

MC

146.574

Mikonya György

Kiút vagy tévút?

Reformpedagógiai újítások
a német internátusi nevelésben



Eötvös József Könyvkiadó

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

Mikonya György

Kiút vagy tévút?

Reformpedagógiai újítások
a német internátusi nevelésben

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

Az Eötvös József Könyvkiadó pedagógiai és pszichológiai vonatkozású kiadványai

Stöckert Károlyné (szerk.)

Stöckert Károlyné

Zilahi Józsefné és társai

Zilahi Jné-Stöckert Kné-

-Ráczné Főző Klára

Zilahi Józsefné

Mészáros István

Mészáros István

Fehér Erzsébet

Fehér Erzsébet

Németh András-

-Boreczky Ágnes

Czike Bernadett (szerk.)

Fehér Katalin

Pukánszky Béla-Zsolnai Anikó

Kósa Éva-

-Vajda Zsuzsanna

Vajda Zsuzsanna-

-Pukánszky Béla (szerk.)

Hegedűs László

Szafkóné Ács Márta

Lányi Katalin (szerk.)

Ehrenhard Skiera

Boreczky Ágnes

Szabó István

Szenczi Árpád

Zsolnai Anikó

Micklné Dévényi Mária-

-Keményné Forró Andrea

Szabolcs Éva-Mann Miklós

(szerk.)

Szendí Emma

Szabolcs Éva-Mann Miklós

(szerk.)

Mikonya György

Játéksz pszichológia (Szöveggyűjtemény)

Személyiség-lélektan nevelőknek

Óvodai nevelés játékkal, mesével I-V. kötet

Óvodai nevelés játékkal, mesével

Nevelési program óvodák számára

Mese-vers az óvodában

Ateista nevelés iskoláinkban 1950-1990.

Neveléstörténeti tanulmány

Magyar iskola: 1996-1996. Előadások, cikkek, beszédek

Preceptorok és tanítók.

Tanulmányok a tanítóképzés történetéből

Tanítóképzőnk története. Sárospatak 1857-1997

Nevelés, gyermek, iskola. A gyermekkor változó színterei

Neveléstudományi és nevelépszichológiai bevezetés

Bevezetés a pedagógiába (Szöveggyűjtemény)

A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon

Pedagógiák az ezredfordulón (Szöveggyűjtemény)

Szemben a képernyővel

Az audiovizuális média hatása a személyiségre

A gyermekkor története (Szöveggyűjtemény)

Média-didaktika

Tinédzserprotokoll

Emlékkönyv Gyulai Ágost jubileumára

Szöveggyűjtemény 1946-ból

Egy antropológiai pedagógia alapvonalai

Magyarországi családváltozatok 1910-1990

Pszichológia. Általános és személyiséglélektani ismeretek

Neveléstani alapkérdések

Kötődés és nevelés

Próbáld meg Te is! A Jenaplan alkalmazása az általános

iskola alsó tagozatában

Magyar neveléstörténeti tanulmányok I. Új szempontok,

új források

A fővárosi pedagógustársadalom kultúrtörténete a két világ-

háború között (1920-1938)

Magyar neveléstörténeti tanulmányok II. Új szempontok,

új források

Kiút vagy tévút? Reformpedagógiai újítások a német internátusi

nevelésben

Mikonya György

Kiút vagy tévút?

Reformpedagógiai újítások
a német internátusi nevelésben

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

Eötvös József Könyvkiadó
Budapest, 2003

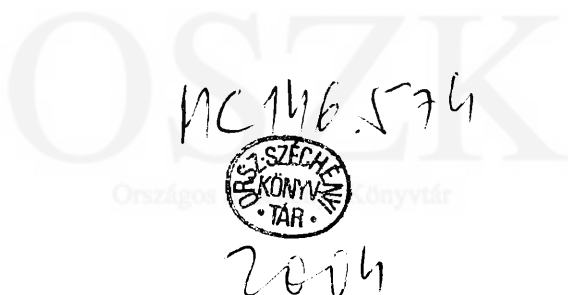
Készült az OTKA T 025592 pályázat támogatásával

A mű más kiadványban való részleges vagy teljes felhasználása,
illetve utánközlése a kiadó írásos engedélye nélkül tilos!

3

© Mikonya György, 2003

Oktatási segédanyag



ISBN 963 9316 64 4

A kiadásért felel:
az Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt. vezetője
Készült: 12,6 (A/5) ív terjedelemben
Megjelent: 2003. májusban

Letter-Print Nyomda Kft.
Budapest

Tartalom

Előszó	7
Bevezetés	9
1. Miért lehet hasznos a LEH pedagógiai gyakorlatának megismerése?....	11
2. Kutatásmethodikai megfontolások	13
3. A LEH kialakulásának előzményei, sajátosságai	16
3.1. A filantróp iskolák hagyományai	16
3.2. A J. F. Herbarttól és W. Reintől eredő gondolatok.....	18
3.3. Az angol tapasztalatok (Abbotsholme)	21
3.4. A Schulpforta (Naumburg) szerepe.....	27
3.5. Más reformpedagógiai törekvések hatása	27
4. Az alapítók életútja	30
4.1. Hermann Lietz (1868–1919).....	30
4.1.1 Lietz gyermekkor, iskolai tanulmányai	30
4.1.2 Egyetemi tanulmányai	32
4.1.3 Lietz, a tanári pálya kezdetén.....	33
4.1.4 Intézmények alapítása	35
4.1.5 Lietz és a politika	37
4.2. Gustav Wyneken (1875–1964)	39
4.3. Paul Geheeb (1870–1961).....	41
4.4. Kurt-Martin Hahn (1886–1974)	44
4.5. Az életutak összehasonlítása	46
5. A Lietz-féle LEH modellje	48
5.1. A régi iskola kritikája	48
5.2. Pedagógiai reformok, javaslatok.....	52
5.2.1 A tanár-diák kapcsolat átalakulása	54
5.2.2 A gyermek mindenoldalú fejlesztése	54
5.2.3 Az oktatás átalakítása	55
5.2.4 A művészeti nevelés fontossága.....	55
5.2.5 A testi nevelés jelentősége.....	55
5.2.6 A fizikai munka integrálása a nevelés folyamatába	56
5.2.7 A tanulói önállóság és öntevékenység fokozása.....	56
5.2.8 Az iskolaszervezet átalakítása	57
6. A nevelés gyakorlata Lietz internátusaiban.....	60
6.1. Az internátusi élet új szervezeti formája	61
6.1.1 Szervezeti felépítés, rendszabályok.....	62
6.1.2 A tanári szerep alakulása	67
6.1.3 A tanulók helyzete.....	70
6.1.4 A fegyelmezés alapelvei, módszerei.....	74
6.2. Az oktatás megvalósulása.....	75
6.2.1 A tanterv és a tananyag kiválasztása.....	76

6.2.2 Különböző tantárgyak oktatásának metodikája, a tantárgyak hierarchiája	77
6.3. A tanórán kívüli nevelés kérdései.....	91
6.3.1 Munka	91
6.3.2 Az utazások, kirándulások.....	95
6.3.3 A testnevelés rendszere.....	96
6.3.4 Esti beszélgetések.....	100
6.3.5 A tanulók szabadideje.....	102
7. A LEH korai időszakának értékelése és kritikája	104
7.1. A tanulmányi eredmények alakulása	104
7.2. A nevelőmunka értékelése, kritikája.....	106
7.3. Gustav Wyneken kritikai észrevételei	108
7.4. A LEH vizsgálata a térszerkezet elemzése alapján	110
8. Változások a LEH történetében a Weimari Köztársaság és a nemzetiszocializmus időszakában.....	116
8.1. Változások a LEH-ben az 1919 és 1930 közötti időszakban	117
8.2. A LEH a nemzetiszocializmus és a második világháború idején...	121
8.3. A LEH és Makarenko iskolája közötti hasonlóságok és eltérések .	124
9. A LEH-mozgalom fejlődése a második világháború után.....	127
9.1. A LEH-mozgalom fejlődésének általános feltételei.....	127
9.2. Az utóbbi időben bekövetkezett szervezeti, tartalmi és módszertani változások	132
10. Összefoglalás, kitekintés	139
Felhasznált irodalom	141
Primer források.....	141
További szakirodalom	142

Előszó

A múlt század kezdetén kialakuló, számos átalakulást, változást megélt reformpedagógia napjainkra olyan történeti kategóriává változott, amelyik még mindig mozgásban tartja a pedagógiai innovációra törekvők fantáziáját. Elgondolkasztató, hogy az 1900-as évek kezdetén megfogalmazott iskolakritikának számos olyan pontja van, amelyeken alig-alig sikerült változtatni.

Mindez fontossá teszi a kezdetek újragondolását, a korabeli viszonyok nagyobb történeti perspektívából, többek között két világháború tapasztalatából történő rekonstrukcióját.

Ebben a folyamatban különleges szerepet tölt be a Magyarországon kevéssé ismert német internátusi nevelési rendszer, az ún. Landerziehungsheim-mozgalom és ennek alapítója, Hermann Lietz.

Nem véletlen, hogy a reformpedagógia kezdetén a bentlakásos, internátusjellegű intézmények válnak az innovációs kezdeményezések színterévé, hiszen leginkább itt nyílik legelőször lehetőség a kritikai észrevételek artikulálására és az újító törekvések kifejlesztésére. Ilyen értelemben teljes joggal tekinthetők ezek az intézmények a reformpedagógiai kezdeményezések melegágyának.

A kezdeti viszonyok újbóli átgondolásának van egy másik vonatkozása is, ugyanis jól látható, hogy némelyik pedagógiai iskolateremtő mennyivel megelőzi a saját korát, milyen idealisztikus remények adnak neki energiát a „járatlan út” megtalálásához, mennyi konfliktus, félreértés, felesleges küzdelem, akadályoztatás nehezíti a változtatási törekvések érvényesítését. Fontos megismerni a hatékony érdekérvényesítés stratégiáit is!

Egy százéves múltra visszatekintő, mind a mai napig létező reformpedagógiai mozgalom tapasztalatai fontosak lehetnek még egy másik gyakori probléma, az alapító és a tanítványok, a követők közötti konfliktusok, összeütközések okainak, következményeinek bemutatása szempontjából is.

A Magyarországon e témáról elsőként megjelenő monográfia, felhasználva a legújabb neveléstörténeti kutatási módszereket, a pedagógiai következtetések mellett mintegy mikrotörténetként jó kiegészítés a XX. századi német történelem megértéséhez.

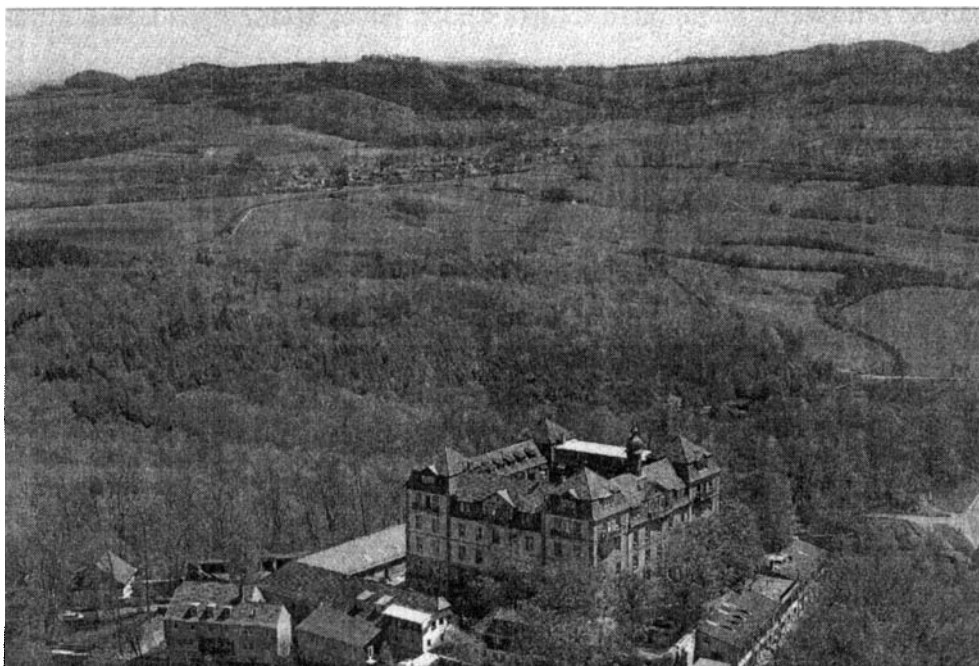
Dr. Németh András

Bevezetés

A XIX. század végén – egészen pontosan 1898-ban – Hermann Lietz német pedagógus, mindössze hat növendékkel közösen, sajátos, újszerű intézményt hozott létre. Napjainkra ebből olyan pedagógiai rendszer fejlődött ki, amelyben összesen 18 intézményben, mintegy 4000 tanulóval foglalkoznak.

Hermann Lietz az általa alapított intézményt „Landerziehungsheim”-nek¹ nevezte.

Már maga a szóhasználat is kifejezi a pedagógiai koncepció lényegét; a „Land” szó arra utal, hogy a nevelés színhelye a nagyvárostól távoli vidék, az „Erziehung” kifejezés a nevelés oktatással szembeni elsődlegességét, a „Heim” pedig az otthonosságot, a családi nevelés némely feladatának átváltoztatását jelenti.



c

Bieberstein kastélya

¹ A pedagógiai köztudatban 1925-től kezdve, gyűjtőfogalomként is használatos ez az elnevezés. Számos intézményt, pl. Odenwaldschule, Bergschule, Salem, Schondorf am Ammersee és Martin Luserke Juist-szigetén levő iskoláját is ezek közé sorolják.

A német kifejezés szó szerinti magyar fordítása „vidéki nevelőotthon” lenne, ez azonban semmit sem ad vissza a szókapcsolat valódi jelentéséből. A magyar nyelvű szakirodalomban – Weszely Ödön egyik tanulmányában² – előfordul a „nevelőház” kifejezés, de ez nem terjedt el.

A „Lietz-féle internátus” elnevezés talán pontosabb lenne. Ezzel viszont a gond az, hogy a későbbi, tehát a nem Hermann Lietz által alapított intézményeket nem lenne szerencsés ezzel a kifejezéssel jelölni.

Így nem marad más hátra, mint a mai német nyelvhasználatban bevált mozaikszó – a LEH – átvétele, kiegészítve azzal a megjegyzéssel, hogy Lietz idejében a D.L.E.H. rövidítés is használatos volt.

A LEH fogalmának *definíciójaként* fogadjuk el a szülők tájékoztatására szolgáló kiadványban szereplő meghatározást.³

Itt – LEH megnevezésen – olyan vonzó, ösztönző hatású környezetben található bentlakásos intézményt értenek, ahol a legnagyobb figyelmet a tanulók individuális képességeinek és belső erőinek fejlesztésére fordítják.

Az iskolák létesítése szempontjából említést érdemel a „szigetszerű”, más lakókörnyezettől jól elhatárolódó kialakítás, a sajátos együttélési szabályok rendszere, valamint a magas szintű pedagógiai és gazdasági autonómia.

A továbbiakban a LEH rövidítés a „Landerziehungsheim” elnevezést helyettesíti.

A monográfia elkészítésében segítségemre voltak *Dr. Heinrich Joswig* a LEH-iskolák korábbi vezetője és *Dr. Németh András*, akik felhívták a figyelmem Hermann Lietz munkásságára, valamint *Bernhard Müller*, a biebersteini iskola tanára, aki számos dokumentummal és személyes tapasztalatainak elmondásával segítette e munka elkészülését. Segítségüket ez úton is köszönöm!

Országos Széchényi Könyvtár

² Weszely Ödön (1918): *A modern pedagógia útjain*. Budapest, 434. l.

³ Hermann Lietz-Schule. (Tájékoztató prospektus szülők, tanulók és érdeklődők részére.) Stiftung Deutsche Landerziehungsheime. 7. l.

1. Miért lehet hasznos a LEH pedagógiai gyakorlatának megismerése?

A századforduló különösen kedvező volt a pedagógiai kezdeményezések számára, számos reformpedagógiai koncepció csírája, alapötlete keletkezett ekkoriban. Ellen Key programadó könyve „A gyermek évszázada” címmel éppen 1900-ban jelent meg.

Ebből kiindulva, a LEH-re vonatkozóan két kérdés vethető fel:

1. Miért nem terjedt el ez a reformpedagógiai irányzat – a Montessori-, Waldorf-, Freinet-pedagógiához hasonlóan – sokkal szélesebb körben?
2. Miért maradt meg ez a mozgalom – a jól kimutatható angol és francia előzményeket követően – mégis alapvetően német nyelvterületen? Lehet, hogy a LEH leginkább német jelenség?

A reformpedagógia ezen ágának vizsgálata egy másik, minden pedagógusban lappangó kérdés vizsgálatára is lehetőséget nyújt: arról van ugyanis szó, hogy a LEH esetében – a speciális feltételekből adódóan – lehetőség van a tanári személyiség maximális hatékonyságának kibontakoztatására. Az intenzív együttélés során minden tanári hatás rendkívüli módon felerősödhet, ennek pedig számos pozitív, és esetleg nemkívánatos, negatív hatása is lehet.

Vajon ezek a „kivételes” feltételek – melyek a szokványos tanári gyakorlatban csak óhaj szintjén jelennek meg – milyen lehetőségeket és kötelezettségeket jelentenek a tanárok számára?

Egyáltalán kik, milyen képzettségű, milyen személyiségű tanárok vállalkoznak arra, hogy a tanulókkal mintegy szimbiózisban éljék hétköznapi és ünnepnapok életüket?

A témaválasztást még további lehetőségek feltárása igazolhatja:

- (1) A LEH-ről nagyon kevés ismertetés jelent meg magyar nyelven.⁴ Ezek közül a legátfogóbb Weszely Ödön írása, de ez értelemszerűen csak a kezdeti fejleményekkel foglalkozik. A további ismertetések is töredékesek, leginkább egy-egy mozzanat bemutatásával foglalkoznak. A kézikönyvekben,⁵ illetve a *Pedagógiai lexikon* különböző kiadásában a le-

©

⁴ Weszely Ödön (1918): „A modern pedagógia útjain” című könyvében angol, német és francia reformiskolákat hasonlít össze (410–441. l.). Egyébként Weszely Ödön 1906-ban meglátogatta Hermann Lietz internátusát Ilseburgban, így saját tapasztalatai alapján végezhetette el az összehasonlítást.

⁵ Körösi Henrik, Szabó László (szerk.) (1911): Az elemi népoktatás enciklopédiája. Budapest, 250–251. l.

nyegre koncentráló, de inkább figyelemfelhívó jellegű, általános tájékoztatást nyújtó szócikkek olvashatók. A LEH *egészét* bemutató, átfogó ismertetés hiányzik.

- (2) A LEH történetének feldolgozása hiánypótló lehet a reformpedagógiai kezdeményezések történetének bemutatásánál, hiszen a többi koncepcióról – munkaiskola, művészeti irányzatok stb. – számos monográfia olvasható. Mindez erről az irányzatról nem mondható el. Annak ellenére, hogy a LEH gyakorlata döntően befolyásolta a reformpedagógia kialakulását, annak egyik *történeti előzményeként* tartják számon. ♡
- (3) A LEH százéves, megszakítás nélküli – igaz, törésektől sem mentes – története, amely magában foglalja a két világháborút is, tényanyagot jelent a *folytonosság és változás* alakulásának vizsgálatához. Különösen izgalmas feladat lehet az alapgondolattól eltérítő, torzító hatások és az azoknak való ellenállás tanulmányozása.
- (4) A mozgalom történetét alkotó pedagógiai törekvések részekre bontása, elemzése lehetőséget kínál a „*modernség*”, a haladás gondolatkörének vizsgálatához.
- (5) Magyarországon is számos *bentlakásos intézmény* létezik. Ezek mindegyike fontosnak tartja az individuális képességek fejlesztését, de a hazai gyakorlat inkább a közösségi nevelés terén rendelkezik hagyományokkal és hasznosítható tapasztalatokkal. Ilyen tekintetben különösen fontosak az újjáalakult egyházi iskolák kollégiumai, ahol – a LEH-hez hasonlóan – rendkívül fontos a tanári személyiség hatása. A meglehetősen merev magyar kollégiumi nevelés módszertani repertoárjára ösztönző hatással lehetne a LEH gyakorlatában való alaposabb tájékozódás.
- (6) A LEH sajátos lehetőségeiből adódóan – azaz az ellenőrzött, mérhető feltételek biztosítotttsága miatt – számos, a közoktatás más területein használatos módszer kifejlesztésére, hatásosságának ellenőrzésére is lehetőséget nyújtott. Ezáltal tájékozódhatunk a német pedagógiai gondolkodás *innovációs törekvéseiről*, ezek háttéréről és kifejlesztésének körülményeiről.
- (7) A LEH gyakorlata felveti azt az izgalmas kérdést is, hogy milyen eredményre vezet az *individualitás ilyen mértékű hangsúlyozása*, kialakul-e ilyen körülmények között valamilyen közösségi formáció, és ha igen, milyen jellegű lesz?

2. Kutatásmethodikai megfontolások

A kutatni szándékozott téma *szakirodalmának* beszerzése rendkívül nehéznek bizonyult. A magyar könyvtárak és szakkönyvtárak állományában csak elenyészően kevés a témára vonatkozó szakirodalom. Az is nagyrészt lexikonok, enciklopédiák szócikkeiből áll.

Néhány alapvető jelentőségű forrás, kiadvány beszerzésére könyvtárközi kölcsönzéssel nyílt lehetőség.

A legfontosabb dokumentumok – a *primer források* – beszerzésében nagy nehézségekkel kellett megküzdeni, ugyanis számos dokumentum elveszett, vagy még a német könyvtárakba sem jutott el. Különösen nehéz dokumentumokhoz jutni a második világháború alatti eseményekről, így például a zsidó származású növendékek számára berendezett különleges iskolákról.

A kiutat a LEH saját dokumentációs központjával történt kapcsolatfelvétel jelentette (Archiv der Stiftung Deutsche Landerziehungsheime, H. Lietz Schule Schloss Bieberstein), ahol rendkívül készségesen segítettek a tájékozódásban.

Nagy segítséget jelentett az erfurti egyetem Neveléstudományi Intézetében található archivumi anyag áttekintése, valamint a gießeni Reformpedagógiai Kutatóközpont munkatársainak tanácsadása.

A német nyelvű – néha még gót betűs – nyomtatott szövegek olvasása, megértése nem volt könnyű, de a sokszor kézzel írt kiegészítések, levelek és más szekunder források feldolgozása még ennél is nehezebb feladatnak bizonyult.

A *tartalomelemzés elvégzéséhez* rendkívül fontos volt a német történelem és kultúra nem mindig deklarált, de a kollektív tudattalanban azért explicit módon megjelenő tartalmainak felismerése. Mindez számos – a vizsgálándó problémakör szakértőjének tekintett személyekkel⁶ való – tényfeltáró, tisztázó jellegű konzultációt tett szükségessé.

Hermann Lietz munkásságának bemutatásával öt fontos monográfia foglalkozik. (1) Alfred Andreesen könyve,⁷ tekintve, hogy ő Lietz tevékenységének közvetlen folytatója, eléggé elfogult Lietzcel kapcsolatban. (2) A másik szerző – Gustav Wyneken⁸ – viszont nagyon is kemény kritikus, hiszen Lietz közvetlen munkatársa volt, és kapcsolatuk szakítással végző-

©

⁶ Így például Heinz-Elmar Tenorth (Humboldt Universität, Berlin), Herwart Kemper, Siegfried Protz és Gernot Barth (Universität Erfurt) professzorokkal.

⁷ Alfred Andreesen (1934): Hermann Lietz. Der Schöpfer der Landerziehungsheime. München

⁸ Gustav Wyneken (1968): Erinnerungen an Hermann Lietz. In: Elisabeth Kutzer (Hg.): Hermann Lietz – Zeugnisse seiner Zeitgenossen. Stuttgart

dött. (3) Egy másik szerző Herbert Bauer⁹ – ugyan nagyon korrekt a pedagógiai források felsorolásában és feldolgozásában, de mivel könyvét az NDK-ban adja ki, mégpedig 1961-ben, a sokszor erőltetett, osztályszempontú megközelítés vezethet tévútra. (4) A következő szerző – Erich Meissner¹⁰ – az esszészerű, novellisztikus tényfeldolgozás híve, amivel ugyan színesebbé teszi a korábbi „tudományos” megközelítéseket, de a megnyilvánuló szubjektivitással is számolni kell. (5) Az utolsó monográfia – Ralf Koerrenz¹¹ – alapos, tényfeltáró munkája leginkább teológiai problémákkal és a vallástan oktatásának módszertani megoldásaival foglalkozik.

Már az eltérő alapokról kiinduló Lietz-kép megrajzolásának módszerei – maguk a felhasznált és kiemelt idézetek helye és az esetleges elhallgatások – egy külön tanulmány megírásának nyersanyagát jelenthetnék.

Jelen esetben, a fenti monográfiák legfontosabb megállapításainak felhasználásával és integrálásával együtt is csak egy töredékes Lietz-portré felvázolására van lehetőség.

A könyv egyik *célkitűzése* a pedagógiai elképzelések, módszertani megoldások történelmi kontextusban történő bemutatása, elemzése, hatásmechanizmusuk részleteinek feltárása.

Módszerként a történeti összefüggések ok-okozati viszonyokban történő megismerése, az eseményeket alakító történések múltba és jövőbe vezető szálainak szétválasztása és értelmezhető pedagógiai koncepcióba történő elrendezése kínálkozott.

A dokumentumok feldolgozása során fontos cél volt az újabb kutatási módszerek alkalmazása: ez leginkább fotódokumentumok elemzésével¹² és az építészeti tervrajzok tanulmányozásából levonható következtetések integrálásával valósulhatott meg.

Sajnálatos, hogy két további lehetőség – a statisztikai elemzés és a film-dokumentumok analízise¹³ – nem valósulhatott meg. Az előbbit az adatok töredékessége, míg az utóbbit a vetítéshez szükséges speciális készülék hiánya nehezítette meg.

⁹ Herbert Bauer (1961): *Zur Theorie und Praxis der ersten deutschen Landerziehungsheime*, Berlin

¹⁰ Erich Meissner (1965): *Asketische Erziehung. Hermann Lietz und seine Pädagogik. Ein Versuch kritischer Überprüfung*. Weinheim

¹¹ Ralf Koerrenz (1989): *Hermann Lietz: Grenzgänger zwischen Theologie und Pädagogik. Eine Biographie*. Frankfurt am Main

¹² Ulrike Pilarczyk és Ulrike Mietzner (Humboldt – Universität, Berlin) előadása – a fotódokumentumok értékelésének metodikai lehetőségéről – az ELTE BTK-n, az 1999. őszi félévben.

¹³ A statisztikai elemzéshez főleg az 1933 utáni adatok hiányoznak, filmdokumentáció ugyan bőséggel maradt, de a megtekintéshez a régi, akkoriban használt vetítógépekre van szükség. Ez egészen új problémákat vet fel a történeti kutatásban, történetesen azt, hogy a források megmaradnak, de a feldolgozásukhoz szükséges technikai eszközökből van nagyon kevés.

A dokumentumok beszerzésében, értékelésében és feldolgozásában – mindenütt előnyben részesítve a primer forrásokat – a változatosságra törekedtem.

Fontos metodikai célként jelent meg ugyanazon történés *több szempontú megközelítése*, azaz az események tanárok, tanár kollégák, felügyeleti szervek és tanulók dokumentumai által történő bemutatása, feldolgozása.

Ennek a nézőpontnak az érvényesítése – néhány esetben – rendkívüli módon meghosszabbította a tényanyag feldolgozását.

A primer és szekunder forrásokban történt alapos tájékozódást az anyag elemzése, analízise, összehasonlítása, az eltérések és a hasonlóságok számbavétele, az ok-okozati viszonyok feltárása és a tényanyag más meghatározott szempontok szerinti feldolgozása követte.

