Az oszlopok fejezetnélküliek; a hevederek könnyen nyúlnak fel az oszlopból s alakítják a középhajóban az oly szépen tagolt csillagrendszer. A hajót fent 3 hatalmas számáríves arcus triumphalis, lent pedig művészileg kalapácsolt vasrácszat (Lettnier) különíti el a chorustól, a melyre lépcsők vezetnek fel, így is jelezve azt a köznap fülé emelkedő sanctuariumot, a melynek mystikus cselekvényeire még az eredeti üvegfestésű ablakokon át csakis megtörve hatol be a világnak világossága. Sok templom az apsis felé ellapul: ez ellenben festőién emelkedik s vonzza a lelket fölfelé.

E hibát az ulmi münster, a legnagyobb protestáns tem-

plom is mutatja. A mennyire elragadott a harmónia, mely a templomot bármely oldalról tekintve kívülről jellemzi: oly kevésbé elégitettek ki a bensejében szemlélt arányok. Hiba az, ha nem egyenlő magas hajók egyenlő szélesek. E hibát csak leplezi az a körülmény, hogy a két mellékhajót kettéosztották és szépen tagolt csillagmennyezettel látták el, a melynek hevederei változatosan alakított fejezetekből szöknek fölfelé. E szép alakítások után prózai egyszerűséggel emelkedik magasabbra ugyan, de ép oly keskenyen, mint a mellékhajók – a középhajó. Ridegnek és szűknek tűnik fel a 22 méter magas mellékhajókkal szemben a 43 méter magas középhajó. A szűknek ez a benyomása a templom téarányait is szűkíti, úgy hogy az ember el sem hinné, hogy az ulmi templom a bécsi Szent István-templomnál 1914 □-méterrel nagyobb (az ulmi 5105, míg a bécsi 3191 □-m.). A chorus túlságos alacsony s így nyomja az embert az, a minek az embert épen fel kellene emelni. Az egyes szép részletek mellett, a szószék, nevezetesen az arcus triumphalishoz simuló sacramentomi házikó, az oszlopfelvezetek változata, az ablakfestmények drámai ereje üdvtörténeti és protestáns történeti jelentése mellett megfelelnek az ember az egészben rejlő hibákról. Midőn München felé robogva vitt vasúti vonatom, még soká néztem s élvezettel néztem a világ egyik legmagasabb tornyát (261 m., míg a kölni csak 156 m., a strassburgi 142 m.) s tornyán azt a remek sisakot, a melynek filigranszerű változatos, egymásba fogódzó ékítményei s a szokásos kúszó rákok helyett a felfelé hajlott gót ívekből kinövő keresztvirágok oly felejthetlen szép benyomással búcsúztattak el Németországból.

Még csak, a hol régebben heteket töltöttem műélvezet közepette, Münchenben szálltam ki, most csak azért, hogy megnézzem a könyvtárt és felkeressem *Müller Iuánt*, a nagy philologust, a ki a paedagógiával is behatóbban foglalkozott. Most is előadást tartott a gymnasiumi ügy történetéről. A XIX. század elején az új humanismus és a szabadságharcz hatását

festette a gymnasiumok életében megható melegséggel: „Az ifjúságot, mely e gymnasiumokban nevelődött, erkölcsi nemes szellem tölte el. A tanárok és igazgatók, kiknek mellét a vas-kereszt díszíti, majd kivétel nélkül kötelességtudó, lelkes tanítók voltak. S tudományos szempontból is mindenütt emelkedés! A szabadságharcok után nagyban fellendült a tudomány, mely fellendülés tavaszi szellőjét az ifjúság is megérezte. Az auctorokat szorgalmasan olvasták; az ókorban éltek, mozogtak. Az otthoni olvasmány is az iskolaira támaszkodott. Kinek-kinek megvolt kedvencz szerzője.

A munkakedvvel járt a nagy munkaerő. A tanórák száma nagy volt s nagy munkát róttak az otthonra. S még sem panaszkodott az ifjúság. Nem volt szó túlterhelésről; mert egy tárgy koncentrált a szellem erőit.

Lelkesedéssel foglalkoztak a francia háború, a francia forradalom által fokozottan a némettel.

A kor szelleme pedig philosophiai volt; az általános szempontok, a rendszeresítő kérdések csoportosíták a különböző tananyagot átnézetesen, encyclopaedikus módon.

Igazán eszményi vonás jellemezte a porosz iskolákat; s ez adott erkölcsi erőt, erkölcsi támaszt az ifjúságnak. Így öröm és élvezet volt a tanítás s a nyomasztó anyagi helyzet daczára könnyű is volt a tanítás!! stb. stb.

Így szólt a philologia egyik főmestere, a gondolkozó paedagogus! s ezzel megjelölte azt a themát, a mely körül beszélgetésünk folyt, midőn őt lakásán felkerestem. Én is ezt az eszményi és erkölcsi szellemet tartom a legfontosabbnak. Csak az ethizált egyéniség, a személyiség közvetlen hatásában eme szellemnek éltető forrása. Müller Iván épen abban látja a herbarti irány főbaját, hogy a szellemi tényezők kölcsönhatását megakasztja, midőn a tanítvány és a tanító közé a tanítás módszerét lépteti s így a folytonos reflexióval lehetetleníti a közvetlen érintkezést.

Gondolkozásommal s tanulmányi utamon is szerzett tapasztalataimmal egyeztek Müller Iván e kifejezett gondolatai;

s jól esett továbbá tőle is hallani azt, a mit útra való elindulásom előtt is régen vallottam: nem az egyetemre való bárminő hivatalosan szervezendő gyakorlóiskola! ellenben igen is szükséges az egyetemi tanulmányozás és a középiskolai tanítás közt létező űrnek áthidalása egy oly intézménnyel, a melyet nem mi csinálunk és nem is az egyetemen, hanem melyet maga az élet nyújt nekünk: egy rendes középiskolán szervezett középiskolai seminarium útján.

Ezen intézményre vonatkozó gondolataimat fejti ki a Nagymélt. Ministeriumhoz 1898-ban felterjesztett jelentésem, a melyet a „Magyar Paedagogiá”-ban nem saját kezdeményezésemre, hanem a ministeriumból vett biztatásra közöltem s melyet, az ismert minősíthetlen megtámadtatása daczára is, ma is fentartok s melynek alapgondolatát – nagy meglepetésemre – épen megtámadom tűzte ki most zászlajára.

