

Két Herbart-tanítvány: Karl V. Stoy és Wilhelm Rein

A hazai pedagógiai köztudatban mind a mai napig gyakori Herbart, illetve a vele azonosított porosz pedagógia alapvetően negatív felhangokkal társuló megítélése. Érdekes lehetne annak a vizsgálata, milyen módon rögzült a hazai pedagógiai köztudatban ez a felületes, egyoldalú szemlélet. Az újabb nemzetközi kutatások egyértelműen jelzik, hogy a 19. század hatvanas éveitől Németországból kiinduló, később világszerte elterjedő, a Herbart követői által kidolgozott, úgynevezett herbartianus pedagógia jelentős szerepet játszott a kialakuló modern európai iskolarendszerek iskolapedagógiai megalapozásában. (1)

Karl Volkmar Stoy élete és munkássága

Stoy 1815. január 22-én született a szászországi Pegau-ban. Édesapja ugyanitt evangélikus lelkész, aki gazdálkodással is foglalkozik. 1833-ban kezdi meg egyetemi tanulmányait a lipcsei egyetem teológiai fakultásán. 1837-ben doktorál filozófiai témából, dolgozatában Schleiermacher etikájáról értekezik. Egyetemi évei alatt tanárai – a herbartianus *Drobisch* és *Hartenstein* – felkeltették az érdeklődését a herbarti filozófia iránt. Így Drobisch ajánlólevelével, 1837-ben a göttingeni egyetemre megy. Leginkább Herbart pszichológiai témájú előadásai foglalkoztatják. Egyetemi tanulmányai befejeztével tanári pályára lép, Weinheimben egy magán leányiskolában német nyelvet, történelmet és természettant oktat.

Pedagógiai munkásságát döntően befolyásolja az ezt követő három év, amelyet szintén a városban, a *Bender*-testvérek internátusának tanáraként tölt el. Munkája során nagyszerű lehetőség kínálkozik Stoy számára a herbarti elvek gyakorlati kipróbálására. Az intézetben dolgozó kilenc pedagógus ugyanis naponta „konferencián” kötetlen formában beszél meg a teendőket, ahol minden tanár megfogalmazhatja pedagógiai javaslatait. A megbeszélés pontos jegyzőkönyvvezetéssel egészül ki, biztosítva a javaslatokért vállalt felelősséget. Az intézet nevelési gyakorlata, a pedagógiaileg előkészített és feldolgozott többnapos kirándulások rendszere, a tantervbe foglalt zene- és táncórák rendszere, valamint a változatos – barkácsolást, asztalosmunkát, könyvkötészetet, esztergályozást és kosárfonást – magába foglaló munkatevékenység elemei jelentős mértékben hatnak Stoy későbbi tanárképzési rendszerére.

Stoy sokrétű pedagógiai tapasztalatok birtokában kerül 1842-ben a jénai egyetemre, majd 1843-ban elkészíti a *Platón* „Politeia”-jában megjelenő pedagógiai gondolatok aktualizálásával foglalkozó habilitációs értekezését is.

Az egyetemi munka mellett 1844-től a heimburgi progimnázium vezetője lesz, a tehetsős szülők gyermekeit képző magánintézmény a gyakorlati élettel való folyamatos kapcsolata mellett Stoy megélhetését is biztosítja. 1845-ben – professzori kinevezésével egyidőben – megnősül. Felesége – a kereskedőcsaládból származó *Minna Karl* – tevékeny segítőjévé válik. Munkásságának egyik fénypontja a jénai egyetem alapításának 300. évfordulójára 1858-ban felavatott, új épületben elhelyezést nyerő szemináriumi

gyakorlóiskola létrehozása. Miután 1863-tól hiába folyamodik állami támogatásért a gyakorlóiskola fenntartásához, 1866-ban Heidelbergbe távozik. Sajnos a más tudományok számára oly liberálisnak mutakozó Heidelberg nem nyitott a pedagógia iránt. Stoy hatása ennek ellenére a hallgatók körében számottevő, itt lesz hallgatója, tanítványa, majd jénai egyetemi utódja Wilhelm Rein.

Herbart pedagógiájának és szellemiségének ápolására, tanai továbbadására és fejlesztésére 1868-ban *Tuiskon Ziller* vezetésével létrejön a „Tudományos Pedagógia Egyesülete”, amelynek Stoy alapító tagja, 1870-től alelnöke. Közben azonban Zillerrel a pedagógiai koncentráció elve körül kialakuló szakmai vitája annyira elmérgesedik, hogy 1876-ban kiválik az egyesületből (2), majd 1874-ben elfogadva a jénai egyetem meghívását, még azon a nyáron újra megnyitja a pedagógiai szemináriumot. Ezt követően 1885-ben bekövetkező haláláig még tizenegy termékeny évet tölt Jénában, az enciklopédia bővített kiadása mellett számos kongresszus résztvevője (Bonn, Brüsszel, London) és az *Allgemeine Schul-Zeitung* főszerkesztője.

Stoy pedagógiai munkásságának erőssége az igényes elméleti felkészültség és a gyakorlati tevékenység közötti termékeny kölcsönhatás biztosítása. Mindezt szemléletesen bizonyítja, hogy legfontosabb elméleti művét, a „Pedagógiai enciklopédia”-t időről időre átdolgozza.

Az elmélet és a gyakorlat közötti szoros kapcsolat a tanárképzésre vonatkozó tézisek megfogalmazásában és a szeminárium életében történt következetes alkalmazásában ugyancsak megmutatkozik.