A *redukciós módszer* alkalmazása lehetővé tette a kor mélyáramlatainak feltérképezését és ezek egy adott személyre vagy közösségre kifejtett hatásmechanizmusának tisztább megismerését, rekonstruálását.



3. A LEH kialakulásának előzményei, sajátosságai

A LEH kialakulása soktényezős, összetett folyamat, amelyben a következő elemek ismerhetők fel:

1. a filantróp iskolák hagyományai,
2. a Herbarttól és W. Reintől eredő gondolatok,
3. az angol tapasztalatok (Abbotsholme),
4. a Schulpforta (Naumburg) szerepe,
5. más reformpedagógiai törekvések hatása.

3.1. A filantróp iskolák hagyományai

A német pedagógiai gondolkodás egyik kimagasló teljesítménye a *filantropiumok* létrejötte. A (német) felvilágosodás magában is összetett gondolatkörön belül, komplex – könyvtárat, árvaházat, műhelyeket, többféle iskolát is magukba foglaló – bentlakásos intézményekben sajátos pedagógiai légkör alakult ki.

Lietzre valószínűleg Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) schnefpentali (Thüringia) intézete lehetett hatással.



Az iskola emblémája

Salzmann 1784-ben alapította intézetét, a legújabb kutatások szerint szoros kapcsolatban a szabadkőműves illuminátusokkal.¹⁴ Ezen utóbbi állítást igazolja az iskola emblémája és jelmondata: *D.enke D.ulde U.nd H.andele und du siegst!* Azaz „Gondolkodj, tűrj és cselekedj, akkor győzni fogsz!”

Salzmann úgy látja, hogy minden földi rossz a tudatlanságból, a gonoszságból és a lustaságból fakad. Mind-ezen pedig az erkölcsi cselekvés alapjának megteremtésével lehet segíteni. Erre viszont alkalmatlan a régi iskola-rendszer.

Egészséges, értelmes, jó és elégedett emberek képzésére csak új elméleti és szervezeti keretek között kerülhet sor.

¹⁴ Herwart Kemper-Ulrich Seidelmann (1995): *Menschenbild und Bildungsverständnis bei Christian Salzmann*. Weinheim, 103–130. l.

Ebben rendkívül fontos a természethez (a legjobban felszerelt szaktanteremhez) való fordulás. A természetben hasonlóságokat, különbségeket és folyamatokat kell megfigyelni, mégpedig az alábbi sorrendben:

- Természeti folyamatok megfigyelése.
- Meghatározott emberi tevékenységek megfigyelése. Különböző foglalkozások, szerszámok, termékek megismerése. A végcél: egy foglalkozás elméleti és gyakorlati alapjainak elsajátítása.
- Régi épületek lerajzolása, természeti érdekességek gyűjtése, rendszerezése.
- A tapasztalatok összegzése érdekében fontos a nyelvi kifejezés. Ez beszámolók, fogalmazások készítését jelenti, anyanyelven és idegen nyelven egyaránt.

Salzmann a *nevelést befolyásolásként értelmezte*. Úgy vélte, a tanulóknak lappangó készségek csak felismerésre, ösztönzésre várnak, és csak arra van szükségük, hogy valamely meghatározott rend(szer) szerint bontakozzanak ki.

Sajátos módszerek alakultak ki a *jutalmazás* területén. Salzmann minden teljesítményt értékelt, és ún. szorgalomkártyákkal jutalmazott: 50 kártyáért egy „fényes szöveget” lehetett kapni. Ezt mindenki számára láthatóan és követhetően, egy falitáblán helyezték el. 50 „fényes szög” megszerzése után a tanuló – ünnepélyes körülmények között – érdemrendet kapott. Ez mintegy jelképesen a nagykorúságot, azaz a dolgok önálló intézésének képességét is jelentette. Ezzel azonban még nem merültek ki a pedagógiai lehetőségek, mert aki eljutott az érdemrendig, az már választható volt bizonyos tisztségekre. Ha pedig megválasztották, akkor ezzel egyúttal bizonyos pénzösszegek felhasználásáról is dönthetett, mégpedig teljesen önállóan. Ez azért volt fontos, mert – a szabadkőművesség szellemében – a nemesek és a polgári vagy más alacsonyabb származásúak közötti egyenlőség megjelenítésére törekedtek. Ennek a gyakorlati megvalósítása pedig úgy történt, hogy a szülők a „zsebpénzt” – vagyoni helyzetüknek megfelelően – egy közös kasszába fizették be, és ennek az együtt kezelt pénzösszegnek a közösség érdekében történő felhasználásáról a választott tisztségviselők elért érdemeik szerint, szabadon dönthettek.



Christian Gotthilf Salzmann

Számos más mozzanat mellett érdekes lehet az 1791-ben lejegyzett *napirend* is:

4.30-kor ébresztő, majd 6.00 óráig kerti munka, ezt áhítat és reggeli követi 7 óráig, amit 11 óráig tanítás követ, 12 óráig testgyakorlatokat végeznek, ebédnek és sétálnak 14 óráig, 16 óráig újra tanítás, majd az írásbeli feladatok önálló elkészítése, illetve ismétlés, gyakorlás a program 19 óráig, ezután újra egy óra séta, játék. 20 órától könnyű vacsora, beszélgetés, a napi események értékelése, szükség esetén a mulasztottak pótlása következik 21, illetve 21.30-ig, amikor mindenki aludni tér. ♪

3.2. A J. F. Herbarttól és W. Reintől eredő gondolatok

J. F. Herbart gondolatainak számos eltérő értelmezése ismeretes a nevelés történetében.¹⁵ A legszélsőségesebb megállapítások fordulnak elő. Vannak, akik egész pedagógiai elméletüket a herbarti tanok tagadására, míg mások annak alkotó jellegű továbbfejlesztésére építették.

Lietz esetében a pozitív megközelítés érvényesül: nála Herbart a *reformpedagógusok* sorában jelenik meg. Nézetei közül a jellem fejlesztésére, illetve az élményszerű átélés fontosságára vonatkozó gondolatok továbbfejlesztésére kerül sor.

Herbart a jellem fogalmát differenciáltan közelíti meg, ennek fő alkotóelemei: az egyes akarati megnyilvánulásokat és a vágyból keletkező sokrétű törekvéseket jelentő szubjektív rész; valamint az általánosan észlelt képzetekben rejlő akaratot jelentő objektív rész.

A legpontosabban Herbart egyik példázata¹⁶ szemlélteti a jellemfejlesztés mozzanatait:

„A nevelő először csak a növendék által lovagolt lóra van hatással, de igyekeznie kell a lovat irányító kantárra is befolyást gyakorolni, azután a kantárt tartó kézre, és legvégül a kezet irányító akaratra.”

Az élményszerű átélés – a neohumanizmus hatása – a herbarti pedagógia lényegét jelentő tudás-érzelem-érdeklődés-akarat összefüggés értelmezése, azaz a *gondolatkörök képzése* miatt fontos. Ugyanis, ha a tudást akarattá akarjuk változtatni, akkor az egyébként semleges ismereteket, tényeket érintkezésbe kell hozni az érzelmekkel, ezáltal a tudás átélt, érzelemmel is színezett ismeretté változik, ami nem más, mint érdeklődés.

Ilyen megfontolás alapján a nevelés – és ennek részeként – az oktatás célja *nem más, mint a gondolatkör akaratra hangolása az érdeklődés segítségével.*

¹⁵ Erről részletesebb leírás Peter Metz (1992): *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*. Bern; Berlin; Paris; könyvében, 269–459. l.

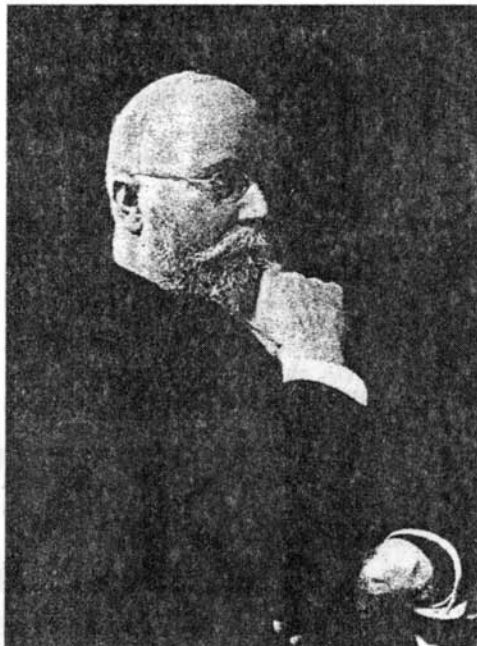
¹⁶ Wilhelm Rein (1909): *Grundlagen der Pädagogik und Didaktik*. Leipzig, 82. l.

Herbart azután az érdeklődést hat érdeklődési osztály felállításával merdebe terelte, ezzel, valamint a formális fokozatokról szóló tanításával bő lehetőséget teremtve a későbbi félre- és átértelmezésre.

A LEH-mozgalom alapítói pedagógiai nézeteiket – a félreértett és időközben túlhaladott herbarti módszerek helyett – a korszerűbb, a herbarti tanítást modernizáló *Wilhelm Reintől* vették át, akivel szinte kivétel nélkül közelebbi-távolabbi kapcsolatban voltak.

Wilhelm Rein munkássága valójában a két közvetlen Herbart-tanítvány, Karl Volkmar Stoy és Tuiskon Ziller felismeréseinek egyesítését jelenti, hiszen mindkettőjüket mesterének tekintette.

Rein a maga személyiségében magas szinten integrálja az elméleti és a gyakorlati képzettséget. Átalakítja a herbarti formális fokozatokat, a korábbi négy helyett ötöt határoz meg, úgy mint előkészítést, az új bemutatását, összehasonlítást, összefoglalást és az alkalmazást.



Prof. Dr. Wilhelm Rein

A formális fokozatok összehasonlítása

<i>Pestalozzi</i>	<i>Rein</i>	<i>Herbart, Ziller</i>
	1. előkészítés	1. világosság foka
1. szemléltetés foka	2. az új bemutatása	2. asszociáció foka
2. gondolkodás foka	3. összehasonlítás	3. a rendszer foka
3. alkalmazás foka	4. összefoglalás	4. a módszer foka
	5. alkalmazás	

Rein érdeme – a gyakorlatiasabb felosztás és a pontosabb értelmezés mellett – a formális fokozatok túlzó, merev alkalmazása helyett, a *metodikai egység* fogalmának bevezetése. A metodikai egységben való gondolkodás a tantárgy olyan belső tagolását jelenti, amelyik egy-két vagy akár több tanítási órát is összefoghat. A metodikai egységek kijelölése a tanári szabadság egyik legfontosabb ismérve.

Rein a herbarti tanítás merev értelmezőit azáltal haladja meg, hogy a formális fokozatokat nem minden ismeretmozzanatra, hanem csak a metódikai egység egészére vonatkoztatja.

Rein nagy figyelmet fordít a tantervre, és ezen belül a *koncentráció* megvalósítására. Szerinte a jó tanterv nagy, egész, szét nem darabolt gondolat-köröket jelent. Ezt a tananyag történeti elrendezésével, valamint szakszerű, pedagógiai és pszichológiai ismeretekre épülő rendszerré szervezésével lehet elérni. Óvakodni kell attól, hogy egyidejűleg nagyon heterogén képzeteket juttassunk a tudatba:

„Ha némely tantervben egy és ugyanazon időszakban a középkor története, Herodotos olvasása, Amerika földrajza és Lessing irodalmi művei egymás után következnek, akkor örülnünk kell, hogy az ifjúság e tudományok egy részével nem törődik, és érdeklődésével azon tárgyak felé fordul, amelyeket saját maga szemel ki önmagának”.¹⁷

Rein nagyon fontosnak tartja a tantervben az egymásutániség mellett az egymásmellettség figyelembe vételét. Ha ezt megteesszük, akkor tantervtoldalék helyett a belső összefüggéseket érzékeltető tantervrendszer jön létre.

Rein nyomatékosan figyelmezteti a pedagógiai folyamat tervezőit, hogy vigyázzanak, mert

„a jellem alakítására semmi sem olyan veszélyes, mint az állandó ide-oda ugrálás a gondolatkörök között, akkor, ha ezek a körök még nincsenek magassabb egységbe összefogva”.¹⁸

Reinnek volt bátorsága iskolája ilyen szellemiségű átalakítására: az első három évben például nem tanított bibliai történeteket, mert előbb a szülőföldet kell megismerni; az írás tanításával is megvárja a második évet, helyette rajzolási előgyakorlatokat végeztet a gyerekekkel; az olvasókönyvet is a kultúrtörténeti fokoknak megfelelően dolgozza át, a második osztályban történetesen a *Robinson Crusoe*-t dolgozzák fel a tanulók.

Rein – jénai gyakorlóiskolában – összefüggő rendszerré szervezi, átalakítja és szakszerűbbé teszi a tanárképzést, megszervezi a hospitálás és a bemutató órák rendjét. A bemutató tanítás értékelésére megfigyelési szempontokat dolgoz ki. Nagy fontosságot tulajdonít az ezt követő megbeszélésnek, amin minden tanárnak kötelező a részvétel. A túlszabályozás ellensúlyozására némi engedményre is hajlandó, így a pedagógiai tapasztalatok kiértékelésére időnként oldott formában, kirándulás, szabad beszélgetés formájában kerül sor.

¹⁷ Krausz Sándor (1902): A Herbart-Ziller-Rein-féle didaktikai elmélet és gyakorlat. Budapest, 117. l.

¹⁸ Wilhelm Rein (1905): Pädagogik im Grundriß. Leipzig, 98. l.

3.3. Az angol tapasztalatok (Abbotsholme)

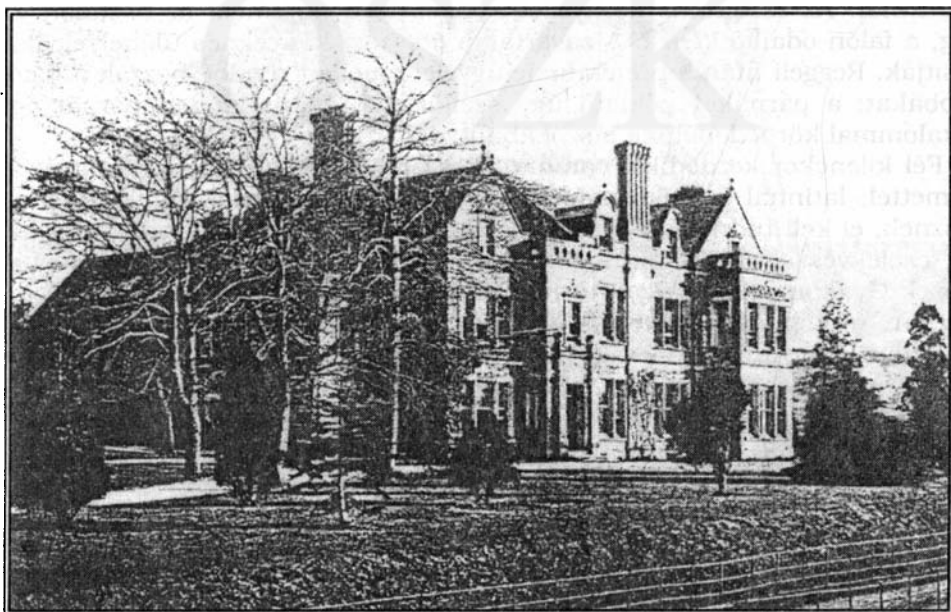
Cecil Reddie (1858–1932) – Abbotsholme alapítója – Edinburghben tanult: kémiát, fizikát és matematikát, majd 1892-ben Göttingenben doktorált. Nagy érdeklődéssel tanulmányozta a német pedagógia didaktikai, leginkább a tananyag felosztásában megmutatkozó eredményeit.

1893-ban – Jénában – meglátogatta W. Rein intézetét, ahol akkoriban éppen Hermann Lietz volt az egyik vezetőtanár.

Reddie már 1889-ben intézetet létesített Abbotsholme-ban. Intézete később világhírnévre tett szert, és az „új nevelés” szinonimájaként vonult be a nevelés történetébe.

Reddie a korábbi nevelés kritikájából indul ki:

„Mi a tanulóinknak, a helyesírási alapok magoltatása helyett, azt akarjuk megtanítani, hogy hogyan éljenek, hogyan akarják a 'jót', és hogyan kerüljék el a hazugságot, a lopást. [...] Mi elszakítottuk a gyermekeket az őket otthonukban körülvevő dolgoktól, és olyan szimbólumokat adtunk helyette, amelyek az otthoni életben sohasem fordulnak elő, és a játékhoz, a mindennapi tevékenységhez semmi közük sincs. Az iskola legfőbb feladata, hogy a gyermeknek bemutassa és értelmezze a közvetlen környezetet, és arra képesítse őket, hogy ennek tevékeny alakításában részt vehessenek. Mindezt a fegyelem és a szeretet (discipline and love) kombinációjával lehet elérni [...]”¹⁹



Abbotsholme, iskola, 1894

¹⁹ Cecil Reddie (1901): *His Origin and Character*. London, 16. l.

Az intézmény életéről a legérzékletesebb képet Hermann Lietz „Emloh-stobba” című regényének első részéből kapjuk, hiszen Lietz tanárként egy évet Abbotsholme-ban töltött.

Már az iskola helyének kiválasztása sem véletlen. Fontos, hogy történelmi emlékek közelében, változatos geográfiai környezetben helyezkedjen el, hiszen a későbbiekben a környezet a tanulás szerves részévé válik.

Az egyszerűség kedvéért és az iskolai élet könnyebb megismerése érdekében kövessünk végig – Lietz leírása szerint – egy tanítási napot.

A tágas, levegős hálótermekben nyitott ablaknál, fehér gyapjútakarókkal takaródva alszanak a különböző életkorú tanulók. Minden szobában egy diáktisztviselő (ún. prefektus) felel a rendért. Fél hét körül van ébresztő. Mindenki rendelkezik egy körülbelül 1 méter átmérőjű mosdótállal, amelyben – hideg vízzel – tetőtől-talpig megmosakodnak. Felveszik a ruhájukat, ez flanelingből, gyapjú térdnadrágból és övvel összekötött gyapjúkabátból áll.

A tanárok ruházata ugyanilyen, de ünnepélyes alkalomra tógyszerű köpenyt öltenek magukra.

A prefektusok sorakoztatnak, ellenőrzik a létszámot, és a tanárral együtt – az időjárástól függetlenül – futás következik. Visszaérkezés után tisztálkodnak, és reggelizni indulnak. Reggeli előtt még rövid áhitaton vesznek részt. A reggeli zabpehelyből, kenyérből, sült halból, tojásból és többféle gyümölcsből áll. Mindenki kívánsága szerinti mennyiséget fogyaszthat. Az esztétikus környezetre fokozottan figyelnek, az asztalon virág, a falon odaillő képek. A zavartalan étkezést kényelmes ülőhelyek biztosítják. Reggeli után a prefektus felügyelete mellett rendbe hozzák a hálószobákat: a párnákat például úgy szellőztetik, hogy minden párnát egy alkalommal körbedobálnak a szobában.

Fél kilenckor kezdődik a tanítás. Először idegen nyelvekkel: franciával, némettel, latinnal foglalkoznak. A módszerek változatosak: mindent amit tesznek, el kell tudniuk mondani; az új kifejezéseket mozgással kombinálva, cselekvéssel együtt tanulják; ha erre nem lenne lehetőség, szemléltetéssel. Gyakori a földrajzzal, történelemmel való kombináció. Például franciaórán térkép és útikönyvek segítségével Párizsból Toulonba utaznak. Nyelvtani magyarázatba csak akkor kezdenek, ha már könnyedén beszélnek. Ilyenkor viszont emlékezetből le kell írniuk a közösen létrehozott szöveget, amelyet a nyelvtanár azután kijavít. A nyelvtanárok közül az anyanyelvűt részesítik előnyben. A legjobb, ha egyáltalán nem is ismeri a tanulók anyanyelvét.

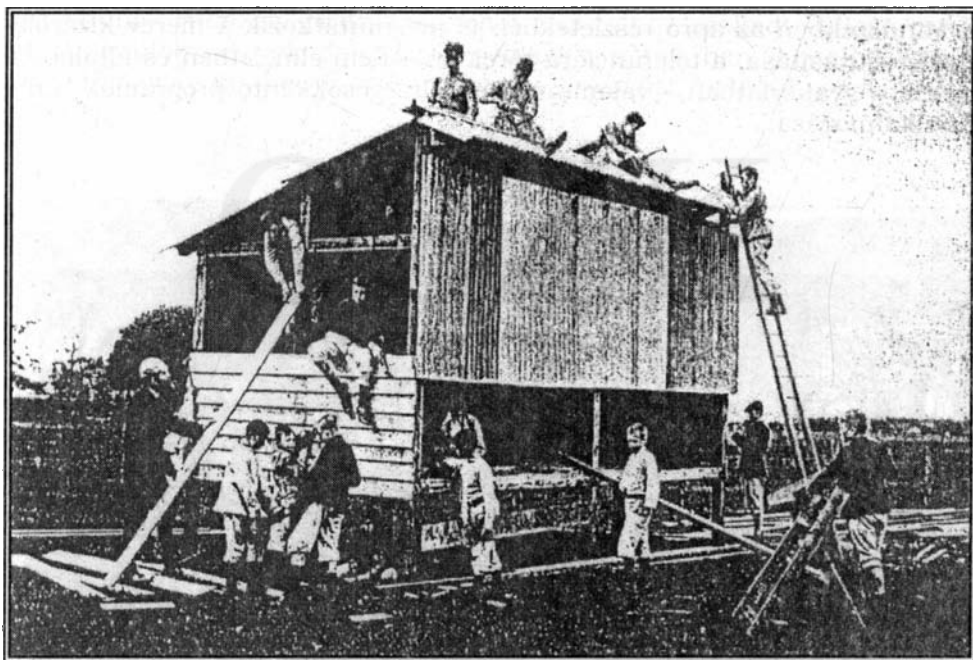
Az első tanítási blokkot szünet követi: ilyenkor tejet és kétszersültet fogyaszthatnak a tanulók, játszhatnak és sétálhatnak is. A második blokkban – szorosan kötődve a gyakorlathoz – természettudományos és matematikai tárgyakkal foglalkoznak: így például geometriából azt a feladatot kapják, hogy mérjék fel az előző nap kivágott két fa tömegét. A tanárral együtt, futva mennek a helyszínre (ez jelenti a testnevelés bekapcsolását), ott elvégzik a szükséges méréseket, majd végül a tanteremben a számolási, szerkesztési műveleteket. Mindezt összekapcsolják a rajzolással. Az óra-

rendben további érdekes tantárgyak fordulnak elő: higiéné, gazdaságtan és politika. Ez utóbbi keretein belül szabályos, jegyzőkönyvezett bírósági tárgyalásokat tartanak, vádló-védő és az esküdtszék közreműködésével.

Az általános szabályok szerint a délelőtt a tanításé, délután játszanak és dolgoznak, este pedig a művészeti foglalkozások jutnak szerephez.

Egy órakor van ebéd. Az ételosztást – egymást váltva – a prefektusok végzik. Fontos, hogy a hús szeletelésében és az ételosztásban mindenkinek legyen gyakorlata. Az ebéd sült húsból, halból, köretből és pudingból áll. A hétfő hús nélküli nap. Alkohol fogyasztása és dohányzás a tanárok számára is tilos. A kiadós ebédet – hosszú moralizáló prédikáció helyett – zenehallgatás követi.

Ezután a tanulók átöltöznek, és egy órát kertészkednek – nem kímélve magukat a piszkos munkától, például a trágyahordástól sem. A következő órában mindenki kedve szerint munkálkodhat valamilyen gyakorlati feladaton: a műhelyben galambdúcot építhet, fűrhat-faraghat vagy más kézműves tevékenységet folytathat.



Tribün építése, 1892

A munka befejeztével sportolnak: futballoznak, rögbiznek, kötélhúzásban versenyeznek, vívnak. A sportolást mindenkor közös futással fejezik be.

16:30 és 18 óra között ismét tanítás van. A tanárok igen *ritkán* adnak *házi feladatot*. Általános megítélés szerint csak a lusta tanár ad házi fel-

adatot, mert nem akarja vagy nem tudja a tanórán elvégeztetni a kitűzött feladatokat.

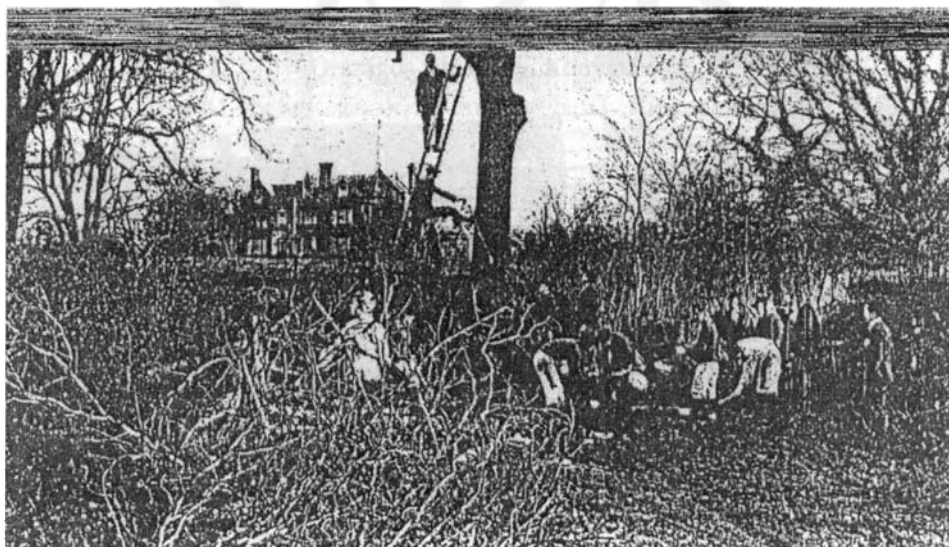
Este fél hétkor könnyű – tejből, kenyérből, vajból, sajtból és gyümölcsből álló – vacsorát fogyasztanak.

19 órától hangszeres zene, koncertek következnek. Szinte minden tanuló játszik valamilyen hangszeren. Aki napközben elmulasztott valamit megtanulni, azt ilyenkor pótolhatja. Este bárki elmehet a tanáraihoz beszélgetni, tanácsot kérni.

A nap zárása – minden este – a sokféle tevékenységi elemet integráló közös együttlét, a „Chapel” során történik. Reddie 25 éves kemény munka során az esti áhítatot didaktikai mesterművé, a nap egyik legfontosabb részévé tette; mert minden, ami aznap történt, itt nyerhetett megerősítést, vagy éppenséggel a feledés homályába merült.

Az ilyen együttlétek hangulatát jól tükrözi a húsvét előtti nagypénteki program: ezen az estén három felolvasás volt: (1) Platón: Szókratész védőbeszéde, (2) Thomas Carlyle: Oliver Cromwell halála, valamint (3) a Bibliából a keresztre feszítés története.

Mindezekben az apró részletekben is megmutatkozik a merev kizárólagosság elutasítása, a toleranciára törekvés – nem elméletben és általában, hanem a gyakorlatban – valamint a feszültségcsökkentő programok tudatos alkalmazása.