Jelentésemet egész terjedelmében akartam eredetileg e helyen is kinyomatni. (Lásd e kötet Előszavát 11., 12. 1.) A kötetnek előre nem látott nagy terjedelme egyrészt, másrészt pedig azon körülmény, hogy a „Magyar Paedagogia” a paedagogusok körében közkézen forog, arra indít, hogy elhagyva a *tapasztalatok* összefoglalását és még azokat a fontos *tanulmányokat* is, a melyeket az egyetemre és az egyetemi munkásságra, az egyetem mellett létesített gyakorló-iskolára nézve vontam, csakis azon tanulmányok közlésével fejezzem be németországi tanulmányutam édes kedves emlékeit, a melyek a gymnasialis seminariumi intézményre, annak meghonosítására vonatkoznak.

. . . VII. *Mi is kívánjuk az igaz átmenetet a gyakorlati életbe és pedig a gymnasiumi seminarium útján.*

Igen is nem az egyetemen, hanem a gymnasiumon létesítendő ez az átmeneti intézmény; mert nem az élettől idegen-szerű, 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 is tanárképző, az ifjú tanerők számára gyakorló s ez úton diplomaszerző iskolák voltak.

A protestáns kiválóbb gymnasiumok – minden zaklatás daczára is – különösen Francke indítására fejlődtek ily irányban; a katolikus iskolákban, nevezetesen a jezsuiták iskolájában pedig ott volt a praefectus studiorum, a ki Aquaviva 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 lelkészképzésnél (L. „Beszéddek és a theol. academia fejlesztésére vonatkozó dolgozatok”. Pozsony, 1891. a 170. l.) s újabban a tanáregyesület kolozsvári körének 1897. évi márczius 4-én tartott ülésében (L. a helyesen visszaadott szavaimat az „Orsz. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny” XXX. évfolyam 24. számában a 488. l.), midőn egészen határozottan a gymnasiumi seminariumokra utaltam, a melyek archigymnasiumokon felállítandók.

Németországban ily irányban a legújabb időben Frick Hallében és Schiller Giessenben voltak kezdeményezők. Frick tudatosan és nyíltan Francke „Seminarium selectum praeceptorum”-át kívánta megújítani (L. Frick: „Das Seminarium Praeceptorum an den Franke-schen Stiftungen zu Halle” 1883.), Schiller pedig bizonyára Giessenhez közel fekvő friedbergi Predigerseminartól vett – talán öntudatlanul – ily irányban indítást. (Friedberg volt az első ilyenmű intézmény e században.) A hesseni ev. papok mind ezen seminariumot látogatják. (Erről bővebben „A lelkészképzésről” szóló cikksorozatomban a Protestáns Szemlében.) Frick és Schiller indítására ez ügyet a porosz kormány vette a kezébe s rövid idő alatt alakította át az első próbaévet ily seminariumi évvé. Szászország „kömigl. Semi-

nar”-ja, ha nem is névleg, de tényleg ez intézményt meghonosítja.

Bajorország óvatosan próbálja meg már 3 év óta az óclassikusokkal ez intézményt 3 gymnasiumon. Württemberg, most indul meg a bajor csapáson, eszményül (legalább Rapp a cultusministerium directora, többször kiemelte ezt) vévén a bécsi Loos intézményét. Bécsben ugyanis Loos, a Maximilian Gymnasium igazgatója honosítja meg – természetesen az államkormány megbízásából – a gymnasiumi seminariumot.

„VIII. *A gymnasiumi seminarium munkássága.* A gymnasiumi seminariumok szervezetét és működését kidolgozott útinaplóban egyenként írtam le autopsia útján. Jelentésem könyvvé alakulna, ha ezen anyagot fel akarnám venni. Most, midőn a tanulságokról van szó, lehetőleg összegezve, a közös és a fontosabb sajátos vonásokat emelem ki. A gymnasiumi seminarium *feladata az elmélet és gyakorlatnak, az egyetem és 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 fektessen súlyt: illetőleg mutassa ki 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 (az ily hallott szavak: „a legalsóbb osztályba adom a candidatust, felejtse el mindazt, a mit az egyetemen tanult”, oktalan szavak s csak a tanárt jellemzik).

S így 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 segédül s kiket az állásukban az igazgató előterjesztésére a tanügyi kormány megerősít. A díjazás mindenütt csekély 400-600 márka.

Egy-egy seminariumba a kormány legfeljebb 6-6 candi-

datust rendel ki, de csak azok közül, a kik az államvizsgákat is letették és a nevelés elméletével az egyetemen már is foglalkoztak.

A munkásság gyakorlati és elméleti.

2. *A gyakorlati munkásság kezdetben a (hospitálás) leczkelátogatás, a mely a porosz szabályzat ellenére, Poroszországban és majd mindenütt 2-3 hétre reducáltatik.*

Az igazgató szabja meg a hospitálás idejét. Az erre nézve követett eljárás azonban különböző. A kik Willmann szellemében a „Vollschule”-t, a teljes iskolát, a mely a gymnasiumra előkészítő osztályokkal is bír, hangsúlyozzák s a theologusok tradícióit is követik, 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 óclassikus philologusokkal tesznek próbát az OIII-vel, a 9 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 gyakoronkoskodni s ezáltal az intézetben meghonosodni, a személyi contactus nagy jelentőségét érezni, kiismerni s így a kritikára alapot nyerni.

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

c) A leckeadásban való próbálkozást követi a *próba-lecké*, a mely egy egész órát tölt ki s melyben a tanárjelölt nemcsak a privát kritikának, hanem a nyilvánosnak is teszi ki magát. Míg ugyanis a leckepróbálgatásnál többnyire csak a tanító (itt-ott a többi tanárjelöltek): addig a próbaleckén a tanárjelölteken (és pedig többnyire a szakra való tekintet nélkül) kívül részt vesz még az igazgató és a próbaleckés szakjában az igazgató segédje.

d) A próbaleckéket sikerrel megálló többnyire már a II. félév kezdetén megbízatik egy-egy tantárgynak 4, legfeljebb 6 órában való előadásával.

2. Az *elméleti* munkásság áll:

a) A *kritikából*, a mely vonatkozik

a) a hospitálás közben hallott minta-előadásokra;

β) a leckepróbálkozásokra és a próbaleckékre.