A tanárképzéssel kapcsolatos koncepciójának fő téziseit az 1880-ban Brüsszelben megtartott nemzetközi kongresszuson az alábbiakban fogalmazza meg (3):

– a középiskolák (a gimnáziumok és a reáliskolák) jó tanárai az ország fontos értékei, mert a középiskolákban képzik ki az elitet, az ország igazi arisztokráciáját;

– felelőtlenség és megbocsáthatatlan vétek lenne a véletlenre bízni azt, hogy jól képzett tanárok oktatnak-e az iskolákban, s helytelen elképzelés az is, miszerint ha valaki jól képzett, akkor már képes másokat is jól tanítani: gyakran a legtudósabb tanár a leggyengébb oktató;

– a középiskolai tanárok képzését mindenképpen előzze meg egyfajta tudományos szintű egyetemi oktatás;

– a pedagógiai képzés nélkülözhetetlen alapja a nevelésfilozófia, a neveléstörténet és a pszichológia;

– mindez az elméleti képzés azonban semmit sem ér, ha nincs kapcsolatban a pedagógiai praxissal, gyakorlattal;

– a fiatal tanárjelöltek oktatási gyakorlata nem realizálható felnőtteken, nem végezhető el bármilyen iskolában, és kevés csupán néhány próbatanítás elvégzése; az egyes-egyedüli helyes megoldás: saját gyakorlóiskola, szeminárium létesítése;

– a szeminárium működése három feltétel teljesülése esetén lehet eredményes: (a) a fiatal tanárjelöltek ne különálló, rendszerükből kiemelt tanórákat tartsanak, hanem 3–6 hónapig folyamatosan tanítsanak egy-egy tantárgyat, mert csak így kelthető bennük életre a pedagógiai tehetség, génius; (b) a tanárjelöltek mutassanak be az igazgatónak egy részletes óratervet, csak ezáltal nevelhetők önállóságra; (c) a teljesítményüket mindenkori kontrollálja és bírálja az igazgató és a többi tanárjelölt, mert így tanulható meg az önmegfigyelés és az önuralom;

– ezen intézménynek mindenképpen valamelyik egyetemi városban kell lennie, mert csak így biztosítható a tanárjelöltek számára a megfelelő tudományos atmoszféra, valamint az, hogy a pedagógia egyetemi professzora egyúttal a tanárképző szeminárium vezetője is legyen.

A Stoy által a fenti elvek alapján létrehozott tanárképző szeminárium munkájának főbb vonásai az alábbiakban összegezhetők. A szeminárium vezetője a pedagógia egyetemi ta-

nára, vele szorosan együttműködik asszisztense, a szeminárium vezetőtanára és a többi szaktanár. A két kurzusból álló intézetbe a teológiai és az egyetem bölcsészettudományi karára járó hallgatók jelentkezhetnek. A hallgatók először a nevelésfilozófia fogalomrendszerét ismerik meg, különös tekintettel a vezetés, az oktatás, a fegyelmezés kérdéseire. A pszichológiai ismeretek az oktatási módszerek közötti választásban segítik a tanárjelöltet. A neveléstörténeti tanulmányok célja probléma-megoldási minták, példaképek gyűjtése. Mindezt kiegészíti a pedagógia professzor által javasolt szakirodalom tanulmányozása.

A kurzus második részének legfőbb célja, hogy a tanárjelölt megtanulja saját nevelő-
oktató munkája során megnyilvánuló viselkedésének szabályozását. Ennek gyakorlására minden tanárjelölt lehetőséget kap a gyakorlóiskola osztályaiban néhány tantárgy (legalább kettő) heti 12 órában történő tanítására. Ezekhez részletes óravázlatokat készít, és ezeket bemutatja az igazgatónak. A tanításon jelen van a vezető tanár és a többi jelölt is. Ennek értékelése külön konferencián történik, ahol a többi tanárjelölt és a vezető tanár mondja el véleményét.

A konkrét oktatási feladatok mellett a tanárjelöltnek tapasztalatot kell szereznie az iskolai dokumentumok (osztálynapló, személyiséglapok, értesítők, bizonyítvány stb.) írásában, szerkesztésében. Gyakorolnia kell a különböző, egyéb, tanórán kívüli tanári feladatokat is (ügyelet, szülőkkel történő beszélgetés, szertárral kapcsolatos feladatok stb.).

Fontos feladat továbbá a lelki gondozásra való felkészítés. Ennek fontos megnyilvánulási lehetőségei a gyermekek templomi kísérete a vasárnapi és egyházi ünnepek alkalmából. Ezekon mindig két-két tanár van jelen, akiknek a személyes példamutatáson kívül figyelniük kell a gyermekek helyes viselkedésére is.

A testnevelés órákon a szaktanáron kívül más tanárok is jelen vannak és a tanulókkal együtt végzik a tornagyakorlatokat.

A lelki gondozás további lehetőségei a kerti munkavégzéssel kapcsolatos tevékenységekben történő részvétel, a vetéstől az értékesítésig. Ez jó lehetőséget teremt a kötetlen beszélgetésre: a pontosság, a tisztesség, a becsületesség mellett itt megnyilvánulhat a humor és a játékosság is. A kirándulások biztosítják a természetesség, az egymás iránti

figyelmesség, az élethelyzetekre való spontán reagálás lehetőségét. A lelki gondozás további fontos területe a tanulók családjának meglátogatása. Ennek a családi környezet megismerésében, az esetleges magatartásbeli zavarok okainak feltárásában van jelentősége. Ilyenkor kiemelten fontos a szülők segítőtársnak való megnyerése.

A lelki gondozói feladatok egyértelműen még a régi teológiai képzéssel vannak kapcsolatban, és annak „maradványaként” kerülnek át a pedagógiába, de Stoy a lelki gondozói feladatok „átpedagógizálásával” ennek egészen új és rendkívül fontos funkciót szán. Azt, hogy a lelki gondozást nem homályos, nehezen körülírható tevékenységnek tartja, jól mutatja a pedagógiai megvalósítás kidolgozottsága és a nevelési rendszerbe történő integrálása. Érdekes, hogy az egyébként hagyományosan lelki gondozást jelentő megoldásokat, mint például a gyónást vagy a lelkigyakorlatok szervezését Stoy nem is említi.