A fa kivágása, 1894

Az intézményt bemutató fotódokumentumok elemzése alapján a következő kiegészítések tehetők:

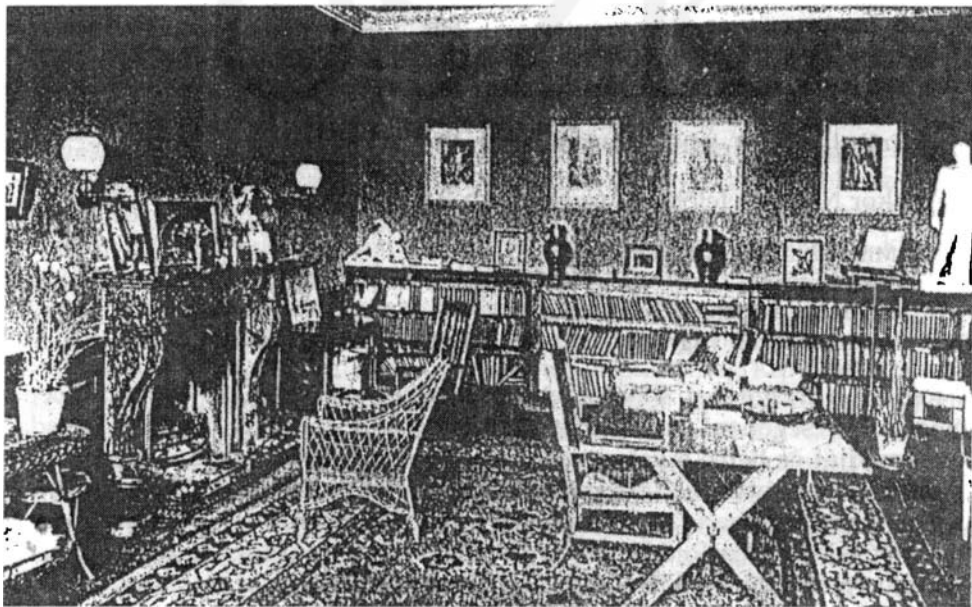
A fényképeken minden alkalommal valamilyen tevékenységet végző gyermekcsoportot láthatunk, mindig ők vannak a középpontban, a tanár(ok) elvegyülnek a gyerekek között, ők is tevékenyen részt vesznek a munkában – de sohasem láthatók a kép centrumában – láthatóan csak „kísérítő” szerepet vállalnak.

Feltűnő a képekből áradó dinamizmus: mindenki mozog, mindenki csinál valamit; tétlenkedőket nem lehet látni. Pihenő vagy egymással beszélgető tanulók sincsenek.

Különböző életkorú gyerekek dolgoznak közösen. A szerszámok használata idősebb és fiatalabb gyermeknél egyaránt előfordul. Majdnem mindenkinek a kezében valamilyen eszköz, szerszám látható. A szerszámok mérete, súlya nincs arányban a gyermekek teljesítőképességével, láthatóan felnőtteknek szánt szerszámokat használnak.

A képek némelyike balesetveszélyes, lélegzetelállító pillanatokat rögzít (pl. fakivágás).

A tanulók ruházata praktikus, sehol sem látni elszakadt, lebegő ruhákat. A tanulók nem akadályozzák egymást a munkában, annak ellenére, hogy viszonylag kis helyen sokan dolgoznak együtt, például a galambdúc építésén.



Tanácsterem, 1892, Abbotsholme

Érdekes, hogy magáról a tanulásról nem maradtak képek. Mintha a fotókat szelektálók, archiválók a szokványos, könyv mellett ülő gyermekek bemutatását szándékosan mellőzték volna. A fényképek döntő többsége, valamilyen nem könyvhöz kötött tevékenységet mutat be. A különböző, nagyon otthonosan berendezett helyiségeket bemutató képeken is csak elvétve láthatók tanulók.

Az itt vendégeskedő Hermann Lietz – a régi iskola neveltjeként – csodálkozva szemléli ezt a megváltozott környezetet, és a főszereplő Namreh szájába adva (ez a Hermann anagrammája) egy álomképben számol be gondolatairól:

„Namreh egy hatalmas máglyarakást lát. Megszámlálhatatlan mennyiségű könyv ég. Még éppen ki tud kapni néhány könyvet a lángok közül [...] Nézi a megmentett könyvet [...] Piros és fekete tinta nyomait véli felfedezni benne. Gyorsan visszadobja a máglyára. [...] a következő egy díszes kötésű könyv, vajon nem kár ezt is a tűzbe vetni? A címe: A történelem alapjai. Namreh beleborzong, amikor eszébe jut, mennyi unalmas órát töltött el ezzel a könyvvel. [...] Ennyi meddő próbálkozás után, teljesen elvesztette a kedvét a mentőakció folytatásához. [...] De vajon mit tartalmaz ott az a másik rakás? [...] iskolai rendtartások [...] mennyi haszontalanság és micsoda hosszadalmas leírások [...] a legfontosabb dolgokat pedig meg sem említik bennük. Gyorsan visszadobja ezeket is a tűzbe.

Namreh látja álmában, ahogy milliányi iskolás örvendezve táncol a máglyarakás körül. De ni csak, néhány szemüveges, haragos tekintetű ember közeledik, hogy a gyermekek ünneplését megzavarja. Talán az elmúlt idők tanárai lennének? De vajon kik lehetnek azok az ősz hajú, bölcs öregemberek a gyerekek között? Hallatlan, együtt nevetgélnek a gyerekekkel, és még segítenek is nekik az égetésben. De kik ők? Az ott Comenius, ez meg Pestalozzi, és ott mellette talán Herbart áll? A másik oldalon Rousseau és Fröbel, az öreg Jahn és Arndt, Locke, Carnyle, Spencer és Ruskin. ...”²⁰

Amikor Namreh felébredt szomorúan kérdezi:

„Mindez talán csak álom volt? [...]

Hová menjek, hová utazzak, hogy ezt a helyet megtaláljam? Talán léghajót kell ehhez használnom? Vagy menjek el Nansennel együtt az Északi-sark körül keresgélni? Vagy várnom kell a *kétezredik év beköszöntéig*?”²¹

Reddie a megoldást a németek, az angolok és franciák jövőbeni „pedagógiai szövetségében” látja; egyesíteni kellene a németek deduktív gondolkodásmódját és belső érzelmi gazdagságát az angolok induktív megfigyelésre való hajlamával, akarateréjével és gyakorlatiasságával. Mindez pedig kiegészülhetne a franciák képzelőerejével és a megvalósításban mutatkozó kitartásával. Sajnos Reddie óhaja beteljesületlen maradt, helyette az egész Európát romba döntő felfordulás, a világháborúk ideje következett.

²⁰ Hermann Lietz (1897): *Emlohstobba*. Berlin, 68. l.

²¹ Hermann Lietz (1897): *Emlohstobba*. Berlin, 70. l.

3.4. A Schulpforta (Naumburg) szerepe

A Schulpforta nevű intézetet még Moritz von Sachsen herceg alapította Naumburgban, egy 1560-ban megszüntetett cisztercita kolostorban.

A nevelést és az oktatást a protestáns humanizmus szellemisége határozta meg. A görög, a latin, valamint a héber nyelv állt a középpontban. Az iskolai élet szabályozásában fontos volt az esti áhitat és a tanulók ünneplés fogadalmotétele.

Maga az áhitat központi szerepet töltött be ebben az iskolában, az intézményi élet középpontját jelentette, mert ezáltal érezte a tanuló, hogy betagozódik a közösségbe, ezáltal tekintette saját további életét e hagyományok folytatásának.

Számos tudós, gondolkodó került ki ebből az iskolából.

Lietz tisztában volt az esti áhitat pedagógiai fontosságával. Később a LEH kiépítéskor – a jénai liberális teológiai felfogás hatására – szekularizáltabb formában, felhasználta az itteni tapasztalatokat.

Ugyanezek a gondolatok a Jenaplan iskola megalapítójára, Peter Petersenre is hatnak, nála mindezek az „ünnepek” és a „beszélgetés” pedagógiai rendszerbe foglalásával jelennek meg.

3.5. Más reformpedagógiai törekvések hatása

A századforduló időszaka különösen kedvező volt a reformpedagógiai kezdeményezések számára, gyors tempóban, szinte burjánzásszerűen jelentek meg a legkülönbözőbb törekvések. Számos változás az ún. „mozgalmakban” nyilvánult meg.

Ezek között kiemelkedően fontos az *ifjúsági mozgalom* megjelenése. A mozgalom gyors növekedésének számos oka volt: (1) a fiatalok az iskolai oktatás során szinte csak megmerevedett, életidegen dolgokkal találkoztak; minden, amiben valami dinamizmus volt, ahhoz csak az iskolán kívül lehetett hozzájutni; (2) érezhető a német romantikából eredő hatások feléléde is. Mindez a szabad természetbe történő kivonulással, sok kirándulással, zenével, tánccal összekötve jelentkezett. A „Wandervogel-mozgalom” 1896-ban Berlin egyik külső városrészében alakult meg Karl Fischer vezetésével. Célkitűzései között szerepelt az önnevelés gondolata, egy új életmód, életstílus gyakorlati megvalósítása. Egyre fontosabbá válik, és önálló irányzatként jelenik meg a naturisták mozgalma. A mozgalom fontos célkitűzése a helyes életmód, a táplálkozási szokások átalakítása, az öltözködés reformja, az alkoholfogyasztás és a dohányzás elleni küzdelem.

A különféle csoportosulások 1913-ban gyűltek össze a Göttingen melletti Hohe Meißneren egy közös tanácskozásra. Gustav Wyneken tanácsadóként állt a mozgalom háttérében. A mozgalom elutasított mindenféle programot, a Meißner-formulaként ismert határozat kiáll a szabad, sokszínű mozgalom mellett, amelyhez bárki csatlakozhat, de jogilag kodifikált tagságra nincs szükség.

Fontos szerepet tölt be a szabad művelődést preferáló *népfoiskolai mozgalom*. Ezek az intézmények később többnyire az iskolából valamilyen okból kiszorult tanulókkal foglalkoznak, így a kezdeti, az igényes népművelést megcélzó kezdeményezés hamarosan visszaszorul.

A mozgalmak közül említést érdemel a *nőmozgalom* és az *erősödő munkásmozgalmi, munkásművelődési törekvések*.

Pedagógiai szempontból kiemelkedően fontos két további mozgalom hatása: az egyik a *művészeti nevelés* programja, a másik pedig a *munkaiskola-koncepció*.

A *művészeti nevelés* mozgalma a londoni South-Kensington Múzeum alapításával (1852), illetve a bécsi Rudolf Eitelberger működésével veszi kezdetét (1864). Angol és osztrák példák nyomán *Alfred Lichtwark* a hamburgi műcsarnok igazgatója a német művészeti nevelés mozgalmának lelkes vezetője. A művészetet alapvetően úgy tekintik, mint az emberi megismerés részét, a művészeti alkotást pedig, mint az élmény belső kifejeződésének értelmi megítélését. A gyerekekről úgy vélik, hogy lelki sajátosságai alapján a művészhez hasonló, ezért a benne fellelhető művészi erőket kell megtalálni és pedagógiai eszközökkel életre kelteni. Mindehhez a művészetet tág értelemben veszik, ennek része a rajzoktatás és a képzőművészet mellett a zene és a zenekarok működtetése, a torna, a gimnasztika különböző zenével kombinált területei, a költészet, az amatőr színjátszás, a honismereti mozgalom, sőt még a nyelvoktatásra is kiterjesztik a művészetnevelési szempontokat.

A művészeti nevelési koncepció pedagógiai hatásai Herman Nohl szerint²² a következő főbb pontokban összegezhetők:

1. Eddig az iskolában a legfontosabb a tananyag tartalma volt, most a legfontosabb a gyermekben meglevő *belső erők felélesztése*.
2. A régi iskola valamiféle enciklopédikus műveltségre törekszik, ezzel pedig mintegy telíti a tanulót – holott a *tudásra kiéhezetté* kellene tennie.
3. Az így felkeltett alkotóerők, készségek és képességek elősegítik a személyiség formaalkotó erőinek kibontakozását, mégpedig oly módon, hogy közben a tanulóban örömmézés jön létre, és ezáltal megtanulja belső élményei kifejezését.
4. Az oktatás során már nem ragaszkodnak kifejezetten a történelmi, kronológiai szempontokhoz, helyett az egyes művek mondanivalójából indulnak ki, valahogyan úgy, ahogy az édesanyák mesélnek gyermekeiknek a mesekönyvből.

Jelentős a művészeti nevelés híveinek publikációs tevékenysége is. Lichtwark ekkor publikálja „*Übungen im Betrachten von Kunstwerken*” (Gyakorlatok a műalkotások értelmezéséhez) című tanulmányát, és Götze is ekkoriban jelenteti meg „*Das Kind als Künstler*” (A gyermek, mint művész) című könyvét.

²² Nohl, Herman (1949): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt/M. 33. 1

A munkaiskola-koncepció Kerschensteiner munkásságával hozható kapcsolatba, aki hatékonyan egészítette ki a német kultúrkörben egyébként is fontos szerepet játszó, Pestalozzi és Fröbel munkássága nyomán folyamatosan jelen levő nevelési gyakorlatot. Kerschensteiner 1895-ben lett iskolaügyi tanácsos Münchenben.

A koncepció alapja egy pszichológiai felismerésből ered: a gyermeki fejlődés során ugyanis a szellemi tevékenység előtt a 3 és 14 év közötti gyermekek különösen fogékonyak a fizikai és a manuális foglalkoztatás iránt. Fontos, hogy minden 9 évnél idősebb gyermek végezzen produktív termelőmunkát. Mindezt azonban háromféle módon kapcsolatba kell hozni a képzéssel: (1) a munka értelmi vonatkozásának tudatosításával, (2) a gimnasztikai-katonai vonatkozások gyakoroltatásával, és (3) a politechnikai készségek, egyes munkafások begyakoroltatásával.

Kerschensteiner fontos szerepet tulajdonít a tanulók öntevékenységének, mindezt kiegészíti a természettudományi tárgyak tanulásához kapcsolódó laboratóriumi tevékenységgel, ezzel a munkaoktatást mintegy kiemelve az egyszerű fizikai munkavégzésből. Fontos szerepe van még a munkavégzés során kialakuló közösségi élménynek, és az ebből eredő állampolgári nevelés megalapozásának.

Ennek szellemében a munkaiskola főbb jellegzetességei a következők:

1. a csak az értelmi nevelést preferáló oktatással szemben a tanuló egész személyiségét kell fejleszteni,
2. kevés csak a tanulói receptivitásra alapozni, meg kell keresni, és fel kell éleszteni a tanuló aktivizálható, produktív erőit,
3. ezek az erők nem légüres térben, hanem egy munkafolyamat, valamely tevékenység, vagy egy szakma elsajátítása során fejleszthetők,
4. az izolált, a többiektől elkülönülő tanuló közösségi igényét is figyelembe kell venni, az absztrakt tanár-diák kapcsolatnak is több éllel kell telítődnie.

A pedagógiai gondolkodók között fontos *Berthold Otto* személye, aki a házi tanítók képzésére alapít szemináriumot. 1896-ban Lipcsében mondja el híressé vált előadását „Die Schulreform im 20. Jahrhundert” (Iskolareform a 20. században) címmel. Pedagógiai szempontból fontosak: (1) a tanulók korosztályi nyelvfejlődésére vonatkozó megállapításai, ennek során hangsúlyozza, hogy a felnőtteknek érteniük kell a 6-10 évesek sajátos nyelvét; (2) a szabad beszélgetés sajátos gyermeki világképet alakító szerepének felismerése.

Mária Montessori is a századforduló idején kezd hozzá, állami kísérleti iskolában, a pozitívizmus természettudományos eredményeire, egyéni orvostudományi alapozású megfigyeléseire és a katolicizmus jegyében megfogalmazódó iskolakoncepciójának megvalósításához. Hermann Lietz is érzékeli ezeket a törekvéseket és egy-egy mozzanatot új kontextusba helyezve megjelenít nevelési gyakorlatában.

4. Az alapítók életútja

4.1. Hermann Lietz (1868–1919)



Hermann Lietz

4.1.1 Lietz gyermekkor, iskolai tanulmányai

Hermann Lietz 1868. április 28-án született Dumgenowitzben, Rügen szigetén, szülei nyolcadik gyermekeként.

Édesapja 100 hektár földdel rendelkező, a családjában patriarchális rendet tartó parasztember, aki maga tanítja meg gyermekeit az alapvető ismeretekre. Ez leginkább balladák, dalok és bibliai történetek ismeretét jelenti. A család a környékbeli nagybirtokosokkal, a junkerekkel állandó

konkurenciaharcban áll, puritán életvitelhez, reggeltől estig tartó munkához szokott. A szabadkőműves édesapa személye meghatározó Lietz életében. Később az ő vonásai mértékadó ideálként jelennek meg pedagógiai koncepciójában. Lietz a hagyományokhoz való szigorú ragaszkodást, a nagy akaraterővel párosuló aszketikus hajlamot veszi át tőle. Az idősebb Lietz még a legnagyobb hidegben sem húz kesztyűt, és még idős korában sem takarózik be pokróccal, amikor a lovakat hajtja.

Édesanyja összesen kilenc gyermeket nevel, összefogja az egész háztartást, ezért nem is igen marad ideje mélyebb hatást gyakorolni fiára. A családi légkört bensőséges vallásosság hatja át. Lietz édesapja feleslegesnek tartja a hosszú, moralizáló vasárnapi prédikációkat, a sok ceremóniát és a túl sok ünneplést. Pietista hatásra jobbnak véli, ha az erkölcsök az emberi szívben gyökereznek.

Lietz 1878-ban Greifswaldba kerül. Itteni gimnáziumi tanulmányai idején megtapasztalhatja a korabeli oktatás összes problémáját:²³ az értelmetlen memorizálást, a gyermekek gondjai iránt érdektelen tanárokat, az értelmetlen „magolás” gyötrelmeit és az unatkozó, érdektelen tanulótársak zaklatásait.

Ebben az iskolában délelőtt négy, délután pedig két óra tanítás van. Ebből, hetente nyolc órát foglalkoznak latin nyelvvel. A tanítás főleg diktálásból, memorizálásból és ennek felmondásából, valamint állandó dolgozatírásból áll. Lietznek, a legnagyobb gondjai a matematikával vannak, falusi körülmények között erre volt a legkevésbé felkészítve. A tanárokkal sem volt jó a kapcsolata. Visszaemlékezésében a tanárok szemére veti, hogy szívtelen, rideg hivatalnokként viselkedtek, egyáltalán nem törődtek a gyerekek személyes dolgaival, érzéseivel. Az iskolában a legfőbb fegyelmező eszköz a verés volt:

„Aki például nem tudott bizonyos feladatokat megoldani, vagy más alkalmat adott a szidásra, annak felsőtestével előre kellett hajolnia és tűrnie kellett, hogy rugalmas nádpálcával jól elverjék. Aki nem tudott tornaórán felmászni a rúdra, azt addig ütötték egy hosszú vesszővel, amíg a rúd tetejére nem ért. Aki nem tudott egyenes vonalat húzni, vagy az általa rajzolt körök nem sikerültek elég kerekre – ebből állt ugyanis akkoriban a rajzoktatás – addig vertek, amíg nem sikerült neki.”²⁴

Lietz kénytelen két évig tartó tanulmányait félbehagyni, és a kudarc keserű érzésével telítve tér vissza a családjához. Rövid erőgyűjtés után, 1880-ban, Stralsundban kezdi el újra gimnáziumi tanulmányait, de ezúttal már a siker reményében.

☺

²³ Rudolf Lassahn, Ferdinand Schönigh (Hg.) (1970): Hermann Lietz: Schulreform und Neugründung. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Paderborn, 180. l.

²⁴ Hermann Lietz (1921): Lebenserinnerungen. Veckenstedt, 31. l.

4.1.2 Egyetemi tanulmányai

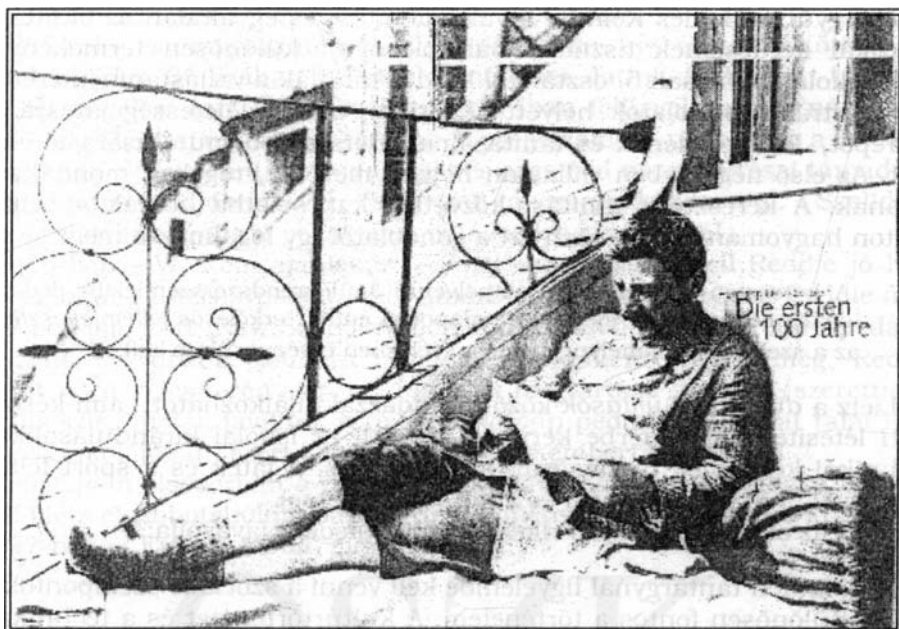
A rossz emlékü gimnáziumi éveket szabadabb szellemű egyetemi élet követi: 1888-ban – édesapja ösztönzésére, aki azt szeretne volna, hogy falusi lelkész legyen belőle – Halléba megy. Öt féléven keresztül teológiát tanul. Az evangélikus teológiában ekkoriban több irányzat is létezik egymás mellett.

1890-től a liberálisabb szellemű Jénában filozófiát, történelmet és germanisztikát hallgatott. Az egyetemi élet pozitívumait megtapasztalva csodálkozva veti fel a kérdést: Miért csak érettségi után élvezhetik a tanulók az ilyen jellegű szabadságot?

Jénában Lietz, a kiváló nevelő, a későbbi Nobel-díjas *Rudolf Eucken* (1846-1926) tanítványa lesz. Kapcsolata – a filozófus Euckennel – a személyes vonzalomra épül, mindketten hajlamosak az aszkétikus életvitelre. Eucken a szellemi lét abszolút primátusát hangsúlyozza. Úgy véli, hogy az (a szellemi lét), mintegy a természet fölé emelkedve, önálló tények „világaként” létezik, és kapcsolatot keres a vallással, mert csak a vallás képes a szellemet összekötni az univerzummal. Euckentől a földi, reális dolgok sem idegenek. Keresi a kapitalista társadalom és polgári életmód megújítási lehetőségeit. Lietzre leginkább a kultúráról, a munkáról és a vallásról vallott nézetei hatnak. Az ő hatására írja meg 1891-ben – mindössze három hónap alatt – doktori disszertációját. Értekezésének címe: A társadalomfogalom problémái és összefüggései Auguste Comte gondolatrendszerében. A témaválasztás mögött Euckent lehet sejteni. Lietz az összehasonlító elemzés és a történeti perspektívába helyezés módszerével ragyogóan megoldja a feladatot. A disszertáció befejező részében részletesen elemzi a pozitivist Comte munkájában fellelhető ellentmondásokat és hibákat. Comte gondolkodása talán lazít valamennyit Lietz „feszességén”, de igazán tartós hatást nem gyakorol rá. Későbbi életművében sem igen találhatók Comte-ra vonatkozó utalások.

Lietz kapcsolatba kerül *Moritz von Egidy* körével és az itteni karitatív-szociális munkával. A kör tagjai legfőbb céljuknak azt tekintik, hogy felépjenek – a munkásság körében – az egyre erőteljesebben terjedő materialista világnézettel szemben. Ezek a tapasztalatok megerősítik Lietzben szociálpolitikai változtatási törekvéseit, de úgy tapasztalja, hogy a munkásság körében nem találnak visszhangot erőfeszítései, ezért úgy gondolja, hogy a változtatást a fiataloknál, az iskolai nevelésben lehet elkezdni. Ez az elmény – a felnőttek világából – a pedagógia felé tereli.

4.1.3 Lietz, a tanári pálya kezdetén



Hermann Lietz pihenőben

Lietz hamarosan a jénai egyetem gyakorlóiskolájába kerül. Ez akkoriban éppen a kiváló Herbart-tanítvány, *Wilhelm Rein* (1847–1929) irányítása alatt áll. Rein intézménye ekkoriban valódi nevelőiskola, hiszen Herbart és Stoy pedagógiai koncepcióját folytatja, de az elődeinél korszerűbb formában. Ezt úgy tudta elérni, hogy eredményesen integrálta a Herbart-tanítványok újításait, és volt bátorsága megszabadítani a pedagógiai gyakorlatot a felgyült félreértelmezésektől, merevségektől.

Sokat segített, és hasznosnak bizonyult az időközben sok új eredmény-nyel gyarapodó pszichológiai ismeretek alkalmazása is.

Az energikus, frissen doktorált Hermann Lietz Rein segítőjévé válik, és teljes erővel dolgozik a gyakorlóiskolában.

Lietz meglátogatja és tanulmányozza Fröbel Keilhauban található intézetét, és megismerkedik annak pedagógiai koncepciójával.

1893-ban a tanári vizsgához szükséges gyakorlóévet Putbusban, egy internátusban tölti (Rügen szigetén).

Jelentős hatással van Lietzre *Fichte*, akinek a nézeteit Rein közvetíti, értelmezi számára. Beszélgetéseik során felvetődik benne egy önálló, környezetétől többé-kevésbé független, *elszigetelt* „nevelőközösség” létesítésének gondolata.

Jénát – Lietz későbbi éveiben is – szellemi hazájaként említi. A jénai gyakorlóiskola vezetőtanáraként néhány publikációja az iskolai évkönyvben is megjelent.

Az együttműködés Reinzel a vallásoktatás, és egyáltalán az oktatás didaktikai kérdéseinek tisztázásában bizonyult különösen termékenynek. Rein iskolájában csak 5. osztálytól kezdve tanítják a vallástani ismereteket. Az absztrakt gondolatok helyett ekkoriban a szemléletesség játssza a fő szerepet, Jézus életének és tanításainak életszerű bemutatására törekszenek. Az első négy évben vallástani helyett meséket, regéket, mondákat tanítanak. A keresztény tanítást közvetlen kapcsolatba hozzák a nemzeti, teuton hagyományokkal. Rein ezt a gondolatot így fogalmazza meg:

„A keresztény és nemzeti alapelvekre épülő rendszerszemléletű pedagógia ideális célja: *vallási és nemzeti* alapokra épített *erkölcsös jellemfejlesztés*. Ez az a szellemiség, amelynek a népnevelésben érvényesülnie kell.”²⁵

Lietz a *didaktikai újítások* között mindazzal találkozhatott, ami később a LEH létesítéskor előtérbe kerül: a sétával, az iskolai kirándulásokkal, a technikai készségek tanításával, a testnevelés, a játék és a sport felhasználásával, a dramatizálással és a közös énekléssel.

Lietz az oktatásban a következő változtatásokat javasolja:²⁶

- a) Minden tantárgynál figyelembe kell venni a szociális szempontokat.
- b) Különösen fontos a történelem. A kultúrtörténetet és a technikátörténet alapjait ebbe a tantárgyba kell integrálni.
- c) A számolási feladatokat egyeztetni kell a gyakorlati élet szükségleteivel, továbbá a napi gazdasági életből származó feladatokra is szükség van.
- d) A földrajz tantárgy a gazdasági és a politikai földrajz elemeit, valamint az alkotmánytani és államjogi ismereteket foglalja magába. A legcélszerűbb a történelem- és a földrajzoktatás összevonása lenne, társadalomismeret elnevezéssel.
- e) Új tárgy lehetne a közgazdaságtan és az állampolgári ismeretek, ezeket szintén integrálni lehetne a társadalomismeretbe, ha ez nem volt korábban a történelem vagy a földrajzoktatás tárgya. A közgazdaságtan oktatásában a formális fokozatok tana nagyon jól használható lenne.
- f) A szociális szempont érvényesítésében a vallásoktatásnak is helye van, hiszen ez nem más, mint erkölcsstan. A bibliai történetek és a jelentős egyházi személyiségek élete – a világtörténelem szereplőihez hasonlóan – vallási-erkölcsi példákat nyújt.