A *mintaelőadások* kritikája csak itt-ott fordul elő. A hallei Franckeianumban a tanárjelöltek Frick kezdeményezésére a megítélés szempontjait jelző lapot kapnak, főleg azon célból, 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, többnyire csak négyszem közt végzi.

A *próbaleckék* kritikája mindenütt a fent jelölt módon nyilvános, a különbség csak az, hogy egyesek a próbalecke után azonnal kibocsátják a tanítványokat, visszamaradva a teremben, az óráközök közt végzik a kritikát; (így Giessenben és Vogelnál Berlinben); mások pedig a kritikával várnak az elméleti heti 2 órai conferentiára. (A legtöbb helyen így.)

Míg az első gyakorlatnak előnye az, hogy mindenki közvetlenül a hallottak hatása alatt szól az előadáshoz s így emlékezeti hibák a megítélésbe nem csúsznak 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 esetleg ezen előadáshoz fűzze előre is átgondolt s nem improvisált theoretikai megjegyzéseit. Ezen utóbbi eljárás, 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 fölött ítéletet, azután tanárjelölt társa; ezeket követi az osztálytanár, illetőleg szaktanár, illetőleg a szaksegéd, esetleg mindezek s végre mondja el az elnök összefoglalva a felsoroltakra ítéletét.

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

c) A nevelési elméletnek a fegyelemre, a didaktikának a rendtartásra, iskolaszervezetre, tantervekre, iskolaügyi törvényekre, szabályzatokra vonatkozó részeit szintén ugyancsak a conferentiákban a-dja elő az igazgató.

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

é) A tanárjelöltek is kiveszik részüket az elméleti munkából, a) Mindenütt készítenek 1-2 kötelező munkálatot, a melynek tárgyát a tanárjelölt meghallgatásával az igazgató jelöli meg.

β) Legtöbb helyt, de különböző mértékben és pedig majd tervszerű egymásutánban többnyire Schillert vagy Schradert követve, majd pedig alkalmoszerűleg hoznak kijelölt nevelés-tani és didaktikai themák fölött dolgozatokat. Fries Halléban,

de különösen Vogel Berlinben igen bő, különösen irodalmi utasítást ad a kidolgozáshoz.

f) Egyes helyeken (pl. Bécsben, Giessenben és Berlinben Wellman, Kübler seminariumán) 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 csakis ezen seminariumi év után következik a próbaév és pedig a szabályzat szerint rendszerint más gymnasiumban a tanárjelölt kívánságai tekintetbe vételével. Ezen két évi gyakorlat ellen, részben a mutatkozó tanárhiány miatt, de különösen tekintettel a seminariumi év intenzív és tanulságos munkájára, majdnem általános a resensus, különösen azért is, mivel az első évben a tanárjelölt majd sehol sem részesül ösztöndíjban s ha igen, csak csekélyben s a próbaév alatt, a midőn a tanárjelölt, bár mérsékeltbb óraszámmal rendszeren tanít, az évi díjazás is csekély. Hessenben a seminariumi év mellett a próbaévet már elejtették; Württemberg és Bajorországban most van alakulófélben a próbaévnék seminariumi évvé való átalakítása.

IX. *A gymnasiumi seminar meghonosítását* hazánkban a tanárképzés és tanári sikeres munkásság érdekében okvetlenül szükségesnek tartom.

A budapesti gyakorló-iskolával ezen intézmény nincs meghonosítva: de elismerem, hogy a gyakorló-iskola tervezőjének és szellemi vezetőjének legnagyobb érdeme lesz abban, ha a gymnasiumi seminarium meghonosul. A budapesti gyakorló-iskola kezdettől fogva nem is akart ily, az elméletről a gyakorlatra átvezető intézmény lenni. Kármánunk előtt sokkal magasabb cél lebegett. Ő a gyakorló-iskolája által az ő sajátos szelleme szerint kívánta hazai tanügyünket lassanként, de gyökeresen reformálni.

Ezért is szüksége volt oly intézetre, a mely nem esik

a többi gymnasiumok szabályai alá, a többiek felügyelete körébe. Ezért is szükségszerű volt a gyakorló-iskolának szervei kapcsolata a tanszabadság jogát élvező egyetemmel; s ezért is mondatott ki felügyelet dolgában is exemtállása, a ministerium közvetlen felügyelete alá helyezése (még az osztály sem volt megjelölve és pedig helyesen, mivel tényleg az sem egészen a főiskolai, sem egészen a középiskolai osztály alá nem tartozott). így tehát a gyakorló-iskola szellemi vezetőjének teljesen szabad keze volt s e szabadságát élvezte nemcsak az állam védelme alatt álló, illetőleg általa támogatott, hanem mint egészen az állam által alapított és fentartott intézetben.

Ismétlem, hogy nagyon is távol vagyok attól, hogy a tanügynek individuális alakulását ellenezném; sőt ellenkezőleg, az individualitás elve és épen ezért a szerves egész elve alapján nyugvó culturállamnak egyik főkötelességékként ismerem el azt, hogy a tanügy individuális alakulását célzó intézményeket segítse – ha csak a *tanczél* nincs veszélyeztetve -, hogy paedagogusokat, kik önállóan és sajátosan kívánják a tanügyet szolgálni, erkölcsileg és anyagilag is támogassa.