Stoy rendszerszemlélete jól látható a tanítás dokumentálására vonatkozó irányelvekben. Minden tanárjelöltnek a végigtanított negyedév végén összegző jelentést kell készí-

Stoy iskolakritikája elsősorban a korabeli oktatás életidegenségét, ösztönző hatásának hiányát és formalizmusát marasztalja el. Emellett kifogásolja a szellemi munka és a fizikai tevékenység közötti aránytalanságot, de nehezményezi az átgondolatlan tantervet is, amelynek legfőbb hibája a tanulók túlterheltsége, a korszerűtlenül elrendezett, egymással valódi kapcsolatot és az életkornak megfelelő kiválasztást nélkülöző tananyagtartalom. Nehezményezi továbbá a krónikus tanárhiányt.

tenie. Ebben a következő hat kérdéscsoportra kell válaszolnia: Milyen tananyagot vettek át? Milyen módszerrel? Milyen segédeszközök felhasználásával? Milyen nehézségek mutatkoztak a tanítás folyamán? Melyik tanuló mutatott nagyon jó teljesítményt, kik maradtak el? Pszichológiai jellegű megfigyelések.

A negyedéves jelentéseket részletesen kiértékelik az értekezleteken, a leglényegesebb megállapításokat pedig egy erre a célra rendszeresített nagy „könyvben” rögzítik.

A heti bemutató órák értékelése, a tapasztalatok feldolgozásának menete a következő: a bemutató tanítást végző bemutatja az óravázlatát és beszámol annak megvalósulásáról; egy előre megbízott recenzens felolvassa a minden részletre kiterjedő bírálatát; a szeminárium minden tagja értékeli a bemutató órát; az igazgató értékeli és összegzi az elhangzottakat, a legfontosabb megállapításokat jegyzőkönyvben rögzítik.

A szemináriumban még hetente megbeszélik az osztálytanítók feljegyzései alapján a nevelési problémákat, valamint külön a lelki gondozással kapcsolatos eseményeket. Ezen kívül a szeminárium tagjai kötelesek minden szemeszterben egy írásbeli dolgozatot készíteni nevelésfilozófiából vagy neveléstörténetből. A dolgozatot be kell mutatniuk és meg kell védeniük a szemináriumi gyűlésen.

A korabeli iskola kritikája

Stoy munkásságának a Zillertől eltérő vonásai leginkább a különböző tanárképző szemináriumok alapításával kapcsolatban figyelhetők meg. Munkája során nem kötődik hosszabb távon egy-egy intézethez, elméleti felkészültségét elsősorban az alapok lerakása, a vezéreszmék megfogalmazása kapcsán kamatoztatta. Stoy ezzel kapcsolatos innovációs tevékenysége erőteljes iskolakritikával kapcsolódik össze. Számos munkájában fogalmazza meg elmarasztaló véleményét a korabeli, megújításra szoruló iskolai oktatásról:

„Végy 2–3 rész vallástant, ugyanennyi rész értelmező olvasást, 1 rész szépírást, helyesírást, stilisztikát és német nyelvtant, 1–1 részt mitológiából, antropológiából, technológiából, földrajzból, asztronómiából, geometriából, logikából, matematikából, pszichológiából, fizikából, világ- és vallástörténetből, hazai történetből, természettörténetből; tegyél hozzá egy dupla mennyiséget aritmetikából, egy kisebb részt szabad rajzolásból, énekből, versmondásból; keverj hozzá szükség szerint latin, görög, francia, angol, olasz nyelveket; mindezt jól keverd össze, napjában többször rázd össze, majd napjában a délelőtt 7–12 óra és a délután 14–18 óra közötti időszakban teáskanállal adagold az ifjúság számára. Ital helyett mindez kiegészíthető – a szabad idő terhére – némi magántanítással, zongora-, illetve testnevelés órákkal, a leányok számára pedig némi horgolással, kötéssel, varrással.” (4)

Stoy iskolakritikája elsősorban a korabeli oktatás életidegenségét, ösztönző hatásának hiányát és formalizmusát marasztalja el. Emellett kifogásolja a szellemi munka és a fizikai tevékenység közötti aránytalanságot, de nehezményezi az átgondolatlan tantervet is, amelynek legfőbb hibája a tanulók túlterheltsége, a korszerűtlenül elrendezett, egymással valódi kapcsolatot és az életkornak megfelelő kiválasztást nélkülöző tananyagtartalom. Nehezményezi továbbá a krónikus tanárhiányt. Miként megfogalmazza, Poroszországban 1869-ben 4000 tanárral van kevesebb a szükségesnél. (5) Elégedetlen a higiéniai viszonyokkal, a zsúfolt, rosszul megvilágított, nehezen szellőztethető osztálytermekkel is.

Érdekes, hogy iskolakritikájának számos olyan eleme van, amely majd a századforduló utáni reformpedagógiának a herbartiánus elemeken nyugvó „régis iskolával” kapcsolatos elutasító kritikájában is megjelenik.

Az iskola belső életének átalakításáért

Stoy iskolapedagógiai munkásságának gyakorlati terepét a tanárképző szeminárium hallgatóinak gyakorlóléhelye, a négy osztályos jénai Johann-Friedrich-Schule jelentette,

ahol lehetőség nyílt elképzeléseinek megvalósítására és egyben az általa kifogásolt iskolai szerkezeti elemek és tartalmi megoldások korrekciójára.

Az iskola elhelyezése, a térszerkezet alakulása

Az iskola 1844-ban Jénában, az akkoriban ugyan még viszonylag kicsi (5000 lakosú), de nagy reményekre jogosító, dinamikusan fejlődő városban jön létre, szorosan kapcsolódva a gazdag hagyományokkal rendelkező egyetemhez. Mindez biztosítja az iskola működtetéséhez szükséges kulturális hátteret.