²⁵ Wilhelm Rein (1926): Zur Pädagogik an der Universität Jena von 1843–1923. In: „Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik“, 7. Jahrgang. 32. 1.

²⁶ Hermann Lietz (1894): Individual – und Sozialpädagogik. In: Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena, V. Band. Jena, 66. 1.

Lietz e közben *Dr. Richter* gimnáziumi tanárokat képző szemináriumát is látogatta. Itteni tanulmányai a történelem oktatásában voltak segítségére. Átvette a *forráskutatást* és a források feldolgozásának technikáit, ezeket saját történelemtanítási gyakorlatában is alkalmazta.

1895-től – egy magáninternátus vezetőjeként – egy évet tölt Kötzschenbrodában. Heti 36 órában vallástant, németet, latint, földrajzot, történelmet, testnevelést tanít, és még heti tíz órában felügyel az internátusban. Lietz – aki Rein ajánlására kapta ezt a megbízatást – igyekszik a követelményeknek eleget tenni, de pedagógiai és személyi nézeteltérései támadnak az internátus tulajdonosával, és emiatt távozásra kényszerül. Szolidaritásból az ott tanító többi pedagógus is távozik az intézetből.

1896-ban – W. Rein ajánlására – Angliába utazik, Cecil Reddie jó hírű Abbotsholme-i internátusába, ahol tanárként dolgozik. A Cecil Reddie által 1889-ben alapított „New School Abbotsholme” nevű iskola a reformpedagógia iránt érdeklődők számára követendő példaként jelenik meg. Reddie viszont – a nevelés terén elért eredmények megtartása mellett – szeretne az oktatás színvonalán javítani, erre vonatkozóan pedig jó példákat talál Rein gyakorlóiskolájában, ezért kér gyakorlati szakembert W. Reintől.

Tehát Rein elsősorban a német didaktikai eredmények átadása céljából küldi Lietz-et Abbotsholme-ba. Az itteni élmények hatására adja ki H. Lietz – 1897-ben – „Emlöhstobba” című könyvét.

4.1.4 Intézmények alapítása

Lietz nem tétlenkedik, és hazaérkezése után, hamarosan hozzáfog a könyvében leírtak gyakorlati megvalósításához. Könyve nagy sikert aratott, előadásokat tart, így terjeszti új pedagógiai gondolatait.

1898-ban Ilsenburgban (Harz-hegység), a tulajdonostól megveszi csödbe ment magáninternátusát, és hat növendékkal megalapítja első intézetét, ezt rá három évre a tübingiai Haubinda, majd 1904-ben Bieberstein megalapítása követi.

Lietz munkatársaival való kapcsolata sem zökkenőmentes. 1906-ban Gustav Wyneken és Paul Geheeb különválnak tőle, és önálló iskolát alapítanak. A lassan érlelődő szakítás kiváltó oka a következő: anyagi gondok miatt Lietz Haubindát bérbe adja egy másik magániskolának, de a tanárokat és a növendékeket erről nem tájékoztatja előre, hanem kész tények elé állítja őket.

A Lietz-növendékek lánytestvéreinek elhelyezése miatt lányinternátus létesítésére is igény mutatkozott, erre 1904-ben a Bodeni-tó menti Gaienhofban került sor.

Az állandó időzavarral küszködő Lietz radikálisan csökkenti alvásra szánt idejét, a sok szervezési és oktatási tevékenységtől már olyan fáradt és kimerült, hogy egy alkalommal a tanítás ideje alatt – míg a tanulók fogalmazást írnak – egyszerűen elalszik.

Minden idejét intézményeiben tölti, egyikből a másikba utazva. Dolgozó-szobájában kemény fekhelyen alszik, vagy éppenséggel – növendékeivel együtt – a szabadban éjszakáznak.

Nem idegenkedik a fizikai munkától sem, szükség esetén a tanulókkal közösen épít, falaz, fát vág, tetőt ácsol.

Sajátos kapcsolatot alakít ki növendékeivel – így például rendszeresen birkózik velük –, a kedvencei távollétében is bemehetnek a szobájába, ami viszont tanár kollégáiban kelt visszatetszést, hiszen így a tanulók nyugodtan lapozgathatnak az ő személyi irataikban is.

A német romantika és idealizmus gondolataitól áthatott Lietz nem sokat törődik a pesszimista Nietzsche, az egyre hangosabbá váló szociáldemokrácia, vagy éppenséggel Karl Marx radikális nézeteivel, de nem foglalkoztatják a pszichológia újabb felismerései sem, például a pszichoanalízis gondolatköre nem is érinti.

Lietz – miután megtalálta a maga útját – belső, mélyen átélt meggyőződésétől vezetve, a munka-kultúra-vallás hármas fontosságának tudatában, rendkívüli kitartással, fizikai erejét és szellemét sem kímélve fáradhatatlanul és kitartóan dolgozott tervei megvalósításán.

Internátusai hamarosan igen jó hírnévre tettek szert, mindehhez jelentősen hozzájárultak igen tehetséges és hozzá hasonló elszántságú munkatársai.



Hermann Lietz családja körében

Már érett férfi korában – 1911-ben nősült – felesége, Jutta von Petersenn, a gaienhofeni lányinternátus vezető-nőjének a leánya.

Az intézmények fenntartása jelentős szervezési erőfeszítést és komoly pénzügyi háttérrel is követelt, amelyet Lietz alapítvány, illetve az iskolák egyesületté alakításával tudott csak megoldani. A felmerülő költségek fedezésére – magas tandíj ellenében – gazdag, tehetős szülők gyermekeit fogadják, emiatt azután sokszor elitiskolának tartják a LEH internátusait. Lietz, amikor rádöbbsent az elitizmus veszélyeire, igyeke-

zett a maga módján küzdeni ez ellen, és lelkiismeret-furdalása enyhítésére, 1914-ben árvaházat hozott létre.

Az aszketikus hajlamú és hazafias gondolkodású Lietz az első világháború kitörésekor önkéntesnek jelentkezik, ebben több növendéke is követi, és közülük néhányan már nem térnek vissza a háborúból. A pedagógiai

befolyásolás ezen mértéke Lietz kortársainál, kollégáinál erős ellenérzéseket váltott ki. A hősi halált halt fiatalok szüleinek, hozzátartozóinak a véleménye nem ismeretes. Mindenesetre ahhoz, hogy ennek a lépésnek a mögöttes okait, előzményeit feltárjuk, elemezni kell Lietz társadalomképének formálódását.

4.1.5 Lietz és a politika

Lietz politikai érdeklődési irányának származása, gyermekkori élményei, édesapja elvárásai eleve irányt szabnak. Észleli a napszámosok, a munkások kiszolgáltatott helyzetét, keresi is a kapcsolatot a szociáldemokratákkal, de a pártéletet túl profánnak tartja.

„Mindaz, amit a pártok életéből megismertem, ellenszenvvel tölt el, így az utálatos választási manőverek, ahol Bismarckot szidalmazták és más alsóbbrendű megnyilvánulások is.”²⁷

A „vaskancellárt” és Vilmos császárt olyan feltétel nélküli tisztelettel illette, hogy a császár 1890-ben – az oktatás jobbítása érdekében elmondott beszédét – új iskolai programjának kiindulópontjává teszi. Álláspontjának kialakulásában jelentős hatást gyakorolt rá a szocialista irányzatot elutasító Rudolf Eucken és Wilhelm Rein.

Rein nagyon kategorikusan fogalmaz ebben a témában, „Marx vagy Herbart” című írásában így érvel:

„Eszmék, ideálok kormányozzák a világot és nem anyagi, gazdasági viszonyok, bármilyen jelentős hatással is lennének a különböző struktúrák képződésére. A szellemi élet, és nem az anyagiasság élvezete miatt érdemes élni. Az emberi lélek minden dolgok királynője, nem pedig a múlandó test. Ezért nem férhet meg békében egymással a materialista és az idealista világszemlélet, életfelfogás. Herbart és Marx egymást kizáró viszonyban vannak, a vagy-vagnak itt nincs helye.”²⁸

A mindenféle forradalmi (társadalmi) változástól idegenkedő Lietz nem talált olyan irányzatot, amelyik megfelelt volna az elvárásainak, ezért *kifejezetten egyik irányhoz sem csatlakozott*.

A nemzeti kultúra iránti nyitottsága viszont a „nemzeti szocializmus” felé hajtja. 1919-ben bekövetkezett halála miatt azonban még csak nem is sejthette, hogy milyen végletekig torzulnak, hogyan fajulnak el a későbbiekben ezek a nézetek.

Általánosan ebbe a gondolkörbe illenek bele Lietz „antiszemita” megnyilvánulásai. Andreesen 1934-ben (!) így írja le ezt a konfliktust:

²⁷ Hermann Lietz (1921): Lebenserinnerungen. Veckenstedt, 112. l.

²⁸ Wilhelm Rein (1924): Marx oder Herbart? Langensalza, 56. l.

„A zsidó tanulók csoportja akkor vált veszélyessé, amikor a szintén zsidó származású tanár, Dr. Th. Lessing személyében vezetőjükre találtak. Ez a klick 1903 nyarán erős oppozícióvá alakult mindazzal szemben, amit Lietz sérthetetlennek és értékesnek gondolt. A *zsidó intellektualizmus* nem volt megértő Lietz kemény, földműves eredetű kötelességteljesítésével szemben. A fizikai munkától való óvakodásuk, a kiszolgáló tevékenység szabotálásában és az egyszerű vidékies életmód lebecsülő kritikájával együtt nyilvánult meg. Ezzel a nagyvárosi életmód dekadenciája szivároghatott volna be az internátusba. Lietz könyörtelenül beleavatkozott ebbe a folyamatba, nyíltan bírálta a zsidók értetlenségét, és amikor mindez semmit sem segített, ezt a bizonyos Dr. Lessinget és csoportját eltávolította az internátusból.”²⁹

Miért is jelentett problémát Lietz számára a zsidó intellektualizmus?

Először azért, mert anyagi okokból kénytelen volt nagyobb számban olyan tanulókat felvenni, akik már idősebbek voltak, és nem a LEH-ben kezdték meg a tanulmányaikat. Ezek történetesen nagyrészt zsidó származásúak voltak. Velük az volt a legfőbb gond, hogy a nagyvárosi élet (és nem a zsidó kultúra!) már megfertőzte őket. A másik probléma Lietz személyiségéből fakad – ahogy a kortárs szemtanú, Wyneken visszaemlékezésében szerepel – ugyanis Lietz képtelen volt ennek a lassan homogenizálódó csoportnak – amelyik nem mutatott fogékonyságot az aszketikus életvitel és fizikai munka iránt – szellemi pótlékot, kiegészítést nyújtani.

Maga a konfliktus kirobbanása is jellemző.

Lietz a szülők számára írt propagandafüzetbe betoldotta, hogy a továbbiakban zsidó tanulókat csak kivételesen indokolt esetben vesznek fel. Amikor az előzőekben említettek miatt csoportosuló zsidó származású tanulók – akiknek időközben egy tehetséges tanár (Dr. Lessing) személyében szószólójuk is akadt – ezt megtudták, rögtön szervezkedésbe kezdtek. Lietz kénytelen volt a felmerült problémát a tantestület elé vinni. A megbeszélésen – Dr. Lessing hatásos hozzászólása miatt – senki sem állt Lietz mellé, így kénytelen volt a kifogásolt mondatot visszavonni. Ezt meg is tette, igaz, a maga módján. Ugyanis a kifogásolt mondatot a prospektusban leragasztották egy papírcsikkal. (Kit ne érdekelt volna ezután, hogy mit kellett elhallgatni?) Mindez még 1904 körül történt, de ezek a mikrotörténetek már előre jelzik a későbbi konfliktusokat.

A szintén zsidó származású – az internátusban tanuló, majd itt is tanító Erich Meissner véleménye szerint – Lietznél ugyan megfigyelhető volt a német polgárságban jelenlevő primer antiszemitizmus, de ez messze nem a fasizmus barbár zsidógyűlöletét jelentette.

1917-ben Lietz súlyos betegen tér vissza a háborúból. Továbbra is foglalkoztatják pedagógiai gondolatok. Most a felnőttoktatás kérdései izgatják, és népfőiskola szervezésébe kezd. A felfokozott, önmagával szemben is kíméletlen munkatempó és a háborús sérülése miatt, 1919. június 12-én, 51

²⁹ Idézi Dieter Heim (Hg.) (1996): Hermann Lietz und sein Landerziehungsheim Haubinda. Hermann Lietz-Schulen. Die ersten 100 Jahre. 15–16. l. (Összegzés a százéves jubileum alkalmából.)

éves korában, Haubindában, kedvenc iskolájában, családja körében hal meg.

4.2. Gustav Wyneken (1875–1964)

1875-ben született a Hannover melletti Stade-ban. Nyolc testvére között ő volt a legidősebb. Édesapja filozófiából és teológiából doktorált evangélikus lelkész, iskolaigazgató.

A család 1883-ban Edelsheimbe költözik. Wyneket édesapja és egy házitánító készíti fel a gimnáziumi tanulmányokra, melyeket 1888-ban kezd el Ilfeldben egy kolostori iskolában. Itt a felsőbb osztályosok részéről sok bántódás éri, de Wyneken felveszi velük a küzdelmet.

Egyetemi tanulmányai idején teológiát, germanisztikát, latin nyelvet és némi közgazdaságtant tanul.

1895-ben doktorál Greifswaldban. Disszertációjának címe: Hegel, Kant kritikája. Ebben filozófiatörténeti és kultúrkritikai alapokról kiindulva, az *önálló ifjúsági kultúra* megteremtésének és fenntartásának szószólója lesz. Időben is behatárolja az ifjúkort: a pubertás megjelenésétől a nagykorúságig tartó időszaknak tartja, amelyben az önmagára találás, az önkifejlődés és önmegváltás formái jelennek meg.



Gustav Wyneken

1900-tól Hermann Lietz intézetében (Ilsenburgban) tanár, 1901-ben Lietz megbízza Ilsenburg vezetésével, majd 1903-ban Haubindába kerül. 1906-ban Paul Geheebbel együtt megválnak Lietztől és Thüringiában, Wickersdorfban, az akkori szászmeiningeni hercegségben, „Freie Schulgemeinde Wickersdorf” néven önálló intézményt alapítanak. Ebben az iskolaközösségben az ifjúság szabadon és önállóan dolgozott önmaga képzésén, saját kultúrájának kiépítésén.

Wyneken jóval többet értett nevelés alatt, mint a tanárok tervszerű beavatkozását a növendékek életébe. A többlet a következőkben nyilvánul meg:

„A nevelésben az egész környezetnek, leginkább a társadalmi környezetnek kell hatnia [...] Ezért nem is lehetséges más nevelés, mint *közösségi nevelés*, az önmagát nevelő közösségben. [...] Nincsenek a nevelésnek különálló ob-

jektumai és szubjektumai, csak olyan közösségről beszélhetünk, amelyik az együtt élők szándékainak megvalósításán munkálkodik.”³⁰

1909-ben Paul Geheeb elhagyja Wickersdorfot, 1910-ben Wyneken a tanügyi hatóságok szolítják fel távozásra. Indoklásul azt vetik a szemére, hogy iskolájában túl korán – éretlen módon – nyilvánul meg a tanulók kritikája.

Wyneken a „Szabad Iskolák Szövetségének” szószólójaként az ifjúsági mozgalom érdekében előadásokat tart, konferenciákat szervez. Az első világháború után egy rövid időre visszatér Wickersdorfba, de 1920-ban újra távozni kényszerül. Ennek ellenére szellemi befolyása továbbra is érvényesül.

Bár viszonylag rövid ideig vezette egyedül az intézményt, munkássága a LEH-mozgalom meghatározó része.

Wyneken a legfőbb feladatát abban látta, hogy a reformpedagógia gondolatkerén belül, előadásokkal, konferenciákon való részvétellel, újságcikkkel és könyvekkel terjessze a LEH-mozgalom tanításait, és népszerűsítse a „szabad iskolaközösséget”.

A LEH-mozgalmon belül Wyneken tekinthető a teoretikusnak, minden alkalommal hangoztatta a többi alapítótól eltérő véleményét. Lietznek is szemére vetette az elméleti alapoás hiányát.

A Lietz-féle patriarchális szervezettségű LEH-moddal szemben egy demokratikusabb, a tanulók szabályozott véleménynyilvánításával számoló, és azt pedagógiai programjába dinamizáló erőként beépítő rendszert hoz létre. Az előző modelltől való eltérést így fogalmazza meg:

„A korábbi felfogást abból a megdondolásból vetettük el, hogy a mi mozgalunk hajtóerői egészen más jellegűek, mint a sokat emlegetett 'iskolareform'. Ez az iskolareform leginkább az oktatási módszerek, a különböző tanulási technikák javításával, és az iskolai élet felesleges keménységének, szigorúságának enyhítésében érdekelt. De az igazi iskolai problémákra, egyáltalán nincs tekintettel [...]”³¹

Lietztől eltérően foglalt állást az első világháborúban való részvétel kérdésében: 1913 októberében az ifjúsági szövetségek gyűlésén (Hohen Meißner) arra kéri hallgatóit, soha ne háborúzzanak a szomszédos népekkel:

„Soha ne jöjjön el a nap, amikor arra kényszerítenének bennünket, hogy egy idegen nép hegyeiben és völgyeiben háborúzzunk.”³²

³⁰ Gustav Wyneken (1913): Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde. Jena, 86. l.

³¹ Gustav Wyneken (1913): Die freie Schulgemeinde. Jahrgang. 4. 3. l.

³² Gustav Wyneken 1913. X. 12.-én elmondott beszédét idézi Dithart Kerbs/Jürgen Reulecke (Hg.) (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933. Wuppertal, 14. l.

A család szerepére vonatkozóan viszont Lietzhez hasonlóan gondolkodik, ugyanis azt vallja, hogy a család – az iskoláskor – csak gondozási feladatokat lásson el, nevelési feladatok ellátására a családot alkalmatlannak tartja.

Wyneken pedagógiai koncepciójában fontos szerepet kap a különböző bizottságok rendszereként működő tanulói önkormányzat.

Saját koncepciójában a kultúrfilozófia, a világnézeti elképzelések és a művészetek iskolai életbe történő integrálása dominált. Mindezeket a nézeteket sajátos modellként megnyilvánuló, specifikus „ifjúsági kultúrába” ágyazottan próbálta érvényesíteni. Az 'ifjúsági kultúra' (Jugendkultur) fogalmában valójában összegzi az ifjúsági mozgalmakból, a kultúrkritikából és a radikális reformpedagógiából eredő hatásokat.

„Schule und Jugendkultur” című művében (1913) erre tesz kísérletet. Az autonóm ifjúsági mozgalmak újító tevékenysége azt jelenti számára, hogy az emberiség sorsán individuális reformok útján lehet javítani.

1934-től haláláig – független íróként – Göttingenben élt. Számos előadásban, tanulmányban foglalkozott világnézeti és ifjúságpolitikai kérdésekkel. A LEH mozgalomban tisztelet és elismerés övezi munkásságát.

4.3. Paul Geheeb (1870–1961)

Geisából származik (Rhön). Édesapja gyógyszerész és neves mohakutató. Geheeb három testvére közül a legidősebb. Édesapjához hasonlóan a természettudományok iránt érdeklődik. Fuldában, majd pedig Eisenachban végzi el a gimnáziumot.

Édesanyja 1884. évi halálát követően intenzíven érdeklődni kezd az emberek iránt, azon fáradozva, hogy lehetőség szerint *a maguk totalitásában* értse meg őket. Ezért egyetemi tanulmányai idején teológiát, filológiát, filozófiát, pszichológiát, sőt még pszichiátriát is hallgatott.

1893-ban teológiából, majd 1899-ben héber és arámi nyelvből tanári vizsgát tesz.

Az egyetem elvégzése után szellemi fogyatékos gyermekekkel foglalkozik Jénában. Érdeklődését felkeltik a társadalomban mutatkozó szociális feszültségek, a munkanélküliség és az alkoholizmus problémája is foglalkoztatja.

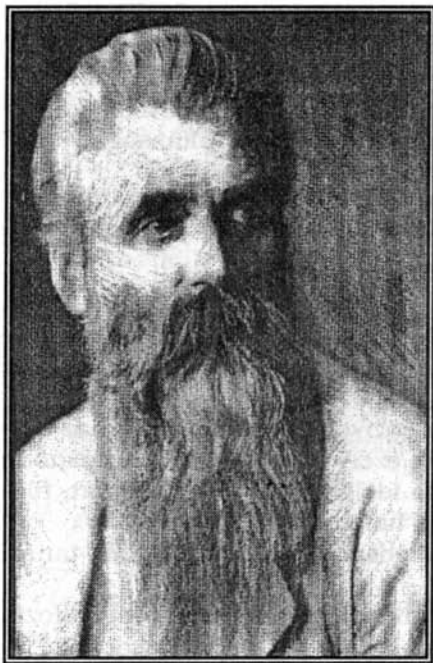
1902-ben – egykori évfolyamtársa – Hermann Lietz hívására Haubindába megy és az intézmény vezetője lesz. Itt Lietztől eltérő, szabadabb nevelési stílust valósít meg. Ezért konfliktusba kerülnek egymással, emiatt Wynekennel együtt Wickersdorfbra távoznak.

Az eltérő pedagógiai elképzelések miatt 1909-ben ez az együttes munka is szakítással végződik. A szakítás oka Wyneken kilépése az evangélikus egyházból, amit az iskolafelügyelet nehezményezett.

Geheeb még ebben az évben megnősül. Feleségével, Edith Cassirerrel együtt, megalapítja Oberhambachban – egy korábbi majorsági épületben, összesen 14 tanulóval – az *Odenwaldschulét*.

Megnyitó beszédében a következőket mondja:

„Nem kényelmesebbé, hanem bizony nehezebbé akarjuk tenni az életeteket, amennyiben magasabb célok elérésére sarkallunk benneteket, magasabb igényeket támasztunk veletek szemben, és azt kérjük, hogy energiátokkal, kezdeményezéseitekkel támogassatok bennünket. Persze mi is azon leszünk, hogy segítsünk nektek és a bennetek szunnyadó alkotóerőt nem elfojtani, elnyomni szándékozunk, hanem éppenséggel szabad teret nyitva neki és bátorítva benneteket, azt akarjuk, hogy saját lábatokra álljatok, és ezáltal feleslegessé tegyünk magunkat.”³³



Paul Geheeb

Az iskola iránt rögtön élénk érdeklődést tanúsítottak, Kerschensztein szívesen helyet adott volna neki Bajorországban, de Eduard Spranger, Albert Schweitzer, Martin Buber és Rabindranath Tagore is figyelemmel kísérte tevékenységüket.

A Lietz-féle modelltől a kulturális izoláció megszüntetésével, az oktatás másfajta rendjével (Kurssystem), strukturális módosítással és a koedukáció megvalósításával tér el.

Az oktatásban arra törekedtek, hogy olyan tanítási és tanulási technikákat fejlesszenek ki, ahol a tananyag feldolgozása érdekében a tanulónak személyisége teljességével, minden erőforrás igénybevételével kelljen részt vennie; a tananyagot mintegy *egyéni felfedezés* útján elsajátítva. Nem is osztálytermet alakítottak ki, hanem minden diszciplína létrehozta a maga taneszközökkel jól felszerelt, könyvtárral és laboratóriummal kiegészített munkahelyét.

1913-ban bevezették a kurzus-, vagy más néven a *tanfolyamrendszert*. Ennek során minden tantárgyat önmagukban is lezárt, belső egységgel rendelkező részekre osztottak.

A tanévet négyhetes ciklusokból összeálló periódusokra osztották. A ciklus kezdetén ismertették az induló kurzusokat, a tanulók meghatározott

³³ Walter Schäfer (1960): Die Odenwaldschule 1910–1960. (Schriftenreihe der Odenwaldschule) 6. l.

rend szerint – de élve a szabad választás lehetőségével – jelentkeztek ezekre a tanfolyamokra.

Egy tanítási nap például így áll össze:

Reggel egy kétórás kurzussal kezdenek, 1 óra szünet, majd a második kétórás kurzus következik. A délelőtti programba még beiktatnak egy 30-40 perces ismétlő szakaszt. Délután – egy kurzus részeként – gyakorlati tevékenységet folytatnak.

A tanuló – ha erre igényt tart – lehetőséget kap egy-egy tudományban az intenzív elmélyedésre. Ebben az esetben tanári irányítással, egyéni munkában, az általa bemutatott előzetes tervezet alapján dolgozza fel a tananyagot.

Minden ciklus végén – az egyéni program szerint haladók és a tanfolyami csoportok is – beszámolót tartanak.

A strukturális változtatás leglényegesebb eleme a Lietznél gyakorolt „családi” szerveződés felváltása az ún. *felelősi rendszerrel* (Wartesystem). Kiindulásként a 25-30 tanulót befogadó önálló lakóépületek szolgáltak. A kilencévesnél fiatalabb tanulók önálló csoportot alkotnak és különálló épületben laknak. A többi – különböző nemű és életkorú – tanuló a legidősebb (16-19 éves) növendékekből öt felelőst választ: a rendfelelős – a szabályok betartásával; a higiéniaért felelős – a rendszeres testápolással; a pénzügyek felelőse – a közös és az egyéni zsebpénz felhasználásával, a számlakönyvek vezetésével foglalkozik. A tanulmányi felelős – nyilvántartja társai kurzusválasztását és segít az elmaradóknak; a szabadidő felelőse – felel a hiányzásokért, és ő engedi hosszabb-rövidebb időre „eltávozásra” társait.

A felelősrendszer sikerét két – nem jelentéktelen – mozzanat biztosította: (1) minden szerda este az összes felelős, tehát 30-40 tanuló zárt megbeszélést tartott, ahová csak Geheebet hívták meg, itt közösen döntöttek a hét folyamán felmerült problémákról; (2) Geheeb minden egyes felelőssel külön-külön is tartotta a kapcsolatot, és egyénileg segítette őket, megszította velük a döntés felelősségét.

Paul Geheeb 23 évig vezette az intézményt. Abból a feltevésből indult ki, hogy a szabadság, a bizalom és az önkormányzatiság elvei alapján a felelősségérzés fejlesztésére törekvő iskolaközösségben a rend, a tekintély és a fegyelem megtartása jobban sikerül, mint a hagyományos iskolában.

Geheeb 1933-ban a nemzetiszocialisták hatalomra kerülése miatt emigrációba kényszerül. Svájcban (Goldernban) együttműködésre épülő intézményt hoz létre École d'Humanité néven.

Geheebre is erőteljes hatással volt a német idealizmus gondolatrendszere, Goethe különösen mély benyomást tett rá. Az iskolai épületeket is német klasszikusokról nevezte el.

Az „Odenwaldschule” bel- és külföldön egyaránt fogalomként vált, az itt kidolgozott módszerek számos reform, változtatás kiindulópontját jelentet-

ték. Ez a modell hatékonyan integrálja az angol jellemfejlésztés gyakorlati módszereit a német didaktikai újításokkal.

4.4. Kurt-Martin Hahn (1886–1974)



Kurt-Martin Hahn

Kurt Hahn Berlinben született, zsidó felekezetű családban, négy testvére között ő a második. Gimnáziumi tanulmányait 1896 és 1904 között a humanista szellemiségű Vilmos Gimnáziumban végezte.

Későbbi munkásságát döntően befolyásolta megismerkedése két egykori Reddie-tanítvánnyal. Tőlük kapta ajánlókba Lietz „Emlöhstobba” című munkáját, és már akkor lelkesedett az itt felvetett reformokért.

1904 és 1914 között Göttingenben és Oxfordban filológiát és klasszikus filozófiát tanul.

Pedagógiai koncepciójának alapjai már 1908-ban jelen vannak, első alkalommal Leonhard Nelson szemináriumán esik róluk szó.

1914 és 1919 között a Külügyi Hivatal tanácsadója angol ügyekben, később politikai szerepet vállal és Max von Baden herceg, kancellár tanácsadója lesz.