Csakis helyeselhető, ha az államkormány ily beváló magánintézeteknek megadja a nyilvánosság jogát. De midőn az ily experimentáló, a tanügyet gyökeresen reformálni igyekvő, exemt állású intézetet maga az állam állítja fel, ép úgy az állam, valamint az intézet félszeg helyzetbe kerül. Az állam, mint az országos törvény őre, az állam kormánya, mely a törvény értelmében szabályrendeletek útján szervezi és rendezi a tanügyet, ugyanezen állam, kormány a maga intézményével csak nem tehet kivételt a törvény, a szabály alól?! Az állam törvényeivel, szabályzataival szemben engedhet egyeseknek kivételes állást, de önönmagát a törvény és a törvényes intézkedés tekintélyének veszélyeztetése nélkül nem helyezheti saját intézményében kivételes helyzetbe. A *gyakorló-iskolának* félszeg helyzete kiviláglik, ha meggondoljuk azt, hogy az egyetemmel való szerves kapcsolat csak cím,

a melynek valóság nem felel meg; hogy középiskola, de a törvényben lehetetlen szökőosztályokkal s a törvényben egyenesen követelt főigazgatói felügyelet nélkül; ha tudjuk azt, hogy a ministerium közvetlen felügyelete alá való helyzetetésnek megvan a neve, de a legújabb időkig hiányzott a felügyelet közege, ha tudjuk azt, hogy megvolt a hivatalos igazgatója, de e mellett a szellemieknek más volt az igazgatója; hogy végzett egyetemi hallgatóknak, valódi tanárjelölteknek szólott a gyakorló-iskola, holott tényleg a gyakorlók nem csekély része még valóságos egyetemi hallgató. Ez, kérem félszeg valami. Az intentio igen tiszta lehet, de nem tiszta a helyzet. A valóságnak az felel meg, hogy a gyakorló-iskola Kármánnak volt experimentáló és a tanügyi reformot a középiskola terén célzó iskolája! Ily iskola nem vezet át a valóságos életbe, hanem válogatott tanulói elemből is csinált ideális életbe, a mely esetleg a fegyelmi és önmunkásság szempontjából nem is oly ideális. Álljon fenn ily intézet is és pedig az állam hathatós segélyével addig, míg oly cél és öntudatos paedagogus vezetése alatt áll, mint a minő Kármán volt; de ily paedagogus híjában jobb, ha megszűnik vagy a fejlődő élet talaján nyugvó, a tanügyi törvények és szabályrendeletek körén belül álló teljes középiskolává s így az *igazi gymnasiumi seminarium* első otthonává lesz.

A gyakorló-iskola így is és nemkülönben a paedagogia terén megindított mozgalom és felkeltett érdeklődés útján előkészítette a köztudatban a gymnasiumi seminariumok létesülését. A *gyakorlati kivitelt* szempontjából pedig nagy érdeme a gyakorló-iskolának az, hogy az újabb nemzedék jelesebb tanárait arra szoktatta, illetőleg azokban azt tudatra emelte, hogy a gyakorlatnak alapja az elmélet s hogy viszont az elméletnek próbája a gyakorlat s ezáltal közvetlenül vagy közvetve nevelt oly férfiakat, a kikre a gymnasiumi seminarium vezetése bízható.

Nem kicsinyeljük a mondottak szerint a gyakorló-gym-

nasiumnak múltban szerzett érdemeit, a mi azonban meg nem akadályoz abban, hogy egy nem tiszta s azért is tarthatatlan helyzet szószólói legyünk; s hogy ily intézettel azonosítsuk a jövőben létesítendő gymnasiumi seminariumot.

A gymnasiumi seminarium létesítésének 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 classikus otthonában, rendeleti úton 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 seminariumokat. Voltak ez igazgatók közt jeles philologusok, történészek stb., kik azonfelül legnagyobb lelkiismeretességgel végezték igazgatói teendőiket, de a kik paedagogikáról, módszertanról mitsem hallottak vagy az ilyféle, magától értetődőkkel vagy mitsem érőkkel mitsem törődtek. S íme, most ugyancsak ők hivatalból egyszerre paedagogarchákü Megtörtént, hogy ily méltóságában meglepett igazgató kétségbeesetten főigazgatójához (Provincial-Schulrath) fordult tanácsért: mittevő legyen, minő könyveket használjon stb. A főigazgató, a kit bizonyára ezen egész intézmény szintén meglepett, nyílt levelezőlapon e classikus 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 paedagogiai képzés nélkül mégis jelesen megfelelnek hivatásuknak, ellenszenvessé tették ez intézményt. *Lehet tehát valaki kitűnő szaktanár, jeles igazgató és mindennek daczára alkalmatlan a seminarium vezetésére.*

De még azon esetben is, hogyha van egyes igazgatóban érzék és értelem ily intézmény életbeléptetéséhez és vezetéséhez: vannak még ez esetben is külső körülmények, a melyek az érzék és értelem üdvös érvényesítését megakadályozzák. Az igazgató Németországban is elég nagyszámú tanítási órákat ad; ideje nagy részét lefoglalja az igazgatói irodai és intéző teendő. Nem marad 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 nyűgnek, tehernek tekinti e seminariumi igazgatóságot, a melyet nem egy csakis kényszerűségből vagy köteles tisztességből vesz magára.

E tapasztaltakat szemelött tartva, az intézmény életbeléptetésénél nagyon is kívánatos:

c) hogy a tanügyi kormány nagyon óvatosan válaszsza meg az erre alkalmas egyéniségeket. Jobb, ha csak 1-2 jó seminarium van, mint hogy egy harmadik compromittálja magát az ügyet.¹

β) Hogy a szükséges idő megnyerése céljából a középiskolák vezetésénél az anyagi és burocratikus ügyek teljesen elkülöníttessenek a szellemiektől olyformán, hogy az igazgató mellé állíttassék a praefectus studiorum vagy pedig az igazgató mellé a rector (az anyagi ügyeknek vezetője és az intézetnek nem szakkérdésekben kifelé való képviselője).

¹ Igen óvatosan jár el az ausztriai kormány, a mennyiben egyelőre csak a kipróbált Loost bízta meg az intézmény bemutatásával. Az itt tartott conferentián résztvett egy gráci és egy bécsi egyetemi tanár (flöfler és Martinak) s mindketten biztosítottak arról, hogy mindinkább népszerűvé válik az intézmény Ausztriában. Bajorországban és Württembergben pedig egyelőre csak a classikus philologusokkal tesznek néhány intézetet próbát.

Első esetben a praefectus, a második esetben egy igazgató bízandó meg a seminarium vezetésével.

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

ad b) A gymnasiumi seminarium életbeléptetésének másik természetes feltétele, hogy bevezetendő tanárjelöltjei is legyenek. Bármily természetes e körülmény, a szükség e téren is törvényt bont. A weimari nagyhercezség tanügyi főhatósága a jeni Richter-féle gymn. seminariumba az év elején rendes számmal rendelte be a tanárjelölteket a seminariumi esztendőre; a tanerők hiánya miatt azonban maga a tanügyi kormány egymásután alkalmazta a tanárjelölteket különböző intézeteken tanársegédül; úgy, hogy június hó közepe felé én már egyetlen tanárjelöltet sem találtam az intézetben. A jelenlegi hazai tanárszükséglet is oly nagy, hogy még állami intézetekben is csakis alapvizsgát tett egyének alkalmaztatnak segédtanárokkul.