A nehéz kezdet utáni első sikerek, az, hogy egyáltalán elkezdődik a tanítás a városi iskola két leányosztályával, ennek az iskolának és a frissen habilitált Stoy kitartó erőfeszítésének köszönhető. Ennek az iskolának Stoy az egyetlen megfelelő végzettséggel rendelkező tanára, és munkáját egy ösztöndíj nélküli szeminaristával végzi. 1847-re már nyomtatott iskolaszabállyal rendelkezik az új intézmény, amely 1848-ban három fiúosztállyal bővül, és 1849-ben megnyílik a továbbképző tanfolyam. A kezdeti dinamikus fejlődés és a kivívott tekintély folytán hamarosan sor került az iskola bővítésére is. 1854-ben egy jó fekvésű szép telket vásárolnak, ahol 1857. június 20-án lerakják az új épület-együttes alapjait, amely 1858-ra készül el.

Az így létrejövő épület és a körülötte elterülő kert kiválóan megfelel Stoy pedagógiai elképzeléseinek.

A növendékek visszaemlékezése alapján (6) megállapítható, hogy ez a megoldás a kor viszonyai között ideálisnak tekinthető. A négy utca által határolt tágas területen a vezetőtanári és a gondnoki lakással egybekapcsolva helyezkedik el a jól tájolt épület, ahová nem hallatszik be az utca zaja. Mellette sportpálya és ettől elkülönítve a tágas fákkal beültetett játszótér található. Az iskolához nagy gazdálkodásra alkalmas kert, díszkert, fűskola, növényházak, botanikus kerttel és gyümölcsösökkel, továbbá fűskamra, a mellékkezelések és a szabadtéri órák tartására alkalmas kerti ház tartozik. A kertet árnyas fákkal szegélyezett ösvények hálózják be. Az iskolakertben az arra vállalkozó tanuló saját veteményeskerthez, kis ágyáshoz juthat, amelyet nemcsak gondoz, hanem annak terményeit ő maga értékesítheti. A játszótér érdekessége a nagy mászó-torony, amely messzi környékről odacsalogatja a gyerekeket. A sportpálya fel van szerelve a legfontosabb szabadtéri sportoláshoz szükséges tornaszerekkel.

A külsőre impozáns, középen karcsú toronnyal ellátott kétemeletes épület szolidan díszített főkapujából indulva, a földszinten jobbra helyezkedik el a szint felét elfoglaló tornaterem, ami akkoriban még elég ritka volt. Mellette osztályterem és tanári lakások helyezkedtek el. A következő szintre a jól megvilágított, az iskola minden tanulója számára elegendő férőhellyel rendelkező díszteremhez tágas lépcsőház vezet. Az, hogy a jórészt szegény sorsú gyermekek nevelésére szolgáló intézménynek díszterme és tornaterme is volt, Stoy szervezőképessége mellett a város, illetve a weimari herceg bőkezűségének köszönhető. A díszteremben kap helyet a szeminaristák adományából vásárolt orgona.

A folyosókon elhelyezett szekrények gyűjteményeket, a tanárok által készített kísérleti eszközöket tartalmaznak.

A tágas osztálytermekben a padosokat úgy helyezték el, hogy természetes fényt kapjanak. Fontosnak tartották, hogy a tanár számára elegendő hely maradjon ahhoz, hogy be tudjon menni a padosok közé. Sőt arra is ügyeltek, hogy a legújabb szabadalom alapján gyártott öntöttvas kályha a padoktól kellő távolságra kerüljön.

Az iskola szervezete

A korabeli iskolaszabályzat, az intézet tanárainak és tanulóinak visszaemlékezései, továbbá a fennmaradt dokumentumok, jegyzőkönyvek alapján jól rekonstruálható az iskola szervezeti rendje.

Az iskola felelős vezetője az igazgató. A tantestületnek vannak rendes és kiegészítő szerepet betöltő tagjai. A legfontosabb közös fórumokat a heti háromféle megbeszélés (Pädagogikum, Scholastikum és a Praktikum) jelenti.

A tanárok kötelességei közé tartozik – a színvonalas tanítás mellett – az egység megőrzése és valamelyik iskolai egyesület (a lelki gondozó, a kertész, a testnevelés, a természetkutató, az utazást szervező és a zene) vezetése.

A szeminárium tagjai közül választott seniort az igazgató erősíti meg tisztségében. Az ő legfontosabb feladata a dokumentálás, a jegyzőkönyvek vezetése és rendszerezése.

Az igazgatót követő legfontosabb személy a vezetőtanár, aki minden osztályban legalább egy tantárgyat oktat annak érdekében, hogy minden tanulót ismerjen. Feladatai: az oktatási teendők ellátása és szervezése, az iskola képviselője tanügyi kérdésekben, az ünnepek szervezése, a fegyelmi esetek kivizsgálása és a tanári könyvtár gondozása. Az osztálytanító az oktatás, az osztály életének megszervezése, a lelki gondozás és a nevelés felelőse. A tanulói tisztségviselők között fontos szerepet kapnak a különböző felelősök és az egész heti munkára megbízott ügyeletes.

Az alapos, többször módosított iskolaszabályzat rendelkezik a viselkedési szabályokról, az ünnepekről, a kirándulásról, az egyesületekről, a jutalmazás és a büntetés rendjéről. Ennek részletes, összesen 12 paragrafusban összefoglalt szabályai előírják, hogy a tanárok lehetőség szerint kerüljék a testi fenyítést. Az csak elkerülhetetlen egyedi esetekben engedélyezett, de azt követően jelenteni kell annak alkalmazását a tantestületnek. (A tanulói visszaemlékezések arról tudósítanak, hogy alkalmanként maga Stoy is élt ezzel a megoldással.)