Amikor a herceg 1920-ban Salemban intézetet hoz létre, Hahn lesz ennek a vezetője.

Kiindulópontja Lietzéhez hasonló, de a folytatás teljesen egyéni. Hahn valójában Platón, Fichte és Lietz nézeteit egyesíti hatékony gyakorlattá:

„A mai ifjúság tartózkodási helye egészségtelen. Fizikai teljesítőképessége fokozatosan romlik, mert kevésbé ösztönözzük őket a felüldítő mozgásra. Csökken a gondosság és a valamiben való elmélyedés képessége, mert a különböző foglalkozásokban is csökkent az ilyen igény. Kevesebb az egyéni kezdeményezés, ehelyett inkább mások tevékenységét nézegetjük, bíráljuk (Zuschauerkrankheit). Az önnevelés szerepét is átvették az egyre nagyobb mennyiségben árusított izgatató- és nyugtatószerek. A másokon való segítség hiánya pedig a modern életvitel rettenetes gyorsaságából, a beiktatott 'szünetek' hiányából fakad ...”³⁴

³⁴ Kurt Hahn (1958): *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*. Stuttgart, 83. l.

Salem híres a különösen kemény önfegyelmzéséről és kötelezettségek vállalásáról.

A felelősségvállalásra nevelés gondosan kidolgozott módszereivel találkozhatunk itt.

A pedagógiai koncepció alapja az a felismerés, hogy lehetővé kell tenni a tanulók számára a *nagy energiafelhasználással járó cselekvő részvételt* olyan helyzet megoldásában, ami túlmutat az egyéni érdekeken, azaz olyan lelki mozzanatok mobilizál, amelyek eredményeként életöröm, célszerű, határozott gondolkodás és fizikai bátorság jelenik meg a tanulónál.

Ennek elérése érdekében olyan speciális „*edzési tervet*” készítenek a növendékek, amely segíti őket a pubertáskori krízisek leküzdésében és az ébredő szexuális késztetések szublimálásában.

Salembe – mint önálló „iskolaállamban” – a szolgálat és a becsület köré szerveződik a mindennapi élet.

Az új növendékek a néhány hónapos szoktatási időszak végén, ünnepélyes külsőségek között vehetik át az iskola egyenruháját. A következő fokozatban a tanuló – kitöltetlenül – megkapja az edzési terv elkészítéséhez szükséges nyomtatványt. Ebben a hét napjainak felsorolása mellett a végrehajtandó kötelezettségek vannak megnevezve. Minden tanuló egyéni tervet készít, melyben külön megjelöli az ún. X pontot. Ez nem más, mint az ismert gyengeségek, hiányosságok megszüntetése érdekében tervezett erőfeszítések felsorolása.

Az edzési tervet minden este értékelik, és elkészítik a következő napi változatot.

A cél a külső kontroll fokozatos megszüntetése és ennek felváltása a belső ellenőrzéssel.

Azok a tanulók, akik már hosszabb ideje folyamatosan megfelelnek a követelményeknek, jogosultak lesznek különböző színű övek viselésére, ami azután jogosultságokkal, önálló döntési jogkörrel is együtt jár.

Az önkormányzat szervezeti formája: a segítőhálózat kiépítése. A tanulók egymás között osztják fel a feladatokat. Ilyen funkciók: a fiúk, lányok segítője, a sport és a gyakorlati munka segítője, a tanulmányi munka segítője stb.

A tanulókból álló segítőhálózat élén az intézményvezető által kijelölt „ör” áll. Ő gondoskodik a becsületbeli szabályok betartásáról és felelős az iskola szellemiségének fenntartásáért.

Az életvitel gyakorlati része – táplálkozás, tisztálkodás, alvás – szigorúan szabályozva van, az alkoholról és a dohányzásról tanárnak és diáknak – magától értetődően – le kell mondania.

Hahn nyíltan szembefordult a náciizmussal, ezért 1933-ban el kellett hagynia Salamet. Angliába ment és Gordonstounban önálló intézetet hozott létre.

A háború idején hozta létre az első, ún. „*Kurzschulé*”-t, amelyből később tanfolyamok egész komplex rendszere fejlődött ki. Ezek az iskolák többnyire a hegyekben vagy a tengerparton elhelyezett intézmények, ahol a fiatalok többhetes tanfolyamon, hegyi, illetve vízi mentő kiképzést kapnak, így

módon közvetlenül átélve az egyéni felelősségvállalást és a gyors döntés szükségességét.

Hahn 1953-ban visszatért Németországba és folytatta ilyen irányú tevékenységét.

A LEH-mozgalomból eredeztethető „Kurzschule” a pedagógia ígéretes kezdeményezése, ahol a *felelősségvállalás*, a tevékenység komolysága és a nagyon szigorú együttélési szabályok komoly nevelőértéket jelentenek.³⁵

4.5. Az életutak összehasonlítása

Név	Hermann Lietz (1868–1919)	Gustav Wyneken (1875–1964)	Paul Geheeb (1870–1961)	Kurt-Martin Hahn (1886–1974)
Származás	Patriarchális parasztcsalád	Édesapja ev. teológus iskolaigazgató	Édesapja gyógyszerész	Zsidó értelmiségi család
Iskolai tanulmányok	Greifswald, Stralsund, negatív élmények	Ilfeld – kolostori iskola, negatív élmények	Fulda, Eisenach	Berlin, Vilmos Gimnázium, pozitív élmények
Egyetemi tanulmányok	Halle, Jéna, teológia, filozófia, történelem, germanisztika	Berlin, Halle, Göttingen, teológia, germanisztika, latin, közgazdaságtan	Teológia, filológia, (héber és arámi nyelv) filozófia, pszichológia és pszichiátria	Filológia, filozófia Göttingen, Oxford
Disszertáció	Euckennél „Comte társadalomfogalma”	Greifswald „Hegel, Kant kritikája”		
Tanítási gyakorlat	W. Rein, Dr. Richter, Kötzschenbroda, C. Reddie	Ilseburg, Haubinda, Wickersdorf	Haubinda, Wickersdorf, Odenwaldschule, Goldern (Svájc)	Salem, Gordonstoun (Anglia) 1953-tól Németország
Politikai hovatartozás	Császártisztelet, szoc. demokrácia elutasítása, önkéntes az első világháborúban, a nemzeti kultúra híve	Háborúellenes, önálló ifjúsági kultúra	Származása miatt emigrálni kényszerül	Max von Baden tanácsadója, emigráció
Iskola-konceptió	Patriarchális modell, LEH	Közösségi nevelés és demokratizmus	Didaktikai változtatások, koedukáció,	„Kurzschule”

³⁵ Hermann Röhrs (Hg.) (1966): *Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenwerkes von Kurt Hahn*. Heidelberg, 150. l.

A nem minden részletre kiterjedő, táblázatos összehasonlításból néhány következtetés fogalmazható meg:

- a) A LEH-mozgalom kezdeményezői szinte kivétel nélkül teológiával kezdtek tanulmányaikat, műveltségük pedig főleg társadalomtudományi. Kivétel az angol C. Reddie – aki minden „alapítóra” közvetve vagy közvetlenül hatást gyakorolt –, ő kezdetben természettudományokkal foglalkozott.
- b) Az alapításban részt vevők mindegyike önállóan gondolkodó, „karizmatikus” személyiség, ez szükségszerűen magában hordozza a később bekövetkező szakadásokat. Úgy tűnik, az individualitás ilyen mértékű középpontba helyezése – az összetartó erők kifejlesztése nélkül – törvényszerűen elkülönüléshez vezet.
- c) A származásukból és saját iskolai tapasztalatokból eredő hatásokat az alapítók eltérően építik be későbbi pedagógiai koncepcióikba. Lietz például kifejezetten saját élményeire építve általánosít, és ebből hoz létre egy a gyakorlati tevékenység folyamatában aprólékosan összeecsiszolódo rendszert.
- d) Az emigrációba kényszerültek demokrácia iránti elkötelezettségét megerősíti, a „nemzeti szocializmus” idején elszenvedett üldöztetésük.

Az alapnak tekintett és legkorábbi Lietz-féle LEH-modell mellett még számos más koncepció is létrejött.

Ezek bemutatása, részletes elemzése egy másik dolgozat tárgya lehetne.

A továbbiakban az alapmodell részletes leírása és történeti fejlődésének, változásának felvázolása következik.

Országos Széchényi Könyvtár

5. A Lietz-féle LEH modellje

A LEH-mozgalom – az életutakban megmutatkozó szakadások hatására – a kezdeti forma többé-kevésbé jelentős átalakulásával formálódik.

Az elágazások között megjelennek a kommuna típusú együttélési formák, az önkormányzati elv kiteljesedésén nyugvó Wyneken-modell, az oktatás és nevelés kérdéseit új módon szintetizáló Odenwaldschule, valamint a Hahn kezdeményezésére létrejött számtalan más intézmény.

Mindezek kiindulópontja, Lietz alapmodellje, minden későbbi elágazás csirája már a kiinduló koncepcióban is jelen van.

A Lietz-féle modell a régi iskola kritikájából és az erre alapozott újító törekvésekből alakul ki.

5.1. A régi iskola kritikája

Lietz iskolakritikájának elemzése azért fontos, mert ez koncepciójának alapját jelenti.

Lietz egyik legjellemzőbb tulajdonsága általánosító képessége. Ez némi zseniális összefüggések feltárásához, máskor pedig banális megállapításokhoz vezet. Ilyen jellegű észrevételei leginkább „Emlohstobba” című regényének második részében, a „Deutsche Nationalschule” (Német nemzeti iskola) című programjában, valamint „Lebenserinnerungen” (Visszaemlékezések) című írásaiban találhatók.

A régi iskolával kapcsolatban legelőször annak egyoldalúságát, csak az iskolai tanulásra való koncentrációját kifogásolja. A régi, oktatást preferáló iskola tudást akar átszármaztatni, és leginkább különböző vizsgákkal és más „jogosultságok” (például az egyéves katonai szolgálatra jogosító vizsga) szabályozásával van elfoglalva. A nevelés, és főleg a jellemfejlesztés kérdéseivel nem foglalkoznak:

„... mert az oktatóiskola arra a feltevésekre épülve működik, hogy a nevelői feladatokat úgyis a szülői ház látja el, ezért az iskolának csak az intellektus fejlesztésével és ennek irányításával szüksége foglalkozni.”³⁶

Az „oktató iskola” célja ezért – jellemfejlesztés helyett – egészen egyszerűen a vizsgákon való megfelelésre korlátozódik. Mindezt pedig sok írásbeli feladattal, kívülről megtanulandó szövegekkel és drillel lehet elérni.

Lietz úgy véli, hogy valamikor fontos kultúrtörténeti szerepe volt a (csak) oktató iskolának, mert a nevelés feladatát ellátták a családban. De az 1900-as évek elején a család már nem képes a nevelési funkció teljesítésé-

³⁶ Hermann. Lietz (1897): Emlohstobba. Berlin, 135. l.

re, mert minden erejét leköti a létért (megélhetésért) való küzdelem, egyre több a szétesett család.

További egyoldalúság mutatkozik a *testi nevelés elhanyagolásában*. A szellemi és a fizikai tevékenységet mereven elválasztják egymástól, és olyan hierarchiát hoznak létre, amelyben a testtel való foglalkozás lesz az alsóbbrendű, ami azután később a tanulóknál előítéletek forrásává válik.

„Alapvetően helytelen az a megoldás, hogy a munkamegosztás során fizikai és szellemi tevékenységet különböztetünk meg. Hiszen nincs kétféle életmódunk: elképzelhetetlen a test agy nélkül, és az agy sem működhet test nélkül, hanem éppenséggel minden ember testből és szellemből áll, amelyek a legszorosabb kapcsolatban állnak egymással.”³⁷

Ez a pedagógiai gyakorlat valójában *természetellenes* és nem szolgálja a tanulók érdekeit sem, hiszen a gyakorlati tevékenység és a fizikai mozgás tanulói szükséglet.

„Az egészséges értelmes fizikai tevékenység és minden jó játék – a természetben vagy a műhelyekben – örömet okoz a gyermekeknek és az ifjaknak, ha előtte, a helytelen nevelés még nem okozott bennük maradandó károsodást.”³⁸

Az oktatást előtérbe helyező iskolában a sportra, a játékra és a kirándulásokra sem fordítanak figyelmet, így *elnyomják* a gyermekekben még megévő *természetes ösztönkésztetéseket*.

„Miért bánunk úgy velük (a gyermekekkel), mintha csak karok, lábak, szemek és mindenekelőtt szív nélküli lények lennének, akik csak fejből (agyból) állnak?”³⁹

Az órarendek nagyon jól szemléltetik ezt a problémát: a heti 2-4 testnevelésórával szemben szellemi tevékenységre 30-40 óra jut. Ráadásul a *testnevelési órákat* az esetek többségében teremben tartják, így azok a „*testkultúra megmerevedett grammatikájának*” tekinthetők. Ez egyébként gondot jelentett a fiatalok katonai szolgálatra történő felkészítésében is. Sokan közülük alkalmatlannak bizonyultak a későbbi szokatlan terhelés elviselésére.

A régi iskola „barokk kertként” kezeli a tanulókat, és mindenkit egyformára akar nyírni.

Az ilyen egyoldalú befolyásolás *megterhelő*, henyéléshez és szellemi elkorcsosuláshoz vezet. Mindebben pedig súlyosan hibáztathatók a tanárok:

³⁷ Hermann Lietz (1897): *Emlohstobba*. Berlin, 103. l.

³⁸ Hermann Lietz (1897): *Emlohstobba*. Berlin, 102. l.

³⁹ Hermann Lietz (1897): *Emlohstobba*. Berlin, 109. l.

„Ti nem tanítottátok meg a gyermekeknek testrészeik helyes használatát, nem tanítottátok meg a fizikai munkavégzésre, nem adtatok nekik lehetőséget a játékra; így nem csoda, ha oda jutnak, amitől a leginkább tiltjátok őket, kocsmatöltelékek lesznek.”⁴⁰

Második fő kifogásként az oktatási gyakorlat elméleti alapozásának hiányát, a *pedagógiai és a pszichológiai ismeretek mellőzését* tartja. A Pestalozzi és Herbart által megfogalmazott alapelvek mintha nem is lennének, mintha a tanítás nem is valamilyen komoly képzettséget igénylő tevékenység lenne. A tanárok mintegy „iparszerűen” gyakorolják a szakmát, mintha a pedagógia művészetéről, tudományáról sohasem hallottak volna.

Mindez szemléletesen megjelenik a korabeli tantervekben, házirendekben, iskolai szabályzatokban:

„(Ti tanárok) nem tudtok érdeklődést keltetni, nem tudjátok szellemi eszközökkel, a neveléstudományi alapelvek alkalmazásával a nevelés művészetét gyakorolni, ezért nem is tudjátok a növendékeiteket lekötöni. Illatos 'kenyér' helyett megemészthetetlen köveket adtok nekik, amit még a legjobb szándék mellett sem lehet izletesen elfogyasztani. Ezért kell nektek – az oktatás során – kényszerítő eszközöket: pálcát, bezárást, dolgozatok íratását, osztályozást és vizsgáztatást alkalmazni. Az ezen eszközöktől való félelemnek kell *kikényszerítenie* a tanulást.”⁴¹

A tanárok didaktikai felkészültsége hiányos. Lietz szempontokat javasol a felsőoktatási intézmények és a szakfelügyelők számára:

„Javaslom a szakfelügyelő uraknak, hogy ellenőrzéseik során a következő három didaktikai alapelv betartását ellenőrizzék:

1. Megengedi-e a tanár, hogy mindazokat a dolgokat, amelyeket a tanulók maguk kereshetnek, és maguk teljesíthetnek, azt önállóan megtegyék? Úgyesen segít-e nekik ebben?
2. Követi-e a tanár az alapvető pszichológiai szabályokat, a szemléltetést akkor, amikor a bemutatástól a gondolkozási műveletekre tér át; világosak-e a használt fogalmak, életszerű-e a bemutatás, lehetővé teszi-e a tanár, hogy a tanulók még a bevésés előtt ellenőrizzék, elemezzék, összehasonlítsák az elsajátításra kijelölt tananyagot?
3. Figyel-e a tanár a tanulók mindegyikére, különösen fontos a gyengébbekkel való törődés?”⁴²

Az oktatás elmaradt színvonalának bizonyítéka a tananyag koncentrikus körökre épülő felosztása. Ez a rendszer annyira idejétmúlt, hogy nincs is más haszna, mint a merő unalom. Erről árulkodnak az összefirkált, összeveissza kapirgált és karcolt, agyonhasznált iskolapadok.

⁴⁰ Hermann Lietz (1897): Emlöhistobba. Berlin, 105. l.

⁴¹ Hermann Lietz (1897): Emlöhistobba. Berlin, 148. l.

⁴² Hermann Lietz (1897): Emlöhistobba. Berlin, 96. l.



A *korai idegennyelv-tanítás* mellett sincsenek pszichológiai érvek, különösen akkor, ha a gyermek még a saját anyanyelvét sem ismeri kielégítően.

Nem megfelelő az értékelés, a jutalmazás és a büntetés rendje sem, az individuális értékelés eszközei teljesen hiányoznak a tanári gyakorlatból, így nem csoda, ha nevelés helyett csak a növendék lelki élete merevedik meg.

Az oktatást előnyben részesítő iskola további hiányossága a tanuló iránti *közömbösségben*, a gyermek kívánságainak és gondjainak elhanyagolásában mutatkozik meg. A tanárok nagyrészt mechanikusan látják el a feladataikat, anélkül, hogy egyáltalán érdeklődést mutatnának a gyermeki hajlamok, szükségletek iránt. Még kevésbé foglalkoznak a megnyilvánuló érdektelenséggel, azt természetesnek veszik; a tanulók tanórán kívüli tevékenységével, egyéni sorsukkal nem törődnek.

A tanárok inkvizítor módjára bánnak a gyermekekkel és olyan tökéletességet várnak el tőlük, amellyel ők maguk sem rendelkeznek. Ezért általában meglehetősen rossz a tanár-diák viszony ezekben az iskolákban, még ha egy-egy tanárt szeretnek is a gyerekek, az iskola egészét – gyűlölik.

Ezek a hiányosságok okozzák, hogy az iskola nem tudja társadalmi funkcióit kielégítően megvalósítani.

A (csak) oktatással foglalkozó iskola a *szociális kihívásoknak* sem tud megfelelni. A polgári családok szétesése, a növekvő korrupció, az erkölcsi hanyatlás mindennek a tünetei. Különösen nehéz a helyzet a nagyvárosokban, ahol mindenféle degeneráló hatás érheti a gyermekeket, hiszen itt az emberek – a természetes ösztönök elnyomásával – kénytelenek természetellenes helyzetbe szorulva élni. Az olyan nagyváros, mint Hamburg, maga a pokol, ahol csak megromlanak az emberek – véli Lietz.

A vidéken élők még szerencsésebbek, mert nekik legalább megmaradt a leghatékonyabb, bölcs, felülmúlhatatlan tanítómester: maga a természet.

Az iskola az osztálykülönbségek eltüntetése, tompítása helyett pontosan az ellenkezőjét éri el: a meglevő különbségek még fokozódnak is. Ez jól látható a fizikai munka és a gyakorlati tevékenység megítélésében:

„Ha a jobb családból származó gyerekek megkísérelnek valami fizikai munkát végezni, például ásni, növényeket ültetni, talicskázni, majdnem kivétel nélkül rendkívül ügyetlenek. Emellett még attól is félniük kell, hogy ki nevetik őket, gúnyolódnak velük, mert közönséges, piszkos munkát végeznek. Ilyen természetellenessé vált már ez az úgynevezett felsőbbrendű kultúra!”⁴³

Ez az iskola nem képes a társadalmi élet adta problémákat kezelni, megoldani. Szinte semmit sem tesz a jellemfejlesztés, a morális egészség érdekében, sőt időnként (nem szándékosan) még ez ellen is dolgozik. Még azt sem mondhatjuk el, hogy a tanulók testi egészségét fejlesztené, pontos-

⁴³ Hermann Lietz (1897): *Emlöhstobba*. Berlin, 103. l.

san az ellenkezője történik, az iskola szisztematikusan semmisíti meg a még megmaradt védekező mechanizmusokat is.

Az iskola keveset tesz az érzékszervek kiművelésére, a látásra, a hallásra, a tapintásra alig fejtenek ki hatást, nem csoda, ha a tanulók süketek, vakok, érzéketlenek maradnak számos életjelenséggel szemben.

Ezek a megállapítások az alsófokú iskolától kezdve a drága magánintézetig, vagy akár az egyetemi oktatásra is érvényesek. Különösen nehéz helyzetben vannak az internátusok és más magánkézben levő bentlakásos intézmények, mert ezek gyakran csak pénzügyi vállalkozások, és itt semmiféle nevelőmunka sem folyik. Ezért nemhogy szükséges, hanem egyenesen a továbbélés feltétele a *nemzeti megújulás pedagógiai programja*:

„Ha minden művelt nemzet – amelyik meg akarja őrizni helyét a világban – minden évszázadban legalább egyszer összeszedi magát a nemzeti-etikai megújulás érdekében, és megoldja az ifjúság nevelésében felgyülemlett időszzerű feladatokat, ezzel jelentős lépést tesz a haladás irányába. Mindez különösen fontos a német nemzet számára. Ezért az iskolák reformja az egyik legsürgetőbb feladat.”⁴⁴

5.2. Pedagógiai reformok, javaslatok

Lietz fokozatosan dolgozta ki elképzeléseit, célkitűzésben pedig egyre bátrabb lett. Írásai és gyakorlati tevékenysége alapján a következő fő szakaszok különböztethetők meg:

- Új nevelési célok, új nevelési eszközök megfogalmazása.
- Az újonnan meghatározott módszerek és nevelési alapelvek kipróbálása a „Landerziehungsheim”-ben, mint *pedagógiai laboratóriumban*, ezzel együtt az újfajta neveléshez szükséges tanárok képzése.
- A módszerek és az alapelvek értékelése, ezek némelyikének alkalmazása a közoktatásban.
- Átfogó közoktatási rendszer kiépítése az óvodától a főiskoláig, beleértve a felnőttoktatást és népfőiskolák létesítését is.

Lietz az oktatást előtérbe helyező iskola bírálatából kiindulva határozza meg a nevelőiskola céljait, amelyben a sokoldalúan képzett és harmonikusan fejlett személyiség nevelését vázolja:

„Nem az ismeretek, a tudás, a tanultság a legfontosabb, hanem a jellemfejlés. Nem az emlékezet és az értelmi képességek, hanem minden erő, érzékszerv, testrész fejlesztése; a gyermeki természet nemes ösztöneit kell lehetővé tenni harmonikus személyiséggé formálni. Nem írást, olvasást, gö-

⁴⁴ Hermann Lietz (1911): Die Deutsche Nationalschule. Leipzig, 22. l.

rög nyelvet kell tanítani, hanem meg kell tanítani a növendéket élni: ez az ideális cél, amelyet a nevelőiskola sohasem hagyhat figyelmen kívül.”⁴⁵

Ha az életre akarunk felkészíteni, akkor nem elegendő csak szellemi fejlesztéssel foglalkozni. A jellemfejlesztés érdekében akaraterőre, bátorságra, önfegyelmre és keménységre van szükség – adott esetben önmagunkkal szemben is. Erre kínálkozik lehetőség az internátusban.

„Az oktatás ilyen módja kiegészül a jellemfejlesztés olyan módszereivel, mint a testgyakorlatok, a munka, a művészeti foglalkozások; valamint a többi növendékkel és a tanárokkal közös együttélés szabályaival. Itt bizony a tanár számára – az erkölcsi fejlesztés érdekében – jóval nagyobb lehetőségek tárulnak fel, mint a szokásos oktatásban.”⁴⁶

Lietz a maga elképzeléseit saját élményei, tapasztalatai és a neveléstörténet jeles képviselőinek nézetei alapján fejtette ki.

Gondolatai a következő témaköröket érintik:

1. A tanár–diák kapcsolat átalakulása.
2. A gyermek mindenoldalú fejlesztése.
3. Az oktatás átalakítása.
4. A művészeti nevelés fontossága.
5. A testi nevelés jelentősége.
6. A fizikai munka integrálása a nevelés folyamatába.
7. A tanulói önállóság és öntevékenység fokozása.
8. Az iskolaszervezet átalakítása.



Lietz „Die Deutsche Nationalschule”
c. könyvének címlapja 1911-ből

c

⁴⁵ Hermann Lietz (1897): Emlohstobba. Berlin, 138. l.

⁴⁶ Hermann Lietz (1897): Emlohstobba. Berlin, 153. l.

5.2.1 A tanár–diák kapcsolat átalakulása

Az új nevelés első feltétele a tanár–diák viszony átalakítása. A kényszer, a félelem és az autoritás érvényesítése helyett a tanár és a tanuló közötti viszonyoknak bizalmi alapelvekre kell épülnie. A tanár elsősorban idősebb barát, tapasztaltabb tanulótárs legyen. Csak akkor tudja nevelői hivatását betölteni, ha sikerült bizalmas kapcsolatot kiépíteni a tanulóval. Ezért a tanár az eddiginél nagyobb bizalommal forduljon a tanuló felé, a tanuló esetleges hibáinak okát először saját magában keresse, és tartózkodjon minden kényszertől.

A tanulónak messzemenő mozgási- és döntési szabadságra van szüksége, önállósodási törekvéseiben pedig támogatásra szorul. Mindez persze nem jelentheti azt, hogy a tanár teljesen lemond a vezetésről és az irányításról.

A tanár ne korlátozza befolyását csak a tanítási órára, vállaljon szerepet a tanuló tanórán kívüli tevékenységében, a kirándulásokon, a munkában és esetleg a játékban is.

Azzal egyenes arányban, amilyen mértékben a tanár részt vesz ezekben a tevékenységekben, lesz könnyebb számára a rendet és a fegyelmet fenntartani.

Ha valamiért büntetnie kellene, ez mindenképpen legyen összhangban az elkövetett vétséggel és figyeljen a tanuló individuális sajátosságaira.

A legfontosabb a tanulónál a hiba beláttatása, tudomásulvételének elérése.

Testi fenyítés alkalmazása kizárt.

5.2.2 A gyermek mindenoldalú fejlesztése

Az egyoldalú intellektuális beállítódással szemben a fejlesztésnek lehetőleg minden emberi képességre ki kell terjednie. Ezért az oktatás színvonalának emelése mellett – amihez a zenei tárgyak integrálása is hozzátartozik – foglalkozzanak a testi neveléssel és a fizikai munkavégzéssel is.

Mindezeket a lehetőségeket a jellemfejlesztés során érvényesíteni kell, ugyanis így a szellemi és a fizikai munka összekapcsolása révén hatásos nevelési eszközökhöz jutunk:

„A nevelés legnagyobb titka ugyanis éppenséggel a szellemi és a fizikai tevékenység, azaz a természet és az iskolai tantermek, műhelyek összekapcsolásának művészetében rejlik. Ez az egyik legnagyobb pedagógiai probléma.”⁴⁷

⁴⁷ Hermann Lietz (1897): Emlohstobba. Berlin, 159. l.

5.2.3 Az oktatás átalakítása

A tananyagot legelőször is meg kell szabadítani minden felesleges ballaszttól.

Mindaz, ami nincs kapcsolatban a jelennel és a nemzeti kultúrával – elhagyható.

Ebből adódóan nagyobb súlyt lehet helyezni – a túl korai idegen nyelvi oktatással szemben – az anyanyelv, a természettörténet és a kultúrtörténet tanítására. Az olyan jellem- és személyiségfejlesztő tantárgyak, mint a történelem, a német nyelv, a vallás és a művészettörténet – álljanak a világnézeti és az állampolgári nevelés szolgálatába.

Az eddigiektől eltérően, érvényesíteni kell az oktatási gyakorlatban a pszichológiai nézőpontot, tekintettel kell lenni a gyermeki érdeklődésre és hajlamokra.