Ily eljárás mellett a gymn. seminarium életbeléptetése pium desiderium. Csakhogy az ily eljárás feltétlenül beszüntetendő. Ily eljárás ugyanis az új tanári nemzedéket egyenesen a lelkiismeretlenségre neveli. Régebben letették a tanári pályára lépők a papi vizsgát: ezután vizsgái 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 szakvizsgára, majd a paedagogiáira. Ily viszonyok közt nem marad idő az elmélet és a gyakorlat szálainak összefűzésére, a kettő kölcsönös feltételezettségének tudatra való emelésére.

Nem készülhetvén el sem órára, sem vizsgáira pontosan, a lelkiismeretes kötelességteljesítés édes tudatát meg sem ismerheti. A fizikai lehetetlenség nem engedí 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 nyújtotta anyagot módszerével, ugyanazt, a mely ellen mint ifjú, éles szavakkal kikelt, sőt talán megbotránkozott; – sa teoriát, 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 anomália.

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 tanerőkül 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 segéd-tanárnak megfelelő (legalább 600 forint) évi díjazásban részesíti;

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

5. ha kimondaná, hogy a gymnasiumi seminariumba csak azokat a tanárjelölteket veszi fel, kik a tanári szakvizsgálatot is sikerrel letették.

Mindezeket szemelött tartva, az állam – ha nem is egyszerre – néhány év múlva megfelelő tanárokkal s tanárjelöltekkel ellátott archigymnasiumokkal bírhat. Az állam példáját bizonyára követnék a különböző felekezetek is, akár úgy, hogy autonómiajok körén belül állandósítanák ez intézményt, akár úgy, hogy az államhoz fordulnának segélyért az ily intézménynek gymnasiumaikon való létesítése érdekében. Ha az összes tanárjelöltök 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.-c. 60. és 61. §-ának értelmében, a mely közelebbi magyarázatot nyert az arra vonatkozó Trefort-féle országgyűlési beszédekben s nemkülönben az 1888. évi 23,728. számú miniszteri rendeletben.

A tanításba való bevezetés módját illetőleg egyesekre nézve már is állást foglaltam a németországi intézmény ismeretébenél. Mégis röviden összefoglalom azt, a mire tapasztalataim és megfontolásaim alapján, nézetem szerint, különös gond fordítandó.

A tanításba való bevezetés az elméletnek és gyakorlatnak áthidalásában állván: az elméletnek és gyakorlatnak organikus egésze tüntetendő fel s így tehát mindkettőt figyelembe kell venni.

I. A gyakorlati bevezetést illetőleg:

a) A gyakorlóiskola, nem teljes iskola (Vollschule), hanem középiskola.

b) A leczkelátogatás tervezetét az igazgató, vagy a hol praefectusi intézmény meghonosult, a praefectus studiorum készíti el, vezeti: úgy azonban, hogy néhány hétig a tanárjelölt lehetőleg egyik középső osztályban (IV. vagy V.) legyen teljesen elfoglalva, hogy itt az osztály egész életével megismerkedjék. Még csak ezután következik a fokozatosan felhaladó, a legalsóbbtól felfelé való hospitálás a gymnasium összes osztályaiban.

c) A mintaleczkék tartásáról az igazgató gondoskodik.

d) A seminariumi szaktanár vezeti be a tanárjelöltet a leczke próbálgatásába.

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

1. II. Az *elméleti* bevezetést illetően:

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

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

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

5. A tanárjelöltek relatioi 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.

UTÓSZÓ.

A gyakorlati tanárképzésnek bemutatása Austriában és Németországban volt tulajdonképeni feladatomban. Az első rész, mely a gyakorlati lelkészképzés típusairól szól, nemcsak a tárgy iránti folytonos érdeklődésem bizonyossága, hanem egyszerűsége tanulságos bevezetés is kívánt lenni a gyakorlati tanárképzésre. A gyakorlati lelkészképzésből nőtt ki ugyanis Németországban a gyakorlati tanárképzés s a gyakorlati lelkészképzés típusaiban felleljük a gyakorlati tanárképzésnek lehető alakjait.

A típusoknak a tanárképzésre való alkalmazását az olvasóra bízom ugyan: mégis a kötet tárgyi egysége feltüntetése, valamint a netáni félreértések kiküszöbölésének érdekében néhány szóval magam is ráutalok a gyakorlati lelkészképzés bemutatott alakjainak tipikus természetére.

A gyakorlati lelkész-, valamint tanárképzés intézménye az egyetemi és másrészt az egyházi, illetőleg a középiskolai élet közt létező űrt akarja áthidalni a gyakorlati tere lépő számára.

E közvetítő intézményt beplántálhatjuk már most vagy az egyetem vagy a gyakorlati élet keretébe.

Az első lehetőséget bárminő alakjában kénytelenek voltunk teljesen elejteni. A *heidelbergi* típus (ide tartozik a *tübingeni* is) világosan és tanulságosan mutatta, hogy a tudomány és a gyakorlati élet iránt táplált legjobb intenciók is végzetes jelentőségűek az egyetemre s ki nem elégitők a gyakorlati életre nézve. Végzetesek az egyetemre nézve azért, mivel

aláássák a tudománynak önczélú jellemét, veszélyeztetik a tudományegyetem tanszabadságának elvét s csorbát ejtenek az egyetem lényegéhez tartozó autonómián. Ha ez, a mint láttuk volt Heidelbergben, a humanismus szellemének egyik leginkább kiemelkedő szabad fellegvárában megtörténhetett: annyival bizonyosabban fog ez megtörténni mindenütt, a hol a gyakorlati életnek követelménye intézményileg meghonosodnék a tudományegyetemen. A tudományegyetem ezért is az ily intézményt életfentartási ösztönéből folyólag távol tart magától; s elítéli a tudománynak azon vágyát és ambícióját, hogy a gyakorlati élet fölött uralkodjék. Az egyetem csak az igazság szolgálatában leli fel hivatását s az igazság hatalmától várja, mint *magától bekövetkezőt*, a gyakorlati életnek hódolatát a kiderített igazsággal szemben. De másrészt a gyakorlati élet sincs megalégedve a heidelbergi tyussal. A gyakorlati irány uralkodni kivan s ezért is a tudományegyetem keretébe intézményileg beplántálva, itt sem tagadva meg természetét, folytonos akadályokba ütközik s így csak részszerinti térfoglalásával, tehát emez intézmény nyel soha sincs megalégedve.