Az iskola minden eszközzel törekedett a herbarti nevelő-oktatás megvalósítására. Ennek érdekében változatos formában kombinálta a kormányzást, az oktatást és a vezetést. Az oktatást csak akkor tekintették nevelő hatásúnak, ha az „életet” hozza az iskolába, majd érdeklődéssé alakítja. Mindez érdekesebbé teszi a tanítást. Elvárták, hogy mindez visszahasson a gyakorlatra, de most már magasabb szintre emelve.

Egy példával illusztrálva: az oktatás szerves részét alkották a kirándulások, azokat mintegy a tantermi munka kiterjesztésének tekintették. Így fontos didaktikai szerepet kaptak a környezet tárgyai, megfigyelhető jelenségei. A mértani feladatok gyakorlása a szabadban végzett mérésekkel történt, melyek eredményei alapján a helyszínen a talajra rajzolt vázlatot készítettek, amit azután lekicsinyítettek és kiszínezték. Később ennek alapján készítettek térképet. Az iskolai tűrák alapkövetelménye volt, hogy mindenki saját maga által rajzolt térképvázlattal rendelkezzen.

A néha egész hétre tervezett – többnyire gyalogtúra keretében lezajló – kirándulásokra minden nyolc tanuló mellé egy-egy tanárjelöltet osztottak be. Gondosan ügyeltek a megfelelő ruházatra, mindenkor alkalmazkodtak az időjáráshoz. Egyszerű ételeket fogyasztottak, ezeket néha maguk készítették el. Legalább naponta egyszer – általában este – meleg vacsorát kaptak. Ivóvizet palackokat senki sem vihetett magával, de vigyáztak arra, hogy a jó vízű forrásokat ne kerüljék el. Fontos volt a tábortűz körüli esti szabad beszélgetés és áhítat is.

A kirándulás élményeit rajzokkal illusztrált fogalmazás, beszámoló formájában dolgozták fel. Ezeket a szépen írt, később aranyozott borítóba kötött fogalmazványokat kapták meg a tanulók szülei karácsonyra.

A változó létszámú (1858-ban 16 nevelőből és 80 növendékből) álló iskolában a nevelőmunka és ezen belül is a jellemfejlesztés kerül a középpontba. Ebben jelentős szerepet játszik a tanári példamutatás. Az igazgató és a tanárok egy része az iskolában lakik, így családtagjaik, feleségeik és gyermekeik is részt vesznek az intézmény életében. Stoy felesége például az ünnepi alkalmakkor az egész intézmény „háziasszonya” (Hausmutter).

A jól megszervezett felelősi rendszer ellenére a tanárok sohasem hagyhatták magukra a tanulókat. A visszaemlékezésekből kiderül, hogy az óráközi szünetben is mindig együtt

voltak a tanárok a gyermekekkel. A tanulókkal való szabad beszélgetésre, tanácsadásra használták ezt az időszakot. A szünetekben mindig gondosan kiszellőztették az osztálytermeket.

A nevelőmunka szempontjából kitüntetett szerepe volt az iskolai gyakorlókertnek. A kerti munkára önként lehetett jelentkezni. Minden tanuló saját területet kapott, eldönthette, hogy milyen növényeket fog ültetni. A növények folyamatos gondozása rendkívül jó hatással volt a tanulókra. A tanárok itt csak a tanácsadó szerepre korlátozták tevékenységüket. A kerti munkában eltöltött időért – érdekes módon – munkabért is fizettek. Általában a ki-rándulások költségeit fedezték az órabérből és a termények eladásából befolyt összeggel.

Stoy iskolájának az erőssége a nevelő-oktatás rendszerének létrehozása és folyamatos működtetése. Ez egyfajta iskolaszabályzatban rögzített rendet igényel, de oly módon, hogy elegendő hely maradjon a spontaneitásnak is. Az iskola aktuális színvonala mindig a megmaradt játéktér „élettel” való feltöltésétől függött.

Ebben a rendszerben – más iskoláktól eltérően – nem a tantárgyak voltak a legfontosabbak. Ennek ellenére a legfontosabbak a következők: vallástan, német nyelv, helyesírás, szépírás, számtan, történelem, földrajz, természettörténet, természettan, rajz, ének és testnevelés.

Az oktatás rendszerbe szervezése későbbi feladat: ezt Stoy utóda, Wilhelm Rein végzi majd el.

A másik tanítvány: Wilhelm Rein

Rein 1847-ben született a thüringiai Eisenachban. Édesapja gimnáziumi tanár. Középis-kolai tanulmányai befejeztével a jénai egyetemre kerül, ahol Stoy pedagógiai előadásait is hallgatja. 1869-től a lipcsei egyetemen – Ziller szemináriumában – a herbarti pedagógiai elvek gyakorlati megvalósulását tanulmányozhatja. 1871-től reáliskolai tanár, majd a kö-vetkező évtől tanítóképző-intézeti tanár Weimarban. 1876-tól Eisenachban tanítóképző in-tézeti igazgató, tíz éves tevékenysége során jelentős változtatásokat kezdeményez a tanítók kiképzésében. 1886-ban, Stoy halála után, a jénai egyetem pedagógia tanára. Hamarosan a jénai pedagógiai szemináriumot is felvirágoztatja, és az elkövetkező években hozzákezd a híressé vált nyári pedagógiai szabadegyetem megszervezéséhez.

Tudományos munkásságát hétköztetes, 'Theorie und Praxis des Volksschulwesens' ('A népoktatásügy elmélete és gyakorlata I–VII.', 1878–1885) című módszertani vezér-könyvében, valamint a szerkesztésében kiadott monumentális pedagógiai kézikönyvben – 'Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik' (1894–99) – teszi közzé.