A tanulók csak így nyerhetők meg az oktatásban való együttműködéshez, csak így érvényesíthető az oktatás nevelő hatása:

„Ez a nevelő szándékú beavatkozás csak akkor lesz eredményes, ha nem állunk meg az olyan közlésnél és azon ismeretek bevésésénél, amelyek valamelyik tankönyvből, vagy éppen a tanártól erednek, ezek mellett az életből, a tapasztalatokból, az érdeklődésből, a tanuló hajlamaiból és törekvéseiből eredő hatásokat is dolgozzunk fel, lehetőség szerint közösen, mégpedig olyan módon, ahogyan az ismeretek keletkeztek. Az így megszerzett tudás már alkalmas lehet az elmélyítésre, az értékelésre, a más ismeretekkel való összekapcsolásra és az alkalmazásra.”⁴⁸

5.2.4 A művészeti nevelés fontossága

A művészeti nevelés minden tanévre elosztva, rendszerbe szervezve jelenjen meg. Különösen fontos a tanulóiban meglevő művészeti hajlam felszínre hozása, mindenekelőtt a rajzolás és a zene terén. A művészeti nevelés a világnézeti nevelés és a jellemfejlesztés szolgálatában áll.

5.2.5 A testi nevelés jelentősége

A testi nevelés a pedagógiai tevékenység fontos része, jelentős szerepe van a jellemfejlesztésben. A bátorság, az edzettség, a nehézségek legyőzésében szerzett tapasztalatok felkészítik a tanulókat a majdani katonai szolgálatra. Ezért már az iskolában – a normál tornagyakorlatok kiegészítéseként – katonai, előkészítő gyakorlatokat végeznek.

A tanulóknak a tanórákon túl is legyen lehetőségük sportolásra, játékra. A tanulmányi kirándulások és a természetjárás megszervezése a testi nevelés egyik leghatásosabb módja.

⁴⁸ Hermann Lietz (1911): Die Deutsche Nationalschule. Leipzig, 51. 1.

„A nevelőiskolában a torna, a testnevelés csak egy lehetőség a sokból, körülbelül olyan helyzetben, amilyenben korábban a földrajz volt a többi tantárgy között. Úszás, evezés, kerékpározás, sokféle játék, és mindez módszertani alapokra helyezve, ez teszi teljessé a testi nevelést. A játék is legyen módszertanilag szervezett. Mindenkinél legyen meg a maga posztja és az ehhez kapcsolódó feladata. Közben a tanulók elsajátítják az egymásnak való önkéntes alárendelődést, az együttműködést, ügyesebbek, bátrabbak, erősebbek lesznek és megtanulnak gyorsan reagálni a változó helyzetekre.”⁴⁹

5.2.6 A fizikai munka integrálása a nevelés folyamatába

Az iskola életidegenségének megszüntetéséhez a fizikai munka az egyik leghatásosabb eszköz, ezért ez minden tanuló számára kötelező.

A manuális készségek fejlesztése mellett elősegíti a jobb megértést, a tananyag hatékonyabb feldolgozását és alkalmazását. Tekintve, hogy a saját tapasztalataink által megszerzett tudás biztosabb, tehermentesíthető az emlékezés is.

Minden tanuló végezzen alapvető kertészeti, mezőgazdasági munkát, ismerje meg a különböző kézműves foglalkozásokat, és legalább az egyik művelésében mélyedjen el alaposan.

A hatékonyabb oktatás mellett így a nevelőiskola szándékai is megvalósulhatnak:

„A jövő iskolájában a fizikai munka szerepe is növekedni fog. Minden tanuló lehetőséget kap egy kézműves foglalkozás megtanulására, és ezt meg is követelik tőle. Ezzel megszűnik az olyan könyvkukacok képzése, akik az életben és a világban sem ismerik ki magukat. Ezáltal áthidalható lesz az a szakadék, amely a leginkább elválasztja egymástól az embereket. A tanulók fizikai munkavégzése egyúttal kiváló nevelési eszköz, energiát ad, és megtanít a kitartó munkára. Erősíti és egészségessé teszi a testet és a szellemet, kiirtja a fiatalokból a nagyravágyást, a fásultságot, a piperkőcséget és az életidegenséget.”⁵⁰

A családi nevelésben is törekedni kell arra, hogy a gyerekek fizikai munkát végezzenek, és megismerkedjenek egy foglalkozás alapjaival. Lietz azt javasolja a szülőknek, hogy naponta – legalább egy óra időtartamra – küldjék el a gyerekeiket valamelyik közelben dolgozó mesterhez, és ha hazatérnek, kérdezzék ki őket a látottakról.

5.2.7 A tanulói önállóság és öntevékenység fokozása

A tanulók önállóságát és öntevékenységét – minden rendelkezésre álló eszközzel – támogatni kell, de úgy, hogy közben nem mondunk le teljesen a

⁴⁹ Hermann Lietz (1911): Die Deutsche Nationalschule. Leipzig, 155. l.

⁵⁰ Hermann Lietz (1911): Die Deutsche Nationalschule. Leipzig, 81. l.

pedagógiai vezetésről sem. Az elméleti és a fizikai munka, a játék és a tanulás, a szabad és a kötött foglalkozások váltogatása segíti elő a legjobban az önállóság fejlesztését. A tanulóval még az iskolai évek során meg kell ismertetni az állampolgári kötelezettségeket, és ezeket lehetőség szerint vonjuk be az iskolai tevékenységbe, hogy ezáltal is előkészítsünk az önálló, felelősségteljes életvitelre.

Lietz az internátusokat olyan kisebb „iskolaállamként” szervezte meg, ahol a tanulók különböző tisztségeket töltöttek be és változó körülmények között igyekeztek önállóan meghatározni az együttélés szabályait.

5.2.8 Az iskolaszervezet átalakítása

A pedagógiai célok megvalósítása azonban jelentős szervezeti átalakítást is igényelt.

Lietz az internátusokban két változtatás segítségével akarta az ideális körülményeket megteremteni: először az internátusokat vidéken, a nagyvárostól távol hozta létre, így megvédhetők a tanulók a környezet káros hatásától és elegendő teret kapnak a bennük lappangó képességek kifejtéséhez. Másodszer az új intézetek legyenek internátusok, mert csak így lehet az állandó nevelő szándékú hatásokat biztosítani.

Lietz tisztában volt azzal, hogy ezt a szándékot nem lehet a közoktatás egészében ilyen „tisztán” megvalósítani, ezért kényszerűségből engedelmeket tett. Ahhoz azért továbbra is ragaszkodott, hogy az iskola szép természeti környezetben legyen, és lehetőség szerint egész napos elfoglaltságot nyújtson.

Fontosnak tartotta a felszereltséget, hiszen a műhelyek, a kert, a játszótér, a tornaterem és az olvasóterem megléte a színvonalas tevékenység előfeltételei.

A nemzeti iskola tervének megfogalmazása azért korszakos jelentőségű, mert Lietz egységes iskolát képzelt el, és a megvalósítás érdekében konkrét javaslatokat tett.

A szervezeti felépítésre vonatkozóan a következőt javasolta:

Közös felső tagozat	7–9. osztály
Közös alsó tagozat	4–6. osztály
Közös elemi iskola	1–3. osztály

Ehhez kiegészítésként még három osztályt tervezett, reál, illetve humán irányú szakosodási lehetőséggel. Persze mindez nem jelentette azt, hogy minden egyes tanuló elvégezte volna a felső tagozatot mind a 9 osztállyal.

Lietz úgy gondolta, hogy a szociális feszültséget és annak politikai hatásait – forradalom helyett – viszonylag hosszú ideig tartó együttes tanulással lehet megoldani:

„Legalább 6 éven keresztül a nép különböző rétegeihez tartozó tanulókat együtt kell tanítani, hogy közös szellemi fejlődésük is hozzájáruljon egymás jobb megértéséhez, az egymáshoz való közeledéshez. Miért is lenne már ilyen korán szakadék a harmadikos gimnazista és a 9 éves népiskolás között, vagy a gimnazista és a reáliskolás között? Vajon nem elég megosztott az ország e törések nélkül is?”⁵¹

Lietz reformtörekvéseinek összegzése alapján megállapítható, hogy olyan embereszmény elérését tűzte ki célként, aki megtalálja a polgári államban a saját feladatát, és teljesíteni tudja nemzeti és politikai kötelességeit. Az iskola legfőbb célja a jellemfejlesztés, a szellemi és a testi erők felélesztésével az állampolgárok nevelése. Az erők összefogása, koncentrálása pedig a német nemzet mint legfőbb érték jegyében történik. Ebben a folyamatban a legfontosabb szerepet a nevelést előtérbe helyező iskolának szánta. Emelkedett hangnemben szólítja meg olvasóit: „Segítetek győzelemre vinni a nevelőiskolát! És a nemzet meg lesz mentve.”⁵²

Az oktatást, illetve a nevelést preferáló iskolatípusok a következő táblázat alapján hasonlíthatók össze:

<i>Az oktatást előtérbe helyező iskola</i>	<i>A nevelést előtérbe helyező iskola</i>
A tanulót csak a tanítási órán alakítja.	A tanuló egész napjára igényt tart.
Elméleti ismereteket, készségeket fejleszt.	A személyiség minden oldalának alakítására törekszik.
A tanulás színhelye: az osztályterem.	A tanulás helye: erdő, mező, folyó, építkezés stb.
A tanárok a tantárgy jó ismerői, vizsgákra készítenek fel.	„Fiatalos lelkületű” tanárok, akik az életre készítenek fel.

Lietz felszólította a tanárokat, hogy tekintsék legfontosabb feladatuknak a nemzet megreformálását.

Logikus lépésnek tűnhetne, ha Lietz az erősödő munkásmozgalomhoz fordulna. De nem így történt, mert Lietz óvakodott a pártoktól. Úgy vélte, hogy a magányos individuumok gyakran válnak a politikai pártok áldozatává, ezért jobbnak látta, ha felelősségtudattal bíró vezető (Führer) veszi át a képzésre vágyakozó néptömegek felvilágosítását.

A munkások, parasztok, iparosok, hivatalnokok legjobbjai számára a LEH nevelési rendszeréhez hasonló népfőiskolák felállítását tervezte.

Látható, hogy Lietz reformjai túlnőnek az iskola problémáján, és Lietz valójában az egész társadalmat akarja befolyásolni.

⁵¹ Hermann Lietz (1911): Die Deutsche Nationalschule. Leipzig, 52. l.

⁵² Hermann Lietz (1897): Emlöbstobba. Berlin, 138. l.

Lietz az 1900-as évek legelején még nem tudhatta, hogy az itt csirájában megjelenő gondolatok mihez vezetnek majd 1933 után.

Lietz „naivitását” és jó szándékát bizonyítja az általa elképzelt és leírt idilli családi életkép:

„Egy munkáscsalád szobájában vagyunk. A sarokban szerszámok: szekerce, fűrész, derékszög és kalapács. A falon egy lant, és mellette szurony, emlék még a katonaidőből. Itt egy maga festette kép, amott egy házi készítésű faragott bútor. A munkás éppen hazatér a családjához. Az arca még feketélik a gyári füsttől. De hamarosan, gondosan megtisztálkodva már az övéi között van, a kezében hegedű, és ennek lágy hangjaival próbálja az egész napos lélekletlen és monoton munkától elgyötört szellemét felélénkíteni. Majd félrete teszi a hangszert és egy könyvet vesz a kezébe: Schiller, Gerock, E. M. Arndt, Gustav Freytag, Scott vagy Dickens a kedvencei. Éppen most jön haza a 14 éves fiú, édesapjához lép és büszkén mutatja neki a tanműhelyben, a mai napon elkészített tárgyat. A 12 éves fiú egy éppen most befejezett rajzot hoz, az apa és az anya értő tekintettel vizsgálgatja ... Nemsokára szerény, de azért mégis öntudatos rátartiséggel előkerülnek a lányok is. A kisebbik arca napbarnított, a nagyobbiké pirosposzgás. Mindketten jó testtartásúak és egészségesek. A ruházatuk egyszerű, a régi germán viselethez hasonló. Saját maguk készítették. A kisebbik – derűs, sugárzó tekintettel – egy kosárkát nyújt édesanyjának. Vajon mi lehet benne? Felemeli a tetejét, gyümölcsöt és zöltséget talál benne. A kertészkedő kislány munkájának első eredménye. ... Közben nyílik az ajtó, a legidősebb lány jött haza. Ő az óvodából jött, ahol sok olyan kisgyerek 'anyukája' és játszópajtása, akik nem ilyen meleg családi otthonban élnek.”⁵³

Lietz naivitását talán igazolhatja az a tény, hogy a nagy munkásmegmozdulások és a két világháború előtt még jogosan reménykedhetett és bizhatott az eltérő társadalmi osztályok közötti békés megegyezésben.

⁵³ Hermann Lietz: Emlöhstobba. 187. p.

6. A nevelés gyakorlata Lietz internátusaiban

Lietz nagy lendülettel és céltudatosan kezdett hozzá reformjavaslatai megvalósításához. A népoktatás egészének új alapokra helyezése nem sikerült, felhívása nem talált követőkre. Ezután fogott hozzá az internátusok alapításához.

Erről az időszakról tanúskodnak az internátusok évkönyvei, újságok és folyóiratok cikkei, tanulmányok és visszaemlékezések. Sok feljegyzés olvasható a különböző hospitálásokról: Lietz rendkívül nagyvonalú volt intézetei látogathatóságát illetően, úgy a hivatalos, mint a laikus érdeklődők számára mindig készséggel rendelkezésre állt.

Az intézményeket látogatók, értékelők mindegyike egyetért abban, hogy az internátusok létesítésével olyan hatékony szervezeti forma jött létre, amely semmiképpen sem hasonlítható a korábbi, hagyományos szellemben működő iskolákhoz. Ezek az intézmények – a nevelés különböző elemeinek és területeinek hatékony integrációja révén – inkább egyfajta „*pedagógiai szigetnek*” tűnhetnek.

Lietz gyakorlatias szempontok és reális mérlegelés alapján törekedett ilyen lezárt, összefüggő elemekből létrehozott „iskolaállam” megteremtésére.

Már Ilsenburgban, az első alapításnál is igyekezett megteremteni az önellátás gazdasági és technikai feltételeit. Később, Haubinda alapításakor már konzekvensen érvényesítette ezt a gondolkodásmódot. Itt a tanulók aktívan részt vettek a lakóhelyiségek, majd később a melléképületek építésében. Az öntevékenység pedagógiai fontossága mellett a gazdaságossági szempontok is fontosak voltak.

A legfőbb cél azonban az állam kicsinyített (és feljavított) másának a létrehozása volt, annak érdekében, hogy itt minden olyan feladatot, funkciót megismerhessenek és gyakorolhassanak a tanulók, amelyre felnőtt életükben szükségük lesz.

„A L. E. H. a maga szerteágazó tevékenységrendszerével, amely magában foglalja a mezőgazdaságot és a kertészetet mint alaptevékenységet, valamint a fontosabb kézműves tevékenységeket, bizonyos értelemben, olyan kisebb önellátó államnak tekinthető, amelyik nemcsak a jelenlegi viszonyok átlátható bemutatására törekszik. Speciális tagozódásával, a jogok és a kötelességek meghatározásával egyúttal a szociálpolitikai tevékenység színhelye is.”⁵⁴

Lietz pedagógiai rendszerében az oktatás és a tanórán kívüli tevékenység – a nevelési cél szellemének megfelelően – *összefüggő rendszerbe* van

⁵⁴ Hermann Lietz (1919): Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime zwanzig Jahre nach ihrer Begründung. Veckenstedt, 93. l.

szervezve. Ezáltal elkerülhető, hogy a nevelési hatások közömbösítsék, vagy esetleg egymás ellen hatva, kioltásuk egymás hatását.

Lietz pedagógiai rendszerében kiemelten fontos a következő három faktor:

1. az internátusi élet szervezeti formája,
2. az oktatás,
3. és a tanórán kívüli nevelés kérdései.

Elméletben és gyakorlatban is ezeket egyesíti hatékony, jól áttekinthető formában.

„Azon vagyunk, hogy iskolaállamunknak önálló alkotmányt adjunk, ahol mintának a Német Birodalom Alkotmányát tekintjük [...] Mindenki, aki nálunk él, érezze magát olyan meghatározott jogokkal és kötelességekkel rendelkező közéleti embernek, aki egyrészt szigorú szabálykövetésre van kötelezve, másrészt pedig joga van személyisége teljességének megvalósítására.”⁵⁵

6.1. Az internátusi élet új szervezeti formája



Egy tanuló szobája

⁵⁵ Hermann Lietz (1899): Das 1. Jahr im DLEH Ilsenburg. Jahrbuch. 26. 1.

Más internátusokhoz képest a legfontosabb eltérés, hogy itt az iskola és a diákok között nem két különálló intézmény, hanem az oktatás és a tanórákon kívüli történések szoros egységet képeznek.

Bizonyos kérdésekben a közösség minden egyes tagjának felelőssége van, ennek tudatában kell cselekednie. Annak ellenére, hogy szigorú besorolás volt, az internátusban nagy fontosságot tulajdonítottak a harmonikus atmoszférának, a meghitt baráti légkörnek. Mindenki ismerte a saját feladatait, jogait és kötelességeit, amelyek egyértelmű szervezeti alapelvek szerint kerültek meghatározásra.

6.1.1 Szervezeti felépítés, rendszabályok

A kezdeti időszakban a felépítés nagyjából megegyezett az Abbotsholmeban leírtakkal, később azonban – az eltérő feltételek, és egyéb okok miatt – jelentős eltérések következtek be.

Az egyik ilyen az internátus három részre tagolása.

Tekintve, hogy a tanulói létszám folyamatos növekedése szükségessé tette Haubindában egy második internátus megnyitását, Lietz életkor szerint helyezte el a tanulókat. Ez a lehetőség kiegészült a harmadik intézménnyel (Bieberstein), és ekkortól már lehetővé vált egy alsó, egy középső és egy ifjúkorúaknak szánt LEH elkülönítése.

Ez persze azt is jelentette, hogy Abbotsholme egyik fontos pedagógiai alapelvéről le kellett mondani, mégpedig arról, hogy az idősebb tanulók tevékenyen közreműködnek a fiatalabbak nevelésében. Lietznek nem voltak jó tapasztalatai a „prefektusrendszerről”, az idősebbek túl gyakran éltek vissza fölérendelt helyzetükkkel, ezért úgy vélte, hogy minden életkori csoport számára létrehozza a neki megfelelő pedagógiai körülményeket. Álláspontját a következőképpen magyarázza:

„Mind a három korcsoport, a kisgyermek, a serdülő és az ifjúkorúak más-más élet-, munka- és nevelési körülményeket igényelnek, minden életkori csoportnak önállóan kell lennie. A fiatalabbak befolyásolása nem korlátozódhat csak az idősebb társak utánzására, akik egyébként még a legjobb jóakarat mellett sem mutatnak mindig jó példát. A fejlődésnek spontán, belső kezdeményezésből kell erednie. Ezen okok miatt látom veszélyesnek, és tartom hibának az alumnátusokban a három korosztály együttes nevelését.”⁵⁶

Lietz úgy vélte, hogy pedagógiailag is hatékonyabb lehet a nevelés, ha szervezetileg is elkülönül a három korcsoport. Ez azután könnyebbé tette a munka- és tanulásszervezést is. A legkisebbek számára sok játékot és kerti munkát, a második csoportnak mezőgazdasági és kézműves tevékenységet,

⁵⁶ Hermann Lietz (1913): Ein Rückblick auf Entstehung, Eigenart und Entwicklung der DLEH nach 15 Jahren ihres Bestehens. Das 15. Jahr. 18. l.

a legidősebbek számára pedig valamely tudományterületen való önálló elmélyülést, művészeti foglalkozást tart célszerűnek. Ennek megfelelően alakult az internátusok összetétele:

az alsó tagozat Ilsenburgban	–	8–12 évesek számára,
a középfok Haubindában	–	13–15 évesek számára,
a felső tagozat Biebersteinben	–	16–18 évesek részére.

Minden internátusban 60-100 növendék lakott. A három intézmény olyan összefüggő egészet alkotott, ahol a részek szervesen egymásra épültek. A nevelési gyakorlat azonossága és a legfőbb szervezeti alapelvek következetes betartása érdekében Hermann Lietz kéthetes turnusokban, felváltva tartózkodott valamelyik internátusban. Amikor egy-egy intézetben tartózkodott, ő volt a vezető, tanórákat tartott, tanórán kívüli rendezvényeket szervezett, részt vett a tanulók munkájában, sportolásában, játékában és velük együtt is ünnepelt.

Lietz eltért az angol mintától a *koedukáció* kérdésében is. Reddie intézetében csak fiúk voltak, mert ő ellenezte a fiúk és a lányok közös nevelését. Lietz álláspontja más volt:

„Alapjában véve a fiúk és a lányok együttes nevelése kívánatos, mert így az internátusok könnyebben családi jellegűvé válhatnak. Már az internátusok megalapítása óta azon vagyunk, hogy ezt a célkitűzést megvalósítsuk, ezért – különálló intézetekben – tanárokat és tanárnőket, fiúkat és lányokat fogunk arra képezni, hogy alkalmassá váljanak a nemek együttes nevelésére.”⁵⁷

Mint az idézetből olvasható, jelen esetben arról van szó, hogy a tanárokat és a tanulókat, a nemeket szétválasztva készítsék fel a majdani együttes nevelésre. Lietz tehát eléggé vonakodva közeledett a koedukációhoz. Ez a szervezeti renden is meglátszik, hiszen Lietz kezdetben csak a fiú tanulók tehetségesebb lánytestvéreinek a felvételét engedélyezte. Erre pénzügyi megfontolások késztették, ugyanis több olyan tehetős család választotta a LEH nevelési formát, ahol a szülők hosszabb ideig külföldön tartózkodtak, és így akarták gyermekeik megfelelő neveltetését biztosítani. Ilyenkor természetesen előnyt jelentett, ha a különnemű testvérek egy intézményben helyezhetők el.

Lietz húzódozásának háttere a nők nevelését illető konzervatív felfogásában keresendő. A nőket leginkább háziasszonyként, a családot összetartó édesanya szerepében tudta elképzelni. Ez persze nem zárta ki számukra a tanulás lehetőségét, de a felsőfokú tanulmányokat csak a kiemelkedően tehetséges és egészséges nők számára tartotta elképzelhetőnek. Érvelése eléggé gyenge lábakon áll, ugyanis arra utal, hogy a történelmi múlt híressé vált nőalakjai egyáltalán nem, vagy csak rövid ideig jártak iskolába.

⁵⁷ Hermann Lietz (1904): Die Organisation der DLEH. Das 6. Jahr. 45. 1.

Lietz ilyen meggondolás alapján engedélyezte lányok felvételét az alsó és a felső tagozatba, de kizártnak tartotta a fiúk és a lányok közös nevelését a középső szakaszban. Úgy vélte, ebben a periódusban egészen más, sőt bizonyos esetben egymással ellentétes módszereket kell alkalmazni a fiúk, illetve a lányok nevelésében.



Esti felolvasás

Az 1912/13-as tanév statisztikai adatai némi tájékoztatást adnak a kialakult helyzetről: Ilsenburgban 82 tanuló között 4 lány, Haubindában 88 növendékből szintén 4 lány, Biebersteinben pedig 66 tanuló között 1 lány van, azaz összesen a 236 tanulóból 9 fő lány.

A LEH rendszerének korai időszakában tehát semmiképpen sem lehet koedukációról beszélni. Mindenesetre a két nem együttes nevelésének kérdése Lietz számára mindig is dilemma maradt, amelyet csak más alapelvek módosításával együtt tudott részlegesen megoldani.

Lietz ha nehezen is, de valami csekély lehetőséget biztosított a koedukált nevelés számára. Mindez pedig azért alakult így, mert az angol prefektusrendszer átvétele helyett az ún. „családi szervezeti formát” részesítette előnyben, ehhez pedig, még ha csak mutatóba is, de szükség volt lányokra.

A tanulási feladatokat leginkább osztályszervezetben látták el a tanulók, de – az angol mintától eltérően – Lietznél megjelenik egy új szervezeti forma: a „család”. Ez mintegy 10-12 tanulóból álló közösség, amelyet a csa-

ládapai szerepben működő nevelő tart össze. Amennyiben a tanár nő, akkor a felesége is helyet kap – családanyai szerepben – ebben a szervezeti formában. Lietz nőülését követően ez a modell vált követendővé, és ezen keresztül igyekeztek a polgári család viselkedésmintáit pótolni, illetve egészíteni. Ahogy a társadalom többi részében, itt is a legkisebb szervezeti egységnek kellett egyfajta „ösztönző erőként” működni, amelyből azután az iskolaállam is „táplálkozik”. Lietz tisztában volt vele, hogy a családi nevelést nem tudja pótolni, de amennyire csak lehetséges volt, igyekezett a családi funkciókat átvenni és gyakorolni. A családapa-nevelők közvetlenül felelősek voltak növendékeikért. Feladatuk volt testi és szellemi szükségleteik kielégítése, segítségnyújtás gondjaik, nehézségeik megoldásában és egyáltalán, a „családon” belüli bizalmas viszony megteremtése és fenntartása. Ennek megkönnyítése érdekében a gyerekek maguk választhatták meg, hogy melyik „családba” tartozzanak. Direkt beavatkozás csak igen ritkán következett be. A bizalmas viszonynak olyan külsődleges jegyei is megjelenhettek, hogy például a növendékek tegezheték saját csoportjuk családapa-nevelőjét.

A családok tagjai együtt étkeznek, együtt játszanak, közösen kirándulnak, sokszor rendeznek úgynevezett „családi estéket” és hétfvégén, azaz vasárnap is együtt vannak. Ilsenburgban minden családnak közös nappalija és hálóterme van, Haubindában viszont majdnem mindegyik család különálló kis házat kap.

Ez a szervezeti forma lehetővé tette minden egyes tanuló megfigyelését és az egyéni bánásmód kialakítását. Ez természetesen feltételezi a tanár és a növendék közötti bensőséges kapcsolatot. Ilsenburgban ez úgy alakult, hogy némelyik tanár maga is a fiúk hálótermében, vagy pedig egy abból közvetlenül nyíló helyiségben aludt.

A családi tagozódás rendszere teljesen megfelelt Lietz patriarchális beállítódásának, mert célul – a polgári szemlélet és életmód – megerősítését tűzte ki. Persze, nem mindegyik internátusban bizonyult egyformán jónak ez a rendszer. Biebersteinben az ifjúkorúaknál csak elég laza kapcsolat jött létre a családokban, egyszerűen azért, mert a növendékeknek már nem volt igényük a szorosabb tanár-tanuló kapcsolatra. A középső tagozatos Haubindában sem volt zökkenőmentes a családokra bontás, többen kifogásolták a nem igazi szülő-gyerek kapcsolatot, és ezért inkább baráti társaságnak (*Kameradschaft*) nevezték magukat, tehát a patriarchális apa-szereppel szemben a baráti viszonyt emelték ki.

A beszámolók általában abban egyeznek meg, hogy az internátus legjobb esetben is csak 12 éves korig tudja némiképpen pótolni a családi funkciókat.