El kell tehát egy oly intézményt ejteni, a mely, mint közvetítő, nemcsak hogy egyik fél igényeinek sem felel meg, hanem még azonfölül az egyik félt, az egyetemet sajátosságában, szívgyökerében veszélyezteti.

A másik lehetőség az, hogy e közvetítő intézményt a gyakorlati élet terén állítjuk fel. Itt már most lehetséges az> hogy egyoldalúan hangsúlyozzuk vagy az egyik vagy a másik közvetítendő tényezőt, tehát vagy a tudományt, vagy a gyakorlati életet; vagy végre harmadszor találunk oly elvet, a mely egyenlőképen értékeli: a tudományt és a gyakorlati életet. Más lehetőség nincs. Ezt a három lehetőséget valósította meg egyrészt a wittenbergi, másrészt a berlini s végre harmadszor a friedbergi typus a gyakorlati lelkészképzés terén.

Mikép alkalmazhatók eme typosok a gyakorlati tanárképzésre: ez a kérdés!

A *wittenbergi* egyoldalúan tudományos, aristokratikus típus azt kívánja, hogy a tanárjelöltben az egyetemi tanulmányozás ideje után is érleljük egyéni hajlamainak megfelelően tanulmányozását s csak mellékesen foglalkozzunk a középiskola életével, a tanítással, a neveléssel. Mi is kívánatosnak tartanánk oly intézményt, a mely a tudományos succrescentiát ily alapon biztosíthatná. Assistensi állások, ösztöndíjjal külföldi egyetemeken való tartózkodás, esetleg az ösztöndíjnak úgynevezett doctori évekre való kiterjesztése bizonyos tekintetben e czélnak meg is felelne. Mi ez intézményt épen a tudomány érdekében még tovább is fejlesztenők angol, irányban, biztosítva ugyanis magántudósok számára a gondnélküli életet.

Mindez „azonban nem gyakorlati tanárképzés. A gyakorlati tanárképzésnél a fő a tanítás művészete. A gyakorlati tanár első sorban tanár, még csak – ha ideje engedi – tudós is. A középiskolai tanárnak is egyik életető forrása a tudomány, de nem hivatása. A hivatás életünk tengelye, a mely körül gondolataink, cselekvőségünk egésze mozog. Intézmény, mely az egyéni hajlamot és nem a hivatást (a melylyel normális viszonyok közt az egyéni hajlam egyezik) teszi életünk tengelyévé, az önzésnek táplálója s akaratlanul is a lelkiismeretlenség iskolája.

A *berlini* „Domcandidatenstift” intézménye az ellenkező túlzásba esik, a mennyiben az eddigi tanulmányozás közben érvényesített egyéni hajlammal és egyéni meggyőződéssel mitsem törődik; az egyest a contemplatio köréből egészen kiragadja és elmeríti a világvárosi élet gyakorlati lelkészi, pastoralis teendőinek tengerébe s egyéni meggyőződését az egyház symbolicus könyveihez köti. Az ily élet nem átvezetés egy új életbe, hanem szakítás a múlttal.

Attól tartok, hogy különösen kezdetben nem egy helyen nálunk is, valamint a próbaév intézménye a külföldön, ilyenné fog alakulni a mi gymnasiumi seminariumunk is. A mi szerencsétlen gyakorlatunk következtében tanári körökben is meg-

gyökeresedett ama meggyőződés, hogy annál jobb a tanár, minél inkább megfeledezik az egyetemen tanultakról. Szürke, ködhomályos az elmélet; élettől pezsgő, színekben gazdag, a tanítás módjaiban oly egyszerű a gyakorlat. Nem egy középiskolai tanár ebben az intézményben is csak azt látja, hogy azáltal az ő munkája egyszerűbbé vált, hogy az új tanerő az ő terhének egy részét majd átveszi s hogy ennek fejében csakis az a feladata, hogy az új tanárjelöltet az iskolai életnek régi csapásába bezökkentse. Az ily seminariumi év az eddigi gyakorlatnál is rosszabb, mivel ez az egyéni eszménynek, a tudomány követelményének nemcsak ignorálása, hanem a szellemtelen gyakorlatnak hivatalos megerősítése. A tanítás – ez a *legsabadabb*, mert egyénileg nemcsak a tanító személyisége, hanem az oly változó és különböző tanítványsereg szerint sajátosan alakuló folyamat – így teljesen kötötté válik; a tanítás – ez a legfenségebb művészet, mert anyaga a földnek legértékesebb tárgya, egy isteni célgondolatot magában rejtő emberi lény s mert eszköze a legszellemibb – a tudomány és az 'emrjē'rtelēt eszményeinek legközvetlenebb kifejezője a személyi megjelenés, a tekintet, a szó, chablonszerű mesterséggé válik, mely órákért járó fizetésért dolgozik. A berlini típusban tehát még kevésbbé nyugodhatunk meg. Szükségszerűleg keresünk ezért is oly típust, mely az egyéni elmélkedő tényezőt ép úgy elismeri, mint az objective adott gyakorlati életnek tényezőjét és pedig egy oly elv alapján, mely mind a kettőben egyenlően ténykedik.