Wilhelm Rein két alkalommal jár Magyarországon, egy alkalommal a koedukáció kér-déséről előadást is tart. *Kármán Mórral* való barátsága még a lipcsei egyetemen eltöltött időből származik. Munkássága hatással van a kései herbartianus *Fináczy Ernőre* és a herbarti tanokat korszerűsítő *Weszely Ödönre*. Az általa szervezett nyári egyetemnek szá-mos magyar hallgatója volt. Eredményekben gazdag munkássága 1929. február 19-én Jé-nában ér véget.

Rein iskolapedagógiája

Tovább folytatva Stoy és Ziller iskolapedagógiai munkásságát Rein sokat tett azért, hogy a herbartianus pedagógia a tanárképzés, illetve az iskolai munka elméleti megalapozására szolgáló rendszerezett gyakorlati tudománnyá váljon. Ezzel függ össze, hogy a herbarti formális fokozatokat az iskolai tanórai munka alapjává tette, miközben nyoma-tékosan hangsúlyozta, hogy a formális fokozatok nem minden tanítási órára, hanem csak a metodikai egység tartalmára vonatkoznak. A metodikai egység pedig a tantárgy olyan belső tagolását jelenti, ami egy-két, vagy akár több órát fog össze. A számtan-mértan tár-

gyaknál például gyakori az egyórás egység, a történelem, földrajz, irodalom esetében magasabb óraszám tesz ki egy egységet. A metodikai egységek kijelölése, meghatározása a tanítói szabadság megnyilvánulásának egyik lehetősége.

Az iskolai tanórai munkának a formális fokozatokon alapuló ütemezését Rein a következőképpen értelmezi.

Az előkészítés a meglévő gondolatkör felelevenítését jelenti párbeszéd, társalgás, megbeszélés segítségével. A tanulót ilyenkor a várakozás, a feszültség lelki állapotába kell juttatni.

Az új tananyagot mindig lassan, fokozatosan kell közvetíteni az elmélyedés és az eszmélkedés váltakoztatásával, Ennek az eredménye az ismeretanyag tisztasága, amihez nélkülözhetetlen a szemléltetés. Ahol ez nem lehetséges, ott az eddigi tapasztalatokra, a meglévő belső képekre lehet alapozni.

Fontos szabályok: a tanulót nem szabad az összefoglaló elmondásánál megzavarni; ne

A herbarti formális fokozatokat az iskolai tanórai munka alapjává tette, miközben nyomatékosan hangsúlyozta, hogy a formális fokozatok nem minden tanítási órára, hanem csak a metodikai egység tartalmára vonatkoznak. A metodikai egység pedig a tantárgy olyan belső tagolását jelenti, ami egy-két, vagy akár több órát fog össze.

A számtan-mértan tárgyaknál például gyakori az egyórás egység, a történelem, földrajz, irodalom esetében magasabb óraszám tesz ki egy egységet. A metodikai egységek kijelölése, meghatározása a tanítói szabadság megnyilvánulásának egyik lehetősége.

felszólításra, hanem jelentkezés alapján válaszoljanak a tanulók. Felszólítani csak az ismétlésnél ajánlatos! Ha kevés a jelentkező, újra kell tanítani az adott tananyagot.

Az összehasonlítás a képzetek, képzetsorok régebbi gondolatokkal való szintézise. Csak a minden részében összekapcsolt gondolatkör képesít a magasabb szellemi tevékenységre. Más helyen arra figyelmeztet Rein (7), hogy „a jellem alakítására semmi sem olyan veszélyes, mint az állandó ide-oda ugrálás a gondolatkörök között, akkor, ha azok még nincsenek egy magasabb egységbe összefogva.”

Az összefoglalás négy mozzanatot jelent: a fogalom tartalmának határozott elválasztását; a megfelelő nyelvi kifejezés megtalálását; besorolást a megfelelő fogalmi sorba; az új tartalom füzetbe való leírását, példák, mintamondatok segítségével.

Az alkalmazás a megtanultak biztos használatát segíti, úgy, hogy közben gyakorlati kérdéseket oldanak meg.

A tanterv elkészítésénél különösen fontosnak tartja a koncentrációt. A jó tanterv nagy,

egész és összefüggő gondolatköröket jelent, melyeket a tananyag történeti-genezissel történő elrendezésével és az összekapcsolással lehet rendszerré fejleszteni. Óvakodni kell attól, hogy egyidejűleg nagyon heterogén ismeretek kerüljenek egymás mellé!

„Ha némely tantervben egy és ugyanazon időben a középkor története, Herodotos olvasása, Amerika földrajza és a Lessing utáni német irodalom egymás után következik, akkor örülnünk kell, hogy az ifjúság ezen tudományok egy részével nem törődik és érdeklődésével azon tárgyak felé fordul, amelyeket önmaga szemel ki magának.” (8)

A tanterv elkészítésénél az egymásutánosság mellett az egymásmellettségre is figyelemmel kell lenni. A tanterv kidolgozása nem az állam, hanem a tantestület feladata, mégpedig úgy, hogy a koncentráció alapjául a szülőföldi vonatkozások szolgáljanak. Fontos, hogy tanterv-toldalék helyett tanterv-rendszer jöjjön létre. Ennek elérése érdekében Rein a következő gyakorlati intézkedéseket teszi:

– Az első három évben nem tanítanak bibliai történeteket, mert ameddig a gyermekek nem ismerik a szülőföldjüket, nem képesek a távoli világ történetét sem befogadni.

- Az első évben nincs írástanítás sem, hanem helyette rajzolási előgyakorlatokat tartanak. Az első évben beszélni és rajzolni tanítják a gyermekeket. A latin írás tanítása csak a második évben kezdődik el, és ez folytatódik a nehezebb német írással.
- Az olvasókönyv a kultúrtörténeti fokoknak megfelelően valamennyi tantárgyból tartalmaz a gyermekek fejlettségi fokának megfelelő ismereteket.
- A második osztályban a tanulók a „Robinson Crusoe”-t dolgozzák fel.
- Az oktatást úgy kell vezetni, „hogy a célt néha maguk a tanulók állapítsák meg.” (9)
- A könnyebb áttekinthetőség kedvéért heti tervet is készítenek.
- Maga Rein is arra az álláspontra jut, hogy ami a leginkább hiányzik az iskola belső életéből, az a szabadság. (10)
- Az iskolát olyan intézménynek tekinti, amelyet a szülők hoznak létre gyermekeik azonos szellemű nevelése érdekében. Az iskolába járó tanulók és szüleik együttese alkotja az iskolaközösséget.