A szervezeti változtatások a mindenkori *napirendben* pregnáns módon jutnak kifejezésre. Ezt úgy kell összeállítani, hogy biztosítsák az elméleti és a gyakorlati foglalkozások közötti váltást, a sportolást és a játék lehetőségét, azaz olyan ritmusa legyen a napi életnek, amely egész napra mobilizálni tudja a nevelési tényezőket, mégpedig lehetőség szerint úgy, hogy ne alakuljon ki unalom. Ezért tudatosan törekedtek arra, hogy a fizikai és a

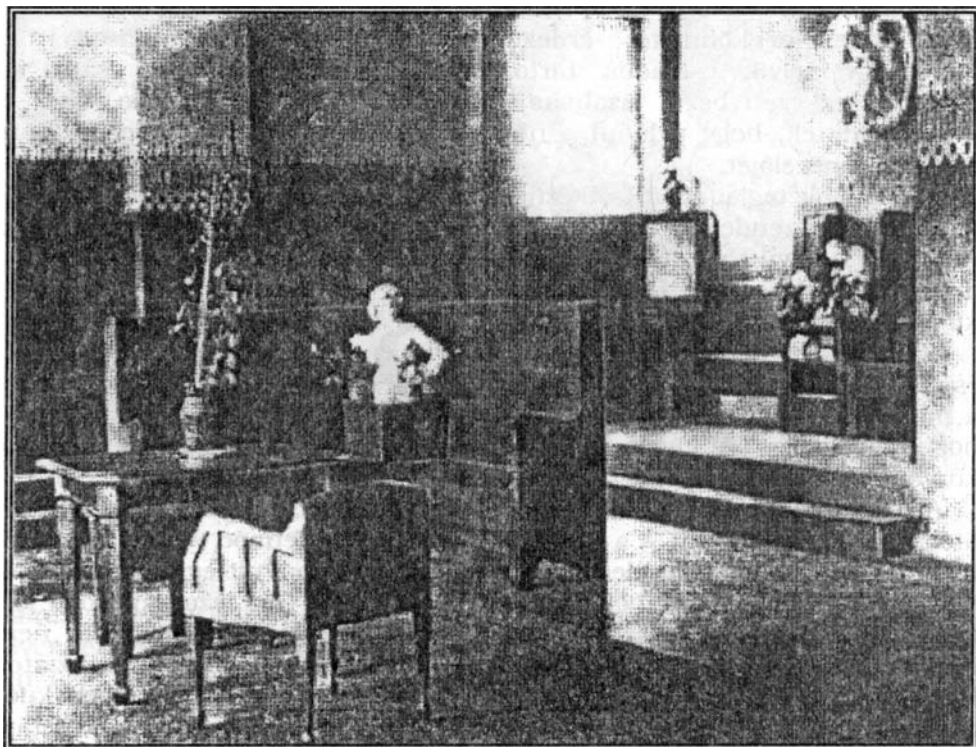
pszichés erőfeszítés és koncentráció után egy lazító fázis következzen, ami lehetővé teszi az erőgyűjtést a következő feladatra.

Minden nap tusolással, alapos mosdással és laza, könnyű sportfoglalkozással kezdődött, amelyet négy vagy öt 45 perces tanóra követett. Érdekesség, hogy reggelire csak az első tanítási óra után került sor.

A délutánt gyakorlati feladatokra, játékokra, sportolásra vagy művészeti jellegű foglalkoztatásra szánták.

Vacsora előtt önálló tevékenységre nyílt lehetőség, ez az idősebbeknél 2-3 óra is lehetett, amikor felkészültek a másnapi tanítási órákra.

Minden napot az úgynevezett „Kapellé”-vel, azaz áhitattal fejezték be.



Kápolna

A következő táblázatban három internátus nyári félévre vonatkozó napi-
rendje olvasható:

	<i>Ilsenburg</i>	<i>Haubinda</i>	<i>Bieberstein</i>
Ébresztő	6.40	6.00	5.40
Reggeli torna	7.00	6.20	6.00
1. tanóra	7.15– 8.00	6.45– 7.30	6.15– 7.00
Reggeli	8.00	7.30	7.00
2. tanóra	8.30– 9.15	8.00– 8.45	7.30– 8.15
3. tanóra	9.30–10.15	9.00– 9.45	8.30– 9.15
4. tanóra	10.30–11.15	10.00–10.45	9.30–10.15
5. tanóra	11.30–12.10	11.00–11.45	10.30–11.15
Torna, ének			11.20–12.00
Ebédpszünet	12.15–14.00	12.00–14.00	12.00–14.00
Rajzolás, zenélés, egyéb gyakorlás	14.00–15.30	14.00–15.30	14.00–15.30
Uzsonnaszünet	15.30–16.00	15.30–16.00	15.30–15.45
Játék, torna, ének	16.00–17.00	16.00–16.45	15.45–16.30
Önálló foglalko- zás	17.00–18.40	17.00–19.30	16.30–19.30
Vacsora	18.45–19.10	19.30–20.00	19.30–20.00
Áhítat (Kapelle)	19.15	20.00	20.00
Takarodó	20.00	21.00	21.00

Minden szerdán és szombaton délután 17 óráig szabad foglalkozás volt. A „családok” tervezett esti rendezvényeit szerdán tartják. A vasárnapi program a következő: 8.00-kor áhítat, 9.00–17.00 óráig szabad foglalkozás.

A napirend alkalmazásába némi rugalmasságot is beépítettek, így például nagy hőség esetén a gyakorlati tevékenységet, a munkát az esti órákra tették át.

Télen egy félórával később kezdődött a nap, a reggeli futás idejét pedig későbbre, a 2. szünet elé tették.

A napirendet még kiegészítette a *heti terv*. Ebben rögzítették a különböző szolgálatok felelőseinek nevét és az egyéb, nem rendszeresen ismétlődő rendezvények időpontját.

6.1.2 A tanári szerep alakulása

Internátusi körülmények között – a normál iskolákhoz képest – értelemszerűen gyökeresen megváltozik a tanárok szerepe. Hiszen itt a tanár az oktatási feladatok mellett a nevelési folyamat meghatározó tényezője lesz. Mint ilyen, nem csak irányítja, szervezi, segíti a tanulót, hanem aktív cselekvőként részt is vesz a tevékenységében. Együtt van a növendékeivel az építkezésen, a mezőgazdasági munkán, a kertészetben, a műhelyekben, a kiránduláson, részt vesz a játékban, a sportolásban és az általa szervezett

esti „családi ünnepségeken”, a mindennapos esti beszélgetéseken. A fiatalabbak és az idősebbek számára egyformán, segítőként, tanácsadóként állandóan rendelkezésre áll. Egész személyiségével arra törekszik, hogy ne következzen be törés a napi ritmusban, és a körülmények alakulásától függően alakítja a nevelési gyakorlatot.

Míndez azt jelenti, hogy az adott helyzet szerint lesz központi irányító, vagy éppen a háttérből szemlélődő szakember, akit mindig egy és ugyanazon cél vezérel, mégpedig a nevelőhatások pedagógiai megfontolások alapján történő hatékony egyesítése.

Az ilyen feladatok megvalósítása természetesen fokozott követelményeket támaszt a tanárokkal szemben. Lietz számára nem is volt egyszerű feladat az alkalmas tanárok megtalálása. Ő ugyanis elvárta, hogy maguk a tanárok is bemutassák azokat az eszményeket, amelyeket hirdetnek, ezek szerint éljenek, szoros kötelékben a tanulókkal, mintegy közvetlen példát nyújtva számukra a hirdetett elvek gyakorlati követésében (*Leb dem Kinde die Ideale vor*). Ezeknek az elvárásoknak csak úgy lehetett megfelelni, ha kicsik voltak a csoportok és kiváló volt a szervezettség, valamint számos nem nevelői beosztású segítő (iparosok, kertészek stb.) is rendelkezésre állt. Ehhez még hozzájárult az is, hogy a tanulókat messzemenően öntevékenységhez szoktatták.

Lietz fokozott elvárásokat fogalmazott meg a *tanárok jellemét* illetően, elvárta, hogy az ő életszemléletét kövessék, ne dohányozzanak, ne fogyasztanak alkoholt, és egyáltalán, mértékletesen éljenek. Minden tekintetben mutassanak példát, legyenek megértők és vegyék figyelembe a tanulók érdekeit. A tanulókhöz való viszony legyen baráti, bizalmon alapuló, kerüendő mindenféle felesleges gyámkodás és korlátozás.

„Az önállóság minden olyan jellegű korlátozása, ami nem a nevelés lényegi jellemzőiből fakad, kerüendő. Itt nem a fölérendelt előjárók parancsaival és tiltásaival kell az azonos cél elérésére törekvő személyek közötti viszonyt szabályozni, nem a kényszer és a büntetés fenyegető réme, hanem a belátás és a megértés, a megtanult és gyakorolt önuralom és az önnevelés megvalósítása a legfontosabb. Itt – és minden más internátusban is – a nevelő megértésre törekvő bizalmi személyként, ösztönző segítőként van jelen a növendékek életében.”⁵⁸

Lietz internátusaiban – különösen a kezdeti időszakban – sikerült az akkoriban szokatlan barátságos és bizalmas atmoszféra kialakítása.

Az internátusokat meglátogatókra mindig nagy hatással vannak az itt látottak. Dr. Leubuscher iskolaorvos látogatási jegyzőkönyvében ez áll:

⁵⁸ Hermann Lietz (1909): Grundsätze und Einrichtungen. Leipzig, 14. l.

„A növendékek mindegyike testileg és szellemileg is egészséges, erős ember benyomását kelti. Élénk, udvarias fiúkkal találkoztam. Fáradt, sápadt, elkeseredett tekintetű tanulókkal nem találkoztam.”⁵⁹

Lietz a *tanárok iránti követelmények* megfogalmazásánál a régmúltból indul ki. Úgy véli, minden hatékonyan működő szervezet – szerzetesrendek, lovagok csoportosulásai – engedelmességet, szegénységet és szüzességi fogadalmat követelt tagjaitól. A tanárookra vonatkoztatva a következő négy követelményt támasztja:

1. *Szegénység* – törekedj arra, hogy az eszményeket helyezd az élet örömei és mindenekelőtt az anyagi jellegű célok elé. Az anyagi javaknak csak annyi jelentőséget tulajdoníts, amennyire kitűzött ideáid eléréséhez segítséget nyújtanak. Tanulj meg lemondani a külső sikerről és az élvezetekről, légy kész ezeket feláldozni az erkölcsi ideák javára. A példamutatás és a közös gyakorlás segítségével igyekezz – szóval és tettel – a növendékeket is megnyerni e célnak.
2. *Erkölcsi tisztaság* – tartózkodj mindattól, ami az erőt, az emberi méltóságot gyengíti, ami kínlódot, szenvedést, betegséget vagy bűnözést okoz. Kerüld a dohányzást, a szeszes italokat, a kicsapongó szexuális életet, a puhányságot, a pazarlást és az élvezetek hajszolását. Neveld a testedet arra, hogy lelked és szellemed készséges hordozója legyen. A nőben láss nemes küzdőtársat életcéljaid megvalósításához. Legyél figyelmes és tiszteltető a női nem minden képviselőjével szemben. Példáddal lelkesítsd az ifjakat hasonló viselkedésre.
3. *Bátorság* – légy elszánt az erkölcsi és a szociális idealizmus követelményeit minden akadályoztatás ellenében teljesíteni, úgy az egyén, mint a nemzet érdekében. Minden erőd, egész életed vedd be ennek érdekében. Személyiséged teljességével, példamutatással és gyakorlással nevelj bátorságra, kitartásra és hazaszeretetre.
4. *Engedelmesség* – egész személyiséged, érdekeid rendeld az iskola, illetve az állam érdekei alá. Életpéldád legyen vonzó a fiatalok számára, hogy ők is a közösség, a haza olyan értékes, tevékeny polgárai legyenek, akik képesek az önzés és az egoizmus meghaladására.”⁶⁰

A követelmények és Lietz személyisége már magukban hordozzák a későbbi konfliktusokat, amelyek több tanár intézményből való kiválásához vezettek.

Lietz – hasonlóan gyakorlatias szemlélet alapján – csoportosítja is a tanárokat, és a következő típusokat⁶¹ különbözteti meg:

A) Azok, akik a biztos kenyérkereset vagy mások rábeszélésére lettek tanárok. Ők hamarosan csalódnak elvárásaikban. A tanulókkal nem tud-

⁵⁹ Idézi: Herbert Bauer (1961): *Zur Theorie und Praxis der ersten deutschen Landerziehungsheime*. Berlin, 126. l.

⁶⁰ Hermann Lietz (1913): 15. Jahrbuch. 34–38. l.

⁶¹ Hermann Lietz (1913): 15. Jahrbuch. 34–38. l.

nak bizalmon alapuló kapcsolatot kiépíteni. Sokszor válnak gúnyolódás célpontjává. Legfőbb reményük és vágyuk a korai nyugdíjazás.

- B) A csak tekintélyelvűsége és megfélemlítésre alapozó típus. Bizalom és szeretet helyett csak a félelemre épít. A tanulókkal való együttműködést a rejtett harc jellemzi, ebben pedig minden eszköz használata megengedett: a hazugság, a tettetés és a színlelés is. Ebben a csatában a legrátermettebb növendékek „véreznék” el legelőször.

A tanár csak a hivatali tekintélyét akarja megőrizni. Nagy fegyelmezetlenség nem fordul elő nála. Nem fogják sem gyűlölni, sem szeretni. A tanulók közönyösek iránta. A viselt hivatal az egyedüli, amit respektálnak, ez megvédi a tanárt, és lehetővé teszi, hogy a tudományából valamiképp átvegyenek a tanulók. A háta mögött viccelődnek a szárazságán, humor és erő nélküli tanításán. Tartós emléket nem hagy maga után.

- C) A hanyag, lusta tanárról minden gyerek tudja, hogy valami nagy tetterre is képes lenne, ha akarná. Az önfegyelem és az önnevelés hiánya miatt túl nagy a szakadás a tanítás tartalma és a bemutatott példa között, ezért leginkább némi sajnálkozó csodálatra számíthat.

Lietz az igazi tanárt olyan, egész személyiségével hatni képes nevelőnek látja, aki – ha nem is teljesen mentes a hibáktól, a korlátoktól – de a vele való együttes munka, tevékenység örömet okoz a gyerekeknek. A kisebbek kezdetben általában rajonganak érte, az idősebbek már távolságtartóbbak, de bíznak benne; egyesek respektálják, mások talán szeretik is. Mindenesetre a tanárnak magatartásában állandóságot mutató, jellemes embernek kell lennie, akinek tudásában és személyiségében megbízhatnak a növendékek. Ha nehezen is teljesíthetők az általa támasztott követelmények, de a tanulók hozzáfognak a végrehajtáshoz, mert segítséget kaphatnak tőle, és tudják, hogy a teljesítés előre, az erősebb, képzetesebb, jobb ember eszménye felé vezeti őket.

6.1.3 A tanulók helyzete

A régi oktatási rendszer bírálatából és a kornak megfelelő társadalmi szükségletből fakadóan lényeges átalakulás kezdődött a növendékek helyzetében. A legfontosabb az önállóan dönteni képes, felelősségtudattal bíró személyiség nevelési feltételeinek megteremtése, a LEH adta speciális adottságok keretein belül.

Lietz kezdetben még alkalmazhatónak vélte az Angliában megismert „prefektusrendszert”, meghatározta a prefektusok feladatait is: gondoskodjanak a rendről és a zavartalan munkavégzés feltételeiről. Hálótermi, tantermi, műhely-, és tornatermi felelősökről tesz említést, ők felelnek a szabályok betartatásáért. A részletes előírások célja, hogy a kisebbeknél – a prefektusok ellenőrzésével – stabil és egészséges életvezetési szokások alakuljanak ki.

A második és a harmadik évről beszámoló évkönyvben viszont már semmiféle utalás sem található a prefektusrendszerre. Ekkoriban – az új alapítások révén – eleve átalakul a LEH rendszere, és mivel már nincsenek sokkal idősebb tanulók egy-egy intézményben, az angliai modellt eleve nem lehet alkalmazni.

A tanulók helyzetét döntően befolyásolta Lietz állásfoglalása a nevelés célját illetően:

„A LEH-ek nem akarnak demokráciát, azaz az egyenlőtlenek minden tekintetben egyenlővé tételét, hanem *erkölcsi arisztokráciát* akarnak megtestesíteni, azaz olyan közösséget, amelyben mindenki a gyakorlatban tanulhatja meg egyéni adottságainak a többség érdekében való kifejlesztését. Ehhez nagyszerű lehetőséget nyújtanak a különböző feladatkörök. Ilyen lehet például a «család» és az osztály képviselője, a posta, a játék- és sportszerek felölése megbízatás, a könyvtárosi feladatok ellátása, a felesleges termékek értékesítését megoldó tanuló, a tűzoltóparancsnok személye stb.”⁶²

A LEH korai időszakában két olyan mozzanat is felfedezhető, amely a későbbi német történelmi események előzményeinek jobb megértését segíti.

Az egyik a prefektusrendszer leépülése, amit a LEH-mozgalmat értékelő Grunder az angoltól eltérő mentalitással és az ilyen jellegű tapasztalatok hiányával magyaráz; azaz a demokratikus mozzanatok átalakított formában, patriarchális-nemzeti mozzanatokkal színezve jelennek meg. Ennek az átszínezésnek tünete: a demokrácia helyett az „erkölcsi arisztokrácia” megjelenítése.

A LEH-mozgalom egyébként mindig is igényt tartott arra, hogy egyfajta „keltetőként” működjön, és a társadalom számára „kikísérletezze” a leghatékonyabb megoldási módokat. Ezt pedig azért tehette meg, mert megvoltak a lehetőségei ahhoz, hogy jól behatárolt, ellenőrizhető körülmények között lehetőség szerint mérhető, vagy legalábbis értékelhető változtatásokat valósítson meg.

A tanulók helyzetéről jó áttekintést adnak a korabeli *rendtartások*, szabályzatok. A fogalmazás, a tiltó és megengedő részek váltakozása, a jogok és kötelességek aránya, egyáltalában a szabályzatok szerkezete és a mögötte meghúzódó – deklarált, vagy éppenséggel ki nem mondott gondolatok – itt jól megfigyelhetők. A bemutatás és az elemzés kedvéért egy hosszabb, eredeti idézet (fordítás) beiktatása látszik célszerűnek:

„Tanulói önkormányzat D. L. E. H. Schloß Bieberstein.

1. Futás:

- § 1. A futást osztálykeretben és szervezeten kell végrehajtani.
- § 2. A felügyeletet egy az osztályból választott tanuló gyakorolja.
- § 3. Aki a futást elmulasztja, amint csak lehetséges, pótolja.

⁶² Hermann Lietz (1919): Die ersten drei DLEH zwanzig Jahre nach der Begründung. Veckenstedt, 52. l.

2. Torna:

- § 1. A torna foglalkozásokat – hétfőn 16.15–17.15, pénteken 15.05–15.45 között – négy fő, a tanulók által választott előtornász vezeti.
- § 2. A torna foglalkozáson részt vesznek: pénteken – minden tanuló, a zenekarban játszó kivételével; hétfőn – minden tanuló, kivéve az énekórán levőket.
- § 3. Az előtornászok állandó csoportot képeznek. Minden órán, két szeten gyakorolnak, gyakoroltatnak. Az előtornászok határozzák meg az aznapi tornaszereket és ők felelősek a foglalkozás teljes rendjéért.

3. Játék:

- § 1. Minden tanuló köteles a rögbi-, illetve a röplabdajátékban részt venni és valamelyik egyesületbe belépni.
- § 2. A felügyeletet az egyesületi tagok által választott elnök gyakorolja. A játék rendjét az érintett egyesület szabályai határozzák meg.
- § 3. Amennyiben valakit az egyesületi szabályok alapján kizárnak, a sportfoglalkozás ideje alatt köteles kerti munkát végezni.
- § 4. Az egyesületbe való visszavételről a tagok döntenek.

4. Kerti munka:

- § 1. A kerti munkát az a tanuló felügyeli, aki az adott kerti részleg állandó dolgozója és felügyeleti jogában megerősíti a tanulói önkormányzat.
- § 2. Az ő feladata a kerti munkára kötelezett tanulók megjelenését számon tartani, a munkabeosztást elkészíteni és a munkát kiadni.

5. Műhely:

- § 1. A műhely minden részlegében az adott részlegből választott tanuló felügyel. A részleg választása után, személyét a tanulói önkormányzatnak is meg kell erősítenie.
- § 2. Tíz perccel a munka befejezése előtt a munkahelyet ki kell takarítani. Ebben minden olyan személy részt vesz, aki az adott időszakban a műhelyben dolgozott. Az esetleg elveszett szerszámokért mindenki maga felel.
- § 3. A felügyelő tanuló minden munkára kötelezett tanuló megjelenését ellenőrzi, felelősséggel tartozik a műhely rendjéért.
- § 4. A műhelyrend mindazon személyekre egyformán vonatkozik, akik az adott napon a műhelyben dolgoznak.
- § 5. Annak érdekében, hogy a szerszámokat – szükség esetén – a műhelyen kívül is használni lehessen, a legfontosabb szerszámok egy külső szekrényben lesznek elhelyezve, ahonnan a felügyelő tanulótól – elismervény ellenében – bármikor kölcsönözhetők.

A tanulói önkormányzat

- § 1. A tanulói önkormányzat 12 tanulóból áll. A választásra félévenként kerül sor, a szavazás szavazócédulákkal történik. Mindenki 12 főt választhat, de a saját osztályából legfeljebb 6 főt. A megválasztottak között minden osztálynak legyen legalább 2 fő képviselője.
- § 2. A tanulói képviselet tagjai közül elnököt választ, szavazategyenlőség esetén az ő szavazata dönt.
- § 3. Azok a felügyelő tanulók, akik nem tagjai a tanulói képviseletnek, részt vesznek az üléseken, de szavazati jog nélkül. A tantestület meghívható egyes ügyek közös megbeszélésére.
- § 4. A D. L. E. H. minden egyes polgárának joga van panaszt, bejelentést tenni az önkormányzat elnökénél.
Az önkormányzat elnökének jogköre:
1. pótolthatja a mulasztást az adott tanulóval,
 2. egyszerű figyelmeztetésben részesítheti a vétkes tanulót az önkormányzat előtt,
 3. szigorú figyelmeztetésben részesítheti a vétkes tanulót az egész iskolaközösség előtt,
 4. bármilyen ügyben javaslatot tehet az iskolavezetésnek.
- § 5. Az elnök visszahívható, ha azt a tanulói képviselet kéri.
- § 6. A tanulói önkormányzat maga dolgozza ki működési szabályzatát.”⁶³

A szabályzat nyelvezete világos, lényegre törő, jól érthető és egyértelmű. Az alárendelő és a mellérendelő összetett mondatok kerülése is ezt a célt szolgálja. Indokolás sehol sem szerepel. Ami viszont nagyon következetes, az a mentességek, és a rendelkezéseket megszegőkkel szembeni intézkedések felsorolása.

Az. mindenesetre elgondolkoztató, hogy milyen horderejű feladatokat bíztak/bizhattak akkoriban a tanulókra (tornaszereknél gyakoroltatás, műhelymunka „veszélyes” szerszámokkal és gépekkel).

A tanulói önkormányzat tevékenysége a dokumentumok szerint eléggé hullámzó. Többször előfordult, hogy a formálissá vált feladatok miatt „újja kellett éleszteni”. Az esti összejöveteleken, gyűléseken a konkrét munkaszervezési problémák mellett olyan örök tanulói témák is felszínre kerülnek, mint a szünetek betartatása, a csengetések rendje.

Jellemző, hogy éppen maga Lietz az, aki a tanítás-tanulás lendületében rendszeresen elfeledkezik a szünetről. Amikor a tanulók ezt kifogásolják, röviden megoldja a problémát, és azzal a kijelentéssel utasítja el a változtatást, hogy már 12 éve így csinálja, és ez bevált a gyakorlatban. Sajátságos Lietz demokráciával kapcsolatos állásfoglalása is: „Ez (az esti összejövetel) nem arra való, hogy alkalmat adjon a felelőtlen csevegésre, és nem is

⁶³ „Das 12 Jahr” című évkönyvben (1910): „Über die Tätigkeit der Schülervertretung im LEH. Haubinda. 85. l.

a kis 'bolsevikok' önmeghatározási kísérletének színhelye. Sokkal inkább a közös felelősségvállaláson alapuló, az intézmény egész tevékenységrendszerében való személyes és tettekben kifejeződő részvételt jelenti.”⁶⁴

Mindezt a hatást kiegészíti Lietz szuggesztív egyénisége, amely erőteljesen módosítja, színezi a nevelőhatásokat.

Lietz életfelfogása, életmódja, önmagával szemben is megnyilvánuló aszketizmusa nagyon megnehezítette a vele való együttes munkát, mint ahogy ezt a munkatársaival való súrlódások és szakítások is bizonyítják. Ezzel együtt a tanulókat csodálattal töltötte el Lietz rendkívüli akaraterője és határozott céltudatossága. Sokat enyhített ezen a szigorú szemléleten az, hogy Lietz soha nem követelt olyat, amit ő maga meg nem tett volna a tanulókkal együtt. A kiegyensúlyozás irányába hatott Lietz „ügyetlensége” az új technikai eszközök alkalmazásában. A „nagy ember” apró, elnézhető tévedései csak növelték Lietz nimbuszát.

Lietz demokrácia helyett inkább a felvilágosult abszolutizmus szellemében vezette intézményeit.

6.1.4 A fegyelmezés alapelvei, módszerei

A fegyelmezés gyakorlatában is jelen voltak az autoriter megnyilvánulások. Szerencsére a jó tervezésnek és a szervezésnek, valamint a tanulói feladatkörök precíz meghatározásának köszönhetően viszonylag ritkán volt szükség direkt fegyelmezésre.

Lietz fontosnak tartotta, hogy a tanulók ne kényszer, hanem önkéntes belátás alapján fogadják el az együttélés szabályait. Mindennek elérésében rendkívül fontos a személyes példamutatás és a karizmatikus vonásokat mutató tanáregyéniségek jelenléte. Ezek a célkitűzések az internátusok zárt jellege miatt, ahol minden hatás kontrollálható volt, részben teljesülhettek is. Az oktatásban például szinte sohasem fordult elő fegyelemsértés.

Ha mégis sor került büntetésre, akkor annak összhangban kellett lennie az elkövetett vétséggel, és követelmény volt, hogy mindenképpen nevelő, és ne megtorló szándékú legyen.

Ha a munka végeredményében mutatkoznak hiányosságok, akkor először a segítségnyújtás módján, a munkakörülményeken és a felügyeleten változtatnak. Az elkövetett fegyelemsértés beláttatására helyezik a hangsúlyt, és minden javulási-javítási törekvés támogatásra, ösztönzésre talált. A testi fenyítésről és más külső fizikai beavatkozásról elítélően írnak a dokumentumokban.

A használatos *büntetések* a következők: a vétség nyilvános megbeszélése és elítélése, kizárás sportfoglalkozásról, játékból, kirándulásról, esetleg igen ritkán az oktatásból, visszahívás a választott tisztségekből, a megbízatások visszavonása, néha zsebpénzmegvonás.

⁶⁴ Hermann Lietz (1919): Die drei ersten DLEH zwanzig Jahre nach der Begründung. Veckenstedt, 94. l.

Az egyik legkeményebb büntetés: kizárás a „családból”, a közvetlen elsődleges közösségből. Ilyen esetben a kizárt személynek új csoportot kellett keresnie, és bizony előfordult, hogy egyik csoport sem akarta befogadni. Nagyon súlyos vétség elkövetése esetén eltanácsolták a tanulót az internátusból.

Lietz nem riadt vissza a vétségből közvetlenül fakadó, ötletszerű büntetésektől sem: az egyik dohányzáson rajtakapott tanuló nyakába táblát akasztottak „Így jár az, aki titokban dohányzik” felirattal, és a tanulónak égő cigarettával a kezében fel-alá kellett sétálnia az ebédlőben.

Bár Lietz írásaiban elhatárolódott a testi fenyegetéstől, de a gyakorlatban előfordult, hogy ő maga is alkalmazta. Saját maga számol be egy esetről, amikor a békákat kinzó negyedikes fiút egy pofonnal fegyelmezte meg. Lietz későbbi utóda (Andreesen) említ egy esetet, amikor egy – a macskát kövel dobáló – fiút akart Lietz megpofozni, és csak a fiú idősebb testvérének beavatkozása miatt állt el ettől.