E típust képviseli a *friedbergi*. Nem a theologiai tudománynak, sem pedig a formákban megmerevült egyházi életnek, hanem az *evangeliomnak* s ezzel a *szeretnek* alapjára helyezkedik. A szeretet nyitja meg a dolgok lényegét. Szeretet nélkül nem hatolunk másnak a lényegébe. A tudomány is holt anyag, ha annak tárgyába nem vagyunk képesek szeretettel úgy elmerülni, hogy azt az egészből mintegy ismételve megteremtjük. Minden a legapróbb, legalárendeltebbnek feltűnő is

sajátossága alapján jelentőséget nyer az egészre; nincs semmi értéktelen: mindenben megtalálja a szeretet azt a célát, a melyért van; azt a sajátost, mely miatt helye jut a mindenség küzdve alakuló harmóniájában. Ez alapon a *tudomány*, a melyért lelkesültünk, a melyet eddig személyiségünk erejével felkaroltunk, nemcsak, mint önmagában értékes marad meg, a melyet világnézetünk egészében el kell helyeznünk, hanem megmarad, mint személyi életünknek egyik alkotó eleme, a melyet hivatásunk egészében fel kell vennünk, mint annak egyik éltető erejét. S ugyancsak a szeretet alapján vonzódunk tanítványaihoz. Ezek” lelkébe belehelyezkedünk, fejlődő életüket mi is átéljük, felismerjük fejlődésök törvényét; s a szeretet világossága mellett megtaláljuk azt, hogy fejlődésök egyes fokozatain mi való a mi élő tudományunkból számokra. Minél gazdagabb, sokoldalúbb, mélyebb a mi tudományunk: annál könnyebben választhatjuk ki abból ép azt, a mi nekik való. Csak a mindeneket megértő szeretetnek a szelleme az ereje minden közvetítésnek, minden igaz nevelésnek, de: oktatásnak is. Ez alapról a legnagyobb érdeklődéssel tanulmányozzuk, próbáljuk s megvitatjuk azokat a különböző oktatási s nevelési módokat, a melyekkel a múltban igyekeztek paedagogiailag és didaktikailag hatni s melyek még egyetemi tanulmányozásunk közben eszményiekként kialakultak. A szeretet egyéni hatalom, mely nem ismeri a schablont, mely még a holt formákba is életet önt s így még kísérletezve is mindég *alkot*. Csak a szeretet adja meg a paedagogiai és didaktikai kísérletezésnek a sanctiót. A szeretet alapján állva ugyanis sohasem féledkezünk meg arról, hogy minden paedagogiai és didaktikai elméletnél értékesebb az a nevelendő, oktatandó gyermeki lélek, Istennek a gyermeke: hogy nem a gyermek van az elméletért, de igenis az elmélet a gyermekért. Nevelő, oktató munkánk így Isten szolgálatává lesz. A hivatásnak ily felfogása minden emberi parancsnál, még az ész törvényénél is inkább köti meg lelkiismeretünket; s csak ez ad nemcsak utasítást,

hanem épen a szeretetben soha ki nem fáradó erőt, soha el nem lankadó kedvet nevelői, oktató hivatásunk teljesítésére. Álljon a gyakorlati tanárképzés is eme szellemnek szolgálatába s akkor ez intézmény a tudományosság szeretetében növekedő, az ifjúság sajátosságával, egyéniségével kedvvel számoló, de azt egyszersmind komolyan ethizáló, személyiségre emelő új tanárnemzedéknek lesz igazi seminariumává. Az egyesnek ethizált egyéniségétől, személyiségétől függ pedig nemzetállamunk sajátosságának önálló kifejtése, szabadsága, műveltsége, boldogsága! Adjon azért is a jó Isten minél több ily szellemtől áthatott nevelőt, tanítót szeretett hazánknak!

Kolozsvárott, 1904 december 31-én.

TÁRGYMUTATÓ.

	Lap
<i>Előszó</i>	1-12
<i>Bevezetés.</i> A tanuló- és a tanulmányút közti különbség; a közvetlenség elemének fontossága a percipialó, valamint apper- cipiáló tevékenységénél. Irodalom	13-31

ELSŐ RÉSZ.

A németországi gyakorlati lelkészképzés típusairól 33-108

A németországi gyakorlati lelkészképzés típusairól *általában* 35- 47

I. Wittenberg és lelkészi seminariuma.....	47- 62
II. A „Domcandidatenstift” Berlinben	62-72
III. A „friedbergi” lelkészi seminarium	72- 92
IV. A heidelbergi lelkészkepző	92-108

MÁSODIK RÉSZ.

A gyakorlati tanárképzés Austriában és Német- országban 109-112

A) A gyakorlati tanárképzés Austriában 111 -195

Alapvető intézmények 111-119. *A próbaév intézményét szervező és ma is érvényben levő 1884-iki szabályzat* 111 -114.
Tapasztalatok, nevezetesen *Loos* tanulmánya 114-116. *Az 1893-iki rendelettel kísérletképen szervezett kibővített próbaév intézménye* 116-119.

Bécs 120-143

I. A Maximilian-gymnasium; annak iskolarendje s paedagogiai irányú intézményei 120-128.

II. Az itt szervezett kibővített próbaév intézményének ismertetése 128-143.

Prága.....	143
Prága és egyeteme, mint <i>Willmann</i> sajátos irányú működésének jellemző háttere 143 -148. <i>Willmann</i> személyisége és viszonya Herbarthoz 148-151. <i>Willmann</i> gondolatvilága és az abban létező ellentétek pszichológiai megértésének kísérlete 151 -161. Az iskolaszervezeten belül a tanárképzésnek feladata 161-175. <i>Willmann</i> paedagogiai seminariuma 176-190. <i>Willmann</i> practicumára vonatkozó bíráló megjegyzések190-195.	
<i>B) A gyakorlati tanárképzés Németországban</i>	596
Leipzig.....	196
A város - az egyetem - seminariumi intézményével, tudományos intézeteivel 196-203. Tanárai: Fricke, Strümpell, Wundt, Sohm 203-207. Tanárképző intézmények 208. A tanárvizsgálati szabályzat 209-211. (jegyzet.) <i>I.[Volkelt</i> seminariuma 210-216. <i>II. Strümpell</i> seminariuma 216-217. <i>III. Richter</i> vezetése alatt álló „Királyi gyakorlati paedagogiai seminarium”. <i>Richter</i> előadása, tanítása 217-220; <i>seminariumának szabályai</i> 220-222; seminariumi munkássága és kritikai megjegyzések 222-225. <i>IV. Hofmann Rudolf</i> paedag. seminariuma 225-234. Istentisztelet; ének, zene234-236.	
Jena.....	237
Jena egyeteme; emlékeim 237-239. <i>I. A Stoy-féle nevelő-intézet.</i> Volkmar és Henrik Stoy. 239-247. <i>II. Rein és paedagogiai seminariuma.</i> Rein és paedagogiai, különösen a gyakorlati tanárképzésre irányuló törekvései 247-260. Paedagogiai seminariumának programja 260-263. Rein gyakorló iskolája és az ott kifejtett munkásság ismertetése és kritikája 263-292. <i>A seminarium theoreticum</i> 292 - 294; <i>a seminarium practicum</i> 294; <i>a conferentia</i> 295-297. <i>A gyakorlati tanárképzés nem az egyetemre való; a jeni egyetemnek és kiválóbb tanárainak állásfoglalása</i> 297-300. <i>Richter Gusztáv</i> seminariuma 300-301. Jenai benyomások és emlékek301-302.	
Halle.....	302
Halle és emlékeim 302-304. Az első gymnasiális seminarium: <i>a seminarium praeceptorum</i> a Franckeianumban 305-319. Ennek tengődő állapota 319-323; új életre támasztója Frick. Frick személyisége; paedagogiai gondolatvilága 323-335.	