Rein a tanárképzésről és a szeminárium működéséről

Már az eisenachi tanítóképző igazgatójaként jelentős változtatásokat kezdeményezett a tanítók képzésében. A pedagógia-történet helyett pszichológiai és módszertani ismereteket tanított. (11) Itt írta meg munkatársaival – *Pickellel és Schellerrel* – közösen a nyolc évfolyamú népiskola közös tantervét, amelyben már saját koncentrációra és a formális fokozatokra vonatkozó felfogását érvényesítette. Amikor átvette a jénai pedagógiai szemináriumot, annak csak tizenegy tagja volt, egy magánlakásban tartott órákon. Feltehetőleg ez is hozzájárult *Schneller István* negatív értékeléséhez, aki más szakmai kifogások mellett a gyakorló-iskola szegényes körülményeiről tudósított. (12)

A jénai pedagógiai szeminárium 25 éves jubileuma alkalmából készített összefoglaló (13) részletes tájékoztatást ad az intézmény életéről.

A szeminárium hallgatói Rein elméleti előadásainak meghallgatása és a kötelező hospitálás befejeztével – többnyire egy szemeszter idejére – egy-egy tárgy oktatására vállalkoztak a gyakorló-iskolában. Elkészítették a vázlatokat – a koncentráció összes kérdésével, szóról-szóra az összefoglalás, rendszerezés szövegével együtt –, amelyhez a széles margón az osztálytanító és az igazgató észrevételeket fűzhetett. A gyakorló-tanításba az osztálytanító – indokolt esetben – bekapcsolódhatott, sőt azt félbe is szakíthatta. A tanítást követően az osztálytanító értékelte és bírálta a tanórát.

Heti egy alkalommal a szeminárium minden egyes tagjának a jelenlétében próbatanításra került sor. Erről megfigyelési szempontok alapján jegyzőkönyv készült. Az ilyen próbatanítás értékelésén mindenkinek jelen kellett lennie. Ennek szokványos menete ön-bírálatot, a bíráló kritikáját, hozzászólásokat és Rein összefoglalóját jelentette.

Rein szemináriumának jelentőségét a visszaemlékezők többsége abban látta, hogy a pedagógia elméletének és gyakorlatának megismerése következtében új megvilágításban látták saját szaktárgyukat és saját lehetőségeiket az iskola életében.

Rein felismert még egy további lehetőséget a nevelési tapasztalok megszerzése és kicserélése érdekében, és a később nemzetközi hírűvé vált nyári tanfolyamok és szabadegyetemek szervezésével nagy hírnevet szerzett magának.

Rein iskolapedagógiai törekvéseinek hatása

Az 1936-os kiadású Magyar Pedagógiai Lexikon szerint „W. Rein nem nagy újító vagy rendszeralkotó, mert Herbart rendszeréhez ragaszkodik, úgy mint azt mestere, Ziller magyarázta. De ezt a rendszert sok helyen kiegészítette.....” (14)

Más, magyar és német kézikönyvek is legfeljebb a „herbartianus pedagógia neves képviselőjé”-nek tartják.

Ezen összegző jellegű megállapításokat támasztja alá *Krausz Sándor* kolozsvári tanár 1902-ből származó beszámolója (15), akinek – egy delegáció tagjaként – Rein előadásainak meghallgatása volt a feladata. Igen korrekt beszámolójában, amelyben Rein nézeteinek ismertetésétől elkülönítve számolt be a saját álláspontjáról, Reint számos vonatkozásban bírálta. Érdemes a bírálat megállapításait alaposabban is tanulmányozni, mert a W. Reinről alkotott kép árnyaltabbá tétele mellett ebben a hazai pedagógiai felfogás jellegzetességei is feltárulnak. Krausz Sándor legfontosabb megállapításai (16) az alábbiakban foglalhatók össze:

– Rein pedagógiai rendszere mindenben szakítani akart a múlttal, még a felvilágosodás hagyományaiból táplálkozott.

– Deduktív elmékedés eredménye. Az iskolán kívüli társadalmi tényezőkkel nem foglalkozott kielégítő mértékben.

– A nevelés és az oktatás célját még a felvilágosodás filozófiája alapján határozta meg.

– Az érdeklődést és az érdeklődési irányok meghatározását feleslegesnek tartotta.

– A tanterv és a formális fokozatok elmélete viszont a Herbart-Ziller-Rein-féle didaktikai elmélet legértékesebb része.

Herbart-Ziller és Rein pedagógiai rendszerét összegezve így jellemezte: „azt a sajátos jelenséget mutatja, hogy amennyiben gyakorlati vonatkozásban minden tekintetben modern, követésre méltó, addig elméleti mivoltában sok tekintetben az elavultság tünetét mutatja.” (17)

Krausz Sándor értékeléséhez még hozzátartozik annak a megemlézése, hogy ebben az értékelésben összemossa Herbart és a tanítványok munkásságát, továbbá Rein későbbi munkáit („Pädagogik im Grundriß” – 1905, „Grundlagen der Pädagogik und Didaktik” – 1909) még nem ismerhette.

A hazai neveléstudományos gondolkodásban Rein felfogásának legteljesebb hazai recepciója Weszely Ödön munkássága kapcsán figyelhető meg. Így Weszely elméleti és iskolapedagógiai munkásságának is jellemző igénye, hogy a századforduló után jelentkező új pedagógiai irányzatokat, reformpedagógiai koncepciókat, a gyermektanulmány és a korszerű lélektan új kutatási eredményeit a hagyományos herbartiánus elméleti konstrukció keretei közé integrálja. (18)

Jól tükrözi ezt Weszely Ödön Rein-értékelése is: „Rein inkább népszerűsítője Herbartnak, ki tanait igyekszik a népoktatás emberei számára érthetőbbé tenni. E törekvése nem egyszer odáig megy, hogy herbart tanításai elvesztik eredeti jelentésüket, sőt néha tudományos jellegüket is. Reint buzgósa annyira viszi, hogy korunk minden nevezetesebb pedagógiai mozgalmát igyekezett felvenni Herbart rendszerébe.” (19)

Ez a kiegészítés azért fontos, mert mintha W. Rein munkásságának második részében egyfajta újító jelleg is megjelenne. Ezt részben megerősíti néhány reformpedagógus életrajzi adata. Így például *Hermann Lietz*, a Landerziehungsheim-iskolák alapítója, *Fichte* egyik beszédét hallgatta Rein interpretációjában, ami jelentős hatással volt további fejlődésére. (20) Az elméleti indítást azután gyakorlati lépések követték: H. Lietz W. Rein ajánlásával utazott Angliába, *Cecil Reddie* Abbotsholme-i iskolájába. (21)

Peter Petersemre – Rein későbbi utódára a jénai egyetem pedagógia tanszékén – szintén hatással volt a jénai szeminárium gyakorlóiskolájának élete. (22) Érdekes egybeesés, hogy mindkét reformpedagógus – a napjainkban alig ismert – *Rudolf Eucken* Nobel-díjas filozófusnál írta a doktori disszertációját!

A W. Rein munkásságának második részében bekövetkezett változásokról a legújabb róla szóló tanulmányok is tudósítanak. (23) Más szerzők kifejezetten reformpedagógusnak tartják Wilhelm Reint. (24)

Rein szerepe azonban a német szakirodalomban sem egyértelmű: az 1971-ben kiadott német pedagógiai lexikon (25) arra a megállapításra jut, hogy „a jénai egyetem gyakorlóiskolájának sokszínű élete és oktatási gyakorlata számos vonatkozásban megegyezik a

reformpedagógiai mozgalom gyakorlatával. Ennek ellenére a reformpedagógia képviselői W. Rein személyében az utolsó nagy herbartianust látták és küzdöttek ellene.”

W. Rein munkáinak újraolvasása a kései herbarti és a kialakuló reformpedagógia árnyaltabb értelmezését adhatja, miközben az átmeneti periódus részletei is élesebb megvilágításba kerülhetnek.

Jegyzet

- (1) V.ö. Németh, A – Skiera, E. (1999): *A reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 42–43., továbbá Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest. 187–190.
- (2) A konfliktust részletesebben elemzi Coriand, R. (2000): *Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung*. Ergon Verlag, 216–217.
- (3) Bliedner, A. (1886): *Karl Volkmar Stoy und das pädagogische Universitätsseminar*. Leipzig. 327.
- (4) Stoy, H. (Hrsg., 1898): *Karl Volkmar Stoy's kleinere Schriften und Aufsätze*. Leipzig. 35.
- (5) Coriand, i. m. 38.
- (6) A részletes kérdőíveket, beszámolókat, tudósításokat ld. Coriand i. m. 294–316.
- (7) Rein, W. (1905): *Pädagogik im Grundriß*. Göschensche Verlagshandlung, Leipzig. 79–80.
- (8) Krausz S. (1902): *A Herbart-Ziller-Rein-féle didaktikai elmélet és gyakorlat*. Lampel Kiadó, Budapest. 59.
- (9) Krausz i. m. 81.
- (10) Rein, W. (1909): *Grundlagen der Pädagogik und Didaktik*. Verlag von QuelleMeyer, Leipzig. 113.
- (11) Körösi H. – Szabó L. (szerk., 1915): *Az elemi népoktatás enciklopédiája*. Franklin Társulat, Budapest. 252–253.
- (12) Schneller I. (1945): *Paedagógiai dolgozatok*. II. kötet. Hornyánszky Kiadó, Budapest. 252.
- (13) Gockler L. (1911): Rein szemínáriuma Jénában. In: *Magyar Paedagógia*, XX. évf., 489–495.
- (14) Fináczy E. – Kornis Gy. – Kemény F. (szerk., 1936): *Magyar pedagógiai Lexikon*. Révai Irodalmi Intézet Kiadása, Budapest.
- (15) Krausz i. m. 6.
- (16) I. m., 5–14.
- (17) I. m. 13.
- (18) Ld. részletesebben Németh A. (1992): *Weszely Ödön*. OPKM, Budapest. 25–26, továbbá uő. (1998): *Weszely Ödön pedagógiai rendszere és a gyermektanulmány*. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 680–690.
- (19) Weszely Ö. (1918): *A modern pedagógia útjain*. Franklin Társulat, Budapest. 12.
- (20) V.ö.: Scheibe, W. (1994): *Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932*. Weinheim – Basel – Beltz, 112.
- (21) A kapcsolatról ld. még Németh A. (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 43.
- (22) Petersen, P. In: Németh András (szerk., 1996): *A Jenaplan pedagógia alapjai*. Magyar Reformpedagógiai Egyesület – Jenaplan Munkacsoport kiadványa, Budapest. 3.
- (23) Pohl, H. E. (1972): *Die Pädagogik Wilhelm Reins*. Bad Heilbrunn,
- (24) Koerrenz, R. (1993): *Wilhelm Rein als Reformpädagoge*. Juventa Verlag, Weinheim – München. 133–152.
- (25) *Das neue Lexikon der Pädagogik*. 3. kötet (1971) Herder Verlag, Fereiburg – Basel – Wien. 407.