Frick vallásstanárok képzőintézete és tanítóképzője 347-349.
 Frick semináriumi munkájának sajátosságai s ezek méltatása 350-353. A poroszországi középiskolai tanárjelöltek gyakorlati kiképzését szervező 1890-iki márcz. 15-én kelt rendelet 353-362. Frick intézményének ezzel való megalkuvása és sajátos alakulása utódja Fries alatt 362-376. Az egyetemnek állásfoglalása 376-378. Francke jubileumi ünnepélye 378-379.

Berlin 379-462

Berlin 30 évvel ezelőtt és most 379-384. Poroszország emelkedésének főoka a tudomány szabadság elvének elismerése 384-396. A ministeriumnál tapasztalt akadályok; az ügy menetének személytelen jellege és ennek paedag. és didaktikai jelentősége 396-400. Otiumom 400-402. A gymnasiumi semináriumi intézmény Berlinben 402-403.

I. A „Königstaedter gymnasiumon” 403-407.

II. A „Königstaedter reáliskolában” Vogel igazgatónak különös méltatásával 407-413.

III. A „Dorotheenstaedter reálgymnasiumon” 413-414.

IV. A Friedrich Werder-féle főreáliskolán 414-416.

V. A Wilhelm Gymnasiumon. A gymnasium; igazgatója 416

418. Hospitálásom 418-421. Az értekezlet 421-424.

Kübler munkásságának jellemzése és az 1896/7. semináriumi év jegyzőkönyvének kivonata útján való bemutatása 424-440.

A gyakorlati tanárképzést szolgáló berlini új intézményeknek összehasonlító jellemzése 440-445; a melyek nem szüntették meg az ugyané czélt szolgáló régi intézményeket. Ez utóbbiak története. Gedike, Bellermann, Boeck, Bonitz 446-452. A királyi paedagogiai semináriumnak szervezete, szabályzata, melyet Bonitz készített 452-456. Szaktanári semináriumok, szünidei tanfolyamok 456-458. Bismarck alapítványa 459 -

460. Münch és Paulsen 460-462.

Magdeburg 463-475

Középiskolái. A magdeburgi „Candidatenconvict”. A vallásoktatás fontosságát elismeri a porosz kormány a vizsgálati szabályzatban és a Candidatenconvict sajátos intézményével, mely vallásstanárokat, illetőleg theologusokból philologiai vagy történeti tanárokat képez 463-468. A Candidatenconvict intézményének s munkája sajátos szervezetének leírása 468 -474.

	Lap
Göttingen.....	475-489
30 évvel ezelőtt 475-476. A paedagogiai seminariumnak története. Gesner. Heyne. Herbart. Ranke kezdeményezésével megalakult paedagogiai seminarium, egyetemi és gymnasiumi osztálya 476-480. A jelen hangulat és állapot. Baumann 481. Knoke: Göttinger Rectorenseminarja 482-486. Wellhausen, Tschakert 486. A régi paedagogiai seminariumnak egyetemi osztálya megszűnt, a gymnasiumi pedig az 1890-iki alapon átalakult 486-488. Hannoverai tanügyi sajátosságok 488-489.	
Cassel - vasárnap - emlék- és ünnepnap	489-492
Marburg a város egyeteme. Hermann. Natorp.....	492-495
Giessen.....	495-524
Schiller Herr.; előadása. Gymnasialis seminariuma; próbaléczkék 496-498. Szakseminariumi intézmény 498-502. Mintaléczkék 502-508. Seminariumi értekezlet 508-516. Általános megjegyzések.....	516-524.
Majnai Frankfurt.....	524-539
Quilling. Városi múzeum, könyvtárak 524-525. Goethe-gymnasium. A <i>reformgymnasium</i> gondolatának múltja 525-531. Megvalósítása 531-533. Ellene emelt kifogások értékelése 533 - 536. Az iskola épülete, berendezése 536-538. A reformgymnasium eszméjének terjedése 538-539. A porosz kormány tanügyi politikája. Frankfurt	539.
Würzburg.....	540-550
A város, templomai (Walter von der Vogelweide), várpalotája (Tiepolo) 540-542. A gymnasiumi seminarium; annak sajátos intézményei 542-548. Grassberger, Stölzle, Chroust, Külpe egyetemi tanárok állásfoglalása 548-550.	
Heidelberg.....	550-556
A város jelleme 550-551. Kuno Fischer, Haller, Hensel 551-552. Uhlig és paedagogiai seminariuma és annak eredetisége 552-556.	

Strassburg	557-577
Az egyetemek jelentősége Poroszország történetében. A strassburginak történeti hivatása 557-559. Windelbandt 559-560. Ziegler és paedagogiai didaktikai nézetei 560-564. Közelebb a tanárképzésről 564-575. Sturm - a Münster	575-577.
Karlsruhe. Wendt; a képtár 577. <i>Bretten</i> , Melanchton szülővárosa	577-579
Stuttgart	579-594
A vallás- és közoktatásügyi ministerium. <i>A középiskolai tanárvizsgálatokról</i> 579-590. <i>Az előkészítő év intézménye és annak szabályzata</i>	590-594
Tübingen „Stift”-je, tanárai, főtemploma és az <i>ulmi dom</i>	594-596
München. Iván Müller előadása s paedagogiai álláspontja	596-598
A vallás- és közokt. ministeriumhoz 1898-ban felterjesztett s a Magyar Paedagógiában kinyomatott <i>jelentéséből</i> a gymnasialis seminariumi intézményre és annak életbeléptetésére vont <i>tanulságok</i>	598-612
<i>Utószó</i>	613-618