Ezzel együtt a legtöbb látogató véleménye megegyezik abban, hogy – más intézményekhez képest – csodálatos rend volt az internátusban. A csengő egyszeri halk megszólalása után rögtön, szinte reflexszerűen elcsendesedtek a tanulók, és bárki nyugodtan, bekiabálások nélkül elmondhatta közlendőjét.

6.2. Az oktatás megvalósulása

A LEH intézményeiben – más reformpedagógiai kezdeményezésektől eltérően – a hagyományos értelemben vett oktatás veszített központi szerepéből.

Lietz az oktatást *sokadrangú nevelési tényezőnek* tartja, és a játék, a sport valamint a fizikai munka után említi a nevelés eszközeként. Ilyen értelemben nem is az oktatás ismeretközvetítő és intellektualizáló szerepét említették, hanem egyértelműen a jellemfejlesztés céljának rendelték alá. Az intézmény céljaként az erkölcsi idealizmus elvei alapján cselekvő személyiség nevelését tűzték ki célul, ehhez pedig a kiterjedt, mindent átfogó tárgyi tudás helyett, inkább az egyes területeken való elmélyedésre, az értékek megtalálására és erkölcsi alapokra helyezett döntésre van szükség. Ez a megközelítés esetenként súlyos problémákat is okozott, mert a túlzásba vitt építkezések és más gyakorlati tevékenységek miatt a klasszikus oktatás olyannyira háttérbe szorult, hogy a növendékek nem tudtak levizgázni az állami vizsgabizottság előtt.

Bár Lietz mindig is rossznak tartotta a vizsgáztatás kialakult rendszerét, de a tanulóknak a különböző jogosultságok megszerzése miatt mégis fontos volt az állami elismerés, ezért Lietz rákényszerült az oktatási feladatok és a LEH gyakorlatának összhangba hozatalára.

Lietz sajátos műfajban – egy tanároknak címzett levélben – foglalja össze oktatással kapcsolatos nézeteit.⁶⁵

Kiindulópontként – és a siker feltételeként – a külső hatások és a személyiség találkozását jelöli meg. Ennek során a következő iránymutató szempontok figyelembevételét javasolja:

- A tanítás okozzon örömet a tanárnak és a tanítványnak is! Talán ez a legfontosabb. Ha a tanár ezt nem tudja elérni, a legjobb, ha elhagyja a pályát, mert csak kínozza önmagát és környezetét. A tanár vigyázzon, nehogy az óhatatlanul bekövetkező apró sikertelenség elvegye a munkakedvét. Koncentráljon a lényegre, a nagy, fontos dolgokra.
- A tanár vigyázzon az egészségére. A jó testi kondíció, a lelkierő, a kiegyensúlyozottság, a humor és a türelem a siker nélkülözhetetlen feltétele.
- Az oktatás során a tanár lelkesítse, hozzá lázba a tanulókat és vonja be őket a tanítás-tanulás folyamatába. Mindenki nézzen őszintén szembe önmagával, képes-e lelkesedni és lelkesíteni. Aki képes arra, hogy hazamosabb ideig magával ragadja a tanulókat, mégpedig úgy, hogy semmiféle külső kényszerítő eszközt nem használ, az jó helyen van a pedagóguspályán. Ha valaki folyamatosan, vagy sohasem tud a tanulóknak lelkesedést kiváltani, az hagyja el a pályát.
- Az oktatás mindig az igazság megismerését jelenti. Ez feltételezi, hogy a tanár komolyan és mélyen tanulmányozta a megtanulandó kérdéskört, csak azt tudja tanítani, amit ő maga elsajátított. Vegye észre, hogy az ismeretek milyen fokán áll az adott tanuló. Óvakodjon minden felületeségtől. Ha csak a tankönyvből, csak az alapművekből tanít, ez kevés, az *igazság keresésének a vágyát* kell elültetnie a növendék lelkében.

6.2.1 A tanterv és a tananyag kiválasztása

A tananyag kiválasztása szempontjából Lietz filozófiai, pedagógiai és politikai nézetei a mérvadóak. Ez azt jelentette, hogy az erkölcsi kérdések tárgyalását jobban lehetővé tevő tárgyakra több időt fordíthattak.

Minden tananyag kiválasztásakor az abban rejlő jellem- és erkölcsfejlesztő hatások megkeresésére és kiemelésére törekedett. A tradicionális társadalomtudományi, illetve természettudományos felosztást vagy ezek szembeállítását egymással mellőzte. A természettudományokban is nagy-szerű lehetőség adódott – ezzel főleg Lietz munkatársai foglalkoztak – a kitűzött célok realizálására.

Lietz az akkoriban igen sok időt igénylő idegennyelv-oktatással volt a legnagyobb bajban, ez rengeteg hasznosabb célokra fordítható időt vett el,

⁶⁵ Hermann Lietz: Der Beruf des Erziehers. Ein Brief. In: Rudolf Lassahn., Ferdinand Schönigh (Hg.) (1970): Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Paderborn, 119–125. 1.

és nehéz volt a nevelőhatásokat integrálni. Talán ezért is döntött a felsőreáliskolai szervezeti forma mellett, mert itt csak két idegen nyelv tanulásából kellett vizsgáznuk a tanulóknak. Egyébként az állami felsőreáliskolához képest két év elcsúszással kezdtek csak hozzá az idegen nyelvek tanulásához, és – idegen nyelvek grammatikája helyett – a kultúra és a természet nagy életegységei kerültek az oktatás középpontjába.

A tananyag kiválasztásánál a tanulók jövőbeli feladatait nyomatékosan figyelembe vették:

„Mit is tanuljon a gyermek? Egyrészt azt, ami hajlamának, testi és szellemi erejének megfelel, másrészt pedig azt, amire későbbi életében szüksége lesz, de nem azért, hogy pénzt keressen vagy szórakozzon, hanem azért, hogy szociális, hazafiúi és az emberi nem iránti kötelezettségeinek megfelelhessen, hogy képes legyen a maga ereje szerint, kisebb vagy nagyobb mértékben a nemzeti kultúra továbbfejlesztésében részt venni. A tananyag kiválasztásában így két alapelv: az individuális, személyes lehetőségek és a szakmai szükségletek a meghatározók.”⁶⁶

A *szülők elvárásai* is hatással voltak a tananyag kiválasztására. Ez nagyrészt biztos, megalapozott tárgyi tudást, főleg olyan természettudományos ismerteket jelentett, amelyek a társadalomban vezető pozíció betöltésére képesítik a tanulót.

Összegezve a tananyag kiválasztásának gyakorlatát, elmondható, hogy ebben a tárgy jellemfejlesztő hatása; a komplex életegységben felfogott természettudományi ismeretek és az állami vizsgakövetelmények játszottak meghatározó szerepet.

6.2.2 Különböző tantárgyak oktatásának metodikája, a tantárgyak hierarchiája

Lietz az oktatásra vonatkozó elképzeléseit sohasem rendszerezte, s bár több tantervet is írt, de kifejezetten didaktikát nem hozott létre. Oktatási nézetei között határozottan felismerhetők Herbart és mindenekelőtt W. Rein elméleti és gyakorlati törekvései.

Lietz minden erejével, belülről őszintén átélt felháborodással fordult az akkori, főleg drillre, állandó számonkérésre, az emlékezet ellenőrzésére és mechanikus bevésésre épülő oktatás módszerei ellen.

Mindezek helyett – alkalmazkodva az internátusi körülményekből adódó speciális feltételekhez – az oktatás nevelőhatásának érvényesítését tűzi ki célul, mégpedig a gyermek érzékszerveinek intenzív foglalkoztatására és „pszichológiai” szükségleteire építve. A követett módszerrel szembeni legfőbb elvárás a gyermek érdekeihez való kapcsolódás, a tanulói önállóság növelése és az önálló gondolkodás és döntés képességének a kiépítése volt.

⁶⁶ Hermann Lietz (1919): Die drei ersten DLEH zwanzig Jahre nach der Begründung. Veckenstedt, 36. l

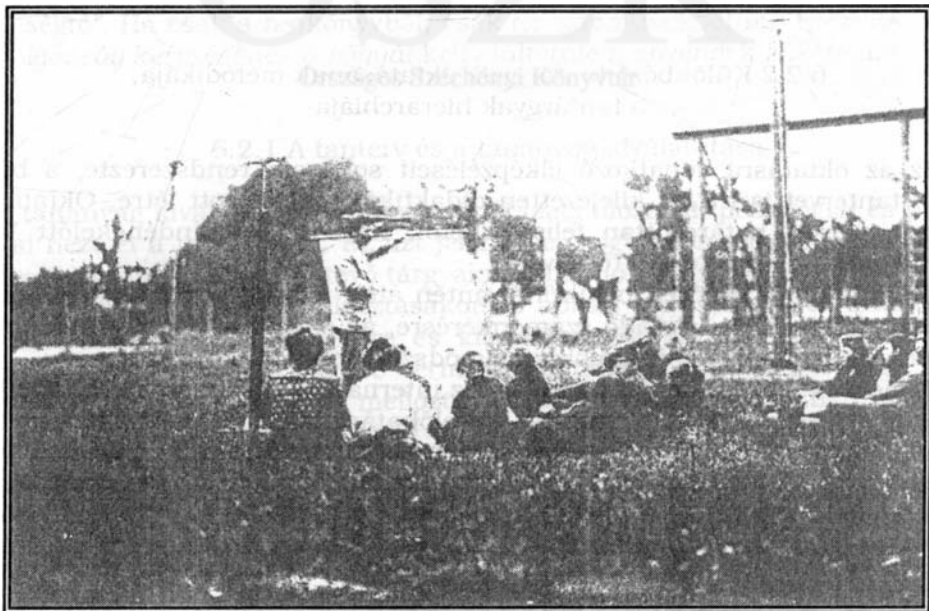
A tanár gyakorolja növendékeivel a megfigyelést, a keresést, az összehasonlítás és a bemutatás műveleteit, lehetőség szerint úgy, hogy közben kiemeli a gyakorlati és a szemléltethető mozzanatok. Ehhez rendkívül jó adottságokkal rendelkeznek az internátusok, a természetes környezet, az építkezésekben és kerti munkálatokban való közvetlen részvétel jótékonyan hatott az oktatásra, és végeredményben metodikai fejlesztéshez is vezetett.

Lietz deklarálta nem különböztetett meg fő- és melléktárgyakat. Véleménye szerint egyedül a tanuló tehetsége dönti el, hogy a saját szakmai jövője szempontjából mi a legfontosabb. Ezért minden tantárgy „egyenértékű”.

A gyakorlatban persze egészen sajátosan érvényesültek ezek az elméleti kiindulópontok. Lietz a gyakorlati munkaszervezés során a következő szakterületeket különítette el:

- Az emberrel foglalkozó tudományok, ezekhez tartozik a történelem, az állampolgári ismeretek, a vallás, a filozófia, a német nyelv, az irodalom és az idegen nyelvek.
- A természettudományos tárgyakhoz tartozik a matematika, a fizika, a kémia és a biológia.
- A két terület közötti összekapcsolódást biztosítja a földrajz, az országismeret, a művészeti foglalkozások és a sport.

Lietz az első csoportbeli tárgyaknak tulajdonított nagy fontosságot, mert ezek nyújtották a leghathatósabb segítséget a jellemfejlesztéshez és az erkölcsi neveléshez.



Lietz a történelemórán

A történelem oktatását Lietz saját maga végezte. Ez nehezen megoldható szervezési problémákat is okozott. Ő ugyanis kéthetes turnusokban, felváltva tartózkodott az általa alapított három intézményben. Így a történelemórákat ezekre a kétheti ciklusokra vonták össze.

A kényszerből fakadó szükségszerűségtől függetlenül Lietz egyébként is kifogásolta a tanítási órák és a tantárgyak naponkénti többszörös váltását, ezt nem szakszerű tanításnak, hanem „szöcskeugrásnak” (*Heuhupfermethode*) nevezte. Persze, ha Lietz történelmet tanított, akkor szinte alig maradt idő más tárgyak oktatására.

Lietz arra az időre, ameddig a másik intézményben tartózkodott, mindig rengeteg önálló munkát adott a tanulóknak. A történelemtanítás céljaként azt tűzte ki, hogy a tanuló ismerje fel a helyét a közvetlen környezetben és az államban, ismerje az együttéléssel kapcsolatos feladatait. Arra törekedett, hogy a tanulók szívvel-lélekkel vegyenek részt az óráin, fontosnak tartotta, hogy az elsajátítandó ismeretek érzelmi rezonanciát váltsanak ki a növendékekben. Ezért a művelődéstörténeti megközelítés mellett kiemelt figyelmet fordított a nagy uralkodó dinasztiák történetére, a nemzeti hősök tetteinek megismerésére. Már a legkisebbeknek is tanították a legendákat és más anekdotikus történeteket.

Lietz nagyon ritkán tartotta óráit a tanteremben, legtöbbször kint a szabadban vagy éppen a könyvtárban tanított. A tanulók láthatóan kényelmesen elhelyezkedve vesznek részt az órán. Elvárta a tanulóktól az aktív közreműködést; ez kiselőadások, rövidebb referátumok és egyes részkérdések önálló kidolgozásával valósult meg. A tanulók felkészüléséhez nagy segítség volt a könyvtár és a különböző, szakszerűen feldolgozott gyűjtemények, szertárak rendszere.

Lietz rávezette a tanulókat a történeti kutatás forrásainak használatára és értékelésére is. Természetesen, a forráskritikát erőteljesen befolyásolta Lietz sohasem rejtgetett szubjektivitása.

A történelem oktatása során előszeretettel alkalmazta az elhallgatás és találgatás módszerét,⁶⁷ amikor a felvázolt környezet vagy a már korábban tanulmányozott személy jellegzetességeinek, szokásainak bemutatása alapján ki kellett találni azt, hogy kiről vagy miről van szó.

Lietz biebersteini tanítási gyakorlatáról szakfelügyelői jelentés is beszámol:

„A tanár, Dr. Lietz bemutatja az elsajátítandó tananyagot; orientáló és magyarázó jellegű kérdéseket szúr közbe. A tanulók kezében nincs tankönyv, de jegyzeteket készíthetnek a hallottakról. A következő órára minden tanuló írásban kidolgozza az órán elhangzottakat, és ezt kívülről megtanulja. A tanulók egyike a katedráról felmondja az általa lejegyzett előadást. Ezután a tanár kérdéssel fordul az osztályhoz: kinek van kiegészítenivalója? A hozzászólásokat meghallgatják, a tanár is kiegészítést tesz. [...] Amennyiben ez a tanítás eredményes, ahhoz mindenképpen szükség van Dr. Lietz személyisé-

⁶⁷ Gustav Wyneken: *Erinnerungen an Hermann Lietz*. In: Elisabeth Kutzer (Hg.) (1968): *Hermann Lietz – Zeugnisse seiner Zeitgenossen*. Stuttgart, 78. l.

gére, ugyanis az ő célzott kérdései tudják csak a tanulói érdeklődést és aktivitást ébren tartani.

Az írásbeli kidolgozás nagy megterhelés a tanulók számára [...] Természetesen nem feledkezhettünk meg a módszer hasznosságáról sem, hiszen a nyelvi kifejezés készségének fejlesztése jótékonyan hat a németnyelv-oktatásra.”⁶⁸

A tanulók általában jól érezték magukat Lietz óráin, bár a szünetek alkalmankénti elmaradása és a kemény követelmények miatt többször is fáradtságra és túlterhelésre panaszkodtak. Mindezt Lietz is átélhette, mert Andreesen említ a feljegyzéseiben egy esetet, amikor az egyik tanuló referátuma alatt ő maga is elszundított az órán.

Az *állampolgári ismeretek* tantárgy oktatása a történelemhez kapcsolódott. Mindig a jelenre vonatkozó és a tanulókat érdeklő problémafelvetéssel kezdték a tananyag feldolgozását, a végcél pedig az állampolgári kötelességek tudatosítása volt. Lehetőség szerint itt is cél volt a nevelőhatás érvényesítése. Erre az élményszerű átélés, az akarat és a kitartás erősítése kínált megfelelő alkalmat.

A szintén Lietz által oktatott *vallástan* is a történelemhez kapcsolódott. Így már érthető, hogy miért töltötte ki a kéthetes periódusokat szinte teljesen ez az ismeretanyag. Lietz valójában a korabeli liberális teológiai felfogás szellemében a vallástörténetre helyezte a fő hangsúlyt. Ennek tanítását pedig összekapcsolta – a szemléltetés kedvéért – a művészettörténettel és az anyanyelvvél.

A tanítás középpontjába a próféták tevékenységét és Jézus életét helyezte. Arra törekedett, hogy Jézus jellemét, erkölcsi példáját tegye kíváncsún, követendő példává a növendékek számára. Ezen a területen kifogásolta a teljes Biblia használatát. Helyette a könnyebb taníthatóság érdekében lerövidített, ún. „iskolai” Bibliából olvastak, ezt viszont a felügyeletet gyakorló egyházi hatóságnak nem volt szabad tudnia. Váratlan egyházi látogatás esetére Lietz felkészítette a tanulókat az egyébként a szekrényben tárolt teljes Biblia használatára.

A *német nyelv oktatása* a jellemfejlesztés egyik leghatékonyabb eszköze. A nyelvi kifejezőkészség fejlesztése, a nyelvtani és stilisztikai gyakorlatok rendszere, az irodalmi szemelvények kiválogatása és az önálló dolgozatok, fogalmazások témájának kijelölése ezt a célt szolgálta. Az elolvasandó könyvek és szemelvények kiválasztásában erőteljes képviselőhöz jut a teuton-germán hagyomány, sokszor a világirodalom rovására.

Neveléstörténeti szempontból érdekes lenne a hozzáférhető tanulói dolgozatok, fogalmazások címének, témájának feldolgozása, hiszen ebből rekonstruálni lehet a környezeti-társadalmi hatások visszatükröződését a tanári-tanulói gondolkodás folyamatában. Az a néhány cím, amelyekhez az intézményi kiadványból hozzájutottam, megerősíti azt a feltételezést, hogy

⁶⁸ Idézi Herbert Bauer (1961): *Zur Theorie und Praxis der ersten deutschen Landerziehungsheime*. Berlin, 140. l.

a jellegtelen, elcsépeelt fogalmazási témák helyett (pl. az évszakok, az ünnepek stb.) itt meglepően aktuális témákkal találkozhatunk. Nagyon gyakori az átélt események, a tanulási folyamatban tanúsított előrehaladás lépésről lépésre történő leírása. Az ilyen fogalmazás címei, mint például ez az 1912-ben kiadott feladat – „A béke áldásai és veszélyei” –, nagyon jól tükrözik a kor ambivalens politikai hangulatát is.

A német nyelv oktatásához szervesen hozzátartoznak a minden intézményben rendszeresen megjelenő helyi újságok, amelyekben az adott év legfontosabb eseményeinek rögzítése mellett a legsikerültebb dolgozatokat is megjelentetik.

Az *idegen nyelvek* oktatása sokat vitatott problémakört jelentett Lietz intézményeiben. Ugyanis Lietz, a korábbi oktatást uraló grammatizálás, értelmetlen memorizálás kiinduló okát a nyelvoktatásban látja. Ennek elkerülésére az alsófokú oktatásban egyáltalán nem engedélyezi az idegen nyelvek oktatását, erre csak 7. osztálytól nyílik lehetőség. Ezt viszont későnek találják a nyelvtanárok és állandó küzdelem zajlik ennek megváltoztatásáért. A nyelvtanuláson leginkább az angol nyelv és esetleg a francia nyelvvel való megismerkedést értik. Ez rendkívül időigényes és bizonyos mechanikus – nem mellőzhető – bevéséssel jár, amit nehezen viselnek a „felfedeztetéshez” szoktatott tanulók.

Bizonyára ezzel is magyarázható – idegen nyelvből – az állami vizsgákon való igen gyenge megfelelés. Ehhez a problémakörhöz kiegészítésként még megemlítendő, hogy igen jó eredménnyel kommunikálnak a tanulók az utazások során, amit mindig célzott nyelvi felkészítés előz meg. Az utazás alatt is folyamatosan integrálják az új idegen nyelvi kifejezéseket. Igaz viszont, hogy ezt a tudást nem kéri számon a hagyományos, állami iskolai vizsgán.

A *természettudományok* – annak ellenére, hogy Lietznek rossz gyermekkori élményei voltak a matematikával – fontos szerepet tölthettek be az intézményekben. Ennek két oka is volt: a meghirdetett új oktatási koncepciót itt volt a legkönnyebb bevezetni, másrészt pedig sok tehetséges tanár itt talált kitörési lehetőséget az állami oktatás kényszerrendezettségéből.

A fejlesztéshez a viszonylag jó és egyre javuló anyagi feltételek is hozzájárultak. Ez lehetővé tette kabinetek, műhelyek, laboratóriumok létesítését. A gondosan összeállított könyvtár, a tanári irányítással tanulók által létrehozott és rendszerezett gyűjtemények, modellek megkönnyítették a szemléltetést, és további kísérletezésre ösztönöztek.

A természettudományos megközelítésben rejlő lehetőségek igen jó megközelítése az egyik tanár, a 15. évkönyvben megjelent dolgozata.⁶⁹

Úgy véli, hogy a legkülönbébbb gyermekek érdeklődése a technikai eszközök iránti érdeklődésben találkozik. Az ugyan előfordulhat, hogy a fizika iránt közömbösek, de a technikai eredmények iránt mindegyikük nyitott. Ezért a *technika tantárgy* lehet az a középpont, amelyik első fokon össze-

⁶⁹ Hermann Lietz (1913): Das 15. Jahr. Die Technik als Mittelpunkt des physikalischen Unterrichtes auf der Unterstufe. 70. l.

fogja a természettudományi ismereteket. Ennek során a tanulónak „feltalálóként” kell szemlélnie a környezetét. Tapasztalja meg a gyakorlatban – szerszámok célszerű használatával – az emberi erő megnövelésének lehetőségeit. Foglalkozzon a háború vagy természeti katasztrófa adta szükség-helyzetek megoldásával, például víz keresése, tisztítása stb. A történelmi, tudománytörténeti példák bevonása is célszerű lehet.

Ennek során lehetősége lesz korábban nem ismert, rejtett összefüggések, kapcsolatok feltárására; így például összehasonlíthatja a különböző erőátviteli lehetőségeket; a rugót, a völgyet elzáró gátat vagy akár az árkumulátor működését.

A műszaki szemlélet megköveteli a gazdaságosság kérdésének az állandó vizsgálatát. Mérlegelni kell az adott rendszer előnyeit és hátrányait, a várható költségek, kiadások jó becslése is fontos. A döntést nehezíti, hogy sokszor az ár mellett más tényezőkkel is számolni kell.

A technika tanulmányozása nagyszerű lehetőséget jelenthet az általánosításhoz. Számos olyan fizikai jelenség létezik, amelyik az eltérő technikai eszközökben is ugyanolyan elven működik: a kapilláriscsövek fizikája megfigyelhető a vízvezeték rendszerében és gőzkazán esetében is.

A szerző a gőzgép példáján mutatja be a komplex szemlélet lehetőségeit, amely a következő kérdések megválaszolását jelenti:

Melyik anyag a legalkalmasabb a gőzkazán készítéséhez?

Vizsgálandó: a szilárdság, a vezetőképesség, a kémiai tulajdonságok és az ár.

Melyik forma a legelőnyösebb? Vizsgálandó: kerek vagy négyzetes, oldalnyomás, fűtőfelület.

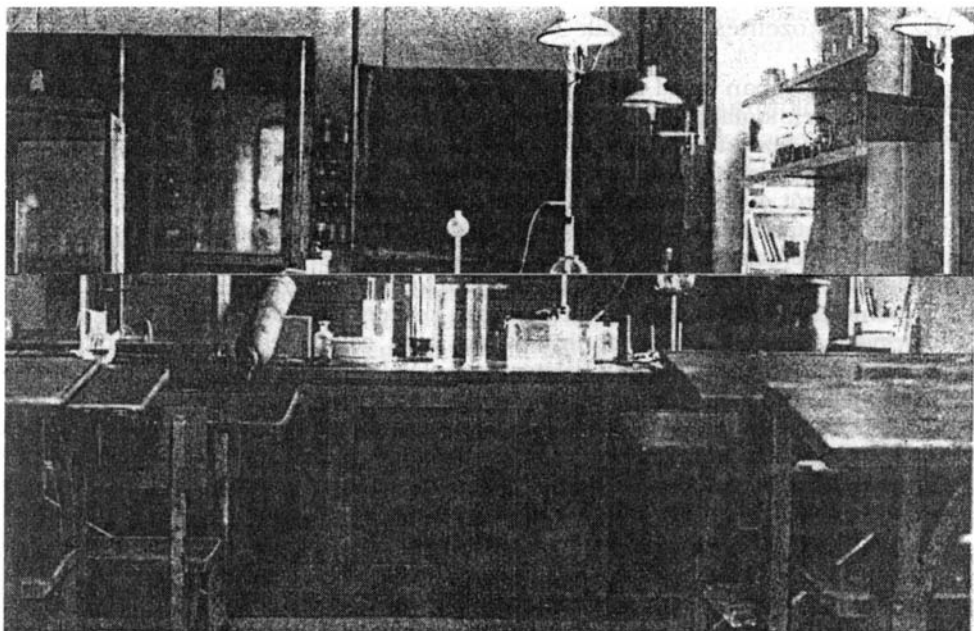
Nyomáspróba. Hidraulikus próba.

Meddig szabad a kazánt folyadékkal megtölteni? Vizsgálandó: a folyadékok és gázok elaszticitása.

Biztonsági szelep konstruálása. Vizsgálandó: az emelők működése, a feszített rugók sajátosságai, a gőznyomás szabályozási lehetőségei.

A felsorolást a technikatánár képzettségétől, a rendelkezésre álló időtől függően lehetne folytatni. Mindenesetre ez az utalás már jól mutatja, hogyan lehet az elvont, szabadon lebegő fizikai ismereteket a tanulók érdeklődéséhez közelíteni. Persze ehhez nélkülözhetetlen a jól felszerelt laboratórium. Egy biztonsági szelep konstruálásában nincs semmi élvezet, ha nem lehet valamilyen gőzgépmaketten kipróbálni. A legjobb, ha a tanuló maga mérhet, számolhat, alakíthatja az anyagot. Amikor ez nem lehetséges, jó szolgálatot tesznek a fényképek, ábrák és nem utolsósorban a műszaki rajzok.

A *kémia oktatásában* szintén az öntevékenység kerül előtérbe. A tanuló legyen képes komplikált kísérletek elvégzésére. Minden tanulónak saját helye van a laboratóriumban.



A kémia terem

Nem volt ritkaság, hogy a tanulók maguk állítottak elő bonyolult összetételű vegyületeket. Az erős illatok különös vonzerőt gyakoroltak némelyik tanulóra. A tanár megengedte a kísérletezést, de a kísérlet elvégzése előtt mindig megkövetelte – képletek és egyenletek formájában – a folyamat teljes levezetését.

A kémia tanár így fogalmazza meg – leegyszerűsítve – a kémia oktatásának módszereit: „Majdnem mindig szerencsém volt akkor, ha annak az ellenkezőjét tettem, mint ahogy engem tanítottak egykor az iskolában.”⁷⁰

A tanulók számos, kiállításon is bemutatott eszközt készítettek. Így például pneumatikus kádat, különböző sípokat, galvanoszkópot, telefont, elektroszkópot, elektromos motorokat stb. Ezek a munkák nemcsak a tanítási órán készültek, hanem a délutáni, szabadon választott foglalkozáson. Itt lehetőség volt az elmélyedésre és a problémák kötetlen megbeszélésére. Ezek a kötetlen foglalkozások a tanítási óránál jóval hatékonyabbak voltak, lehetővé tették az egyéni képességek felismerését és egyénre szabott fejlesztését, mégpedig olyan módon, hogy a tanulói szabadságot nem korlátozták, hanem ennek hajtóerejét/motivációs energiáját is felhasználták, de a szabadságérzet meghagyásával a „felügyeletről” is gondoskodtak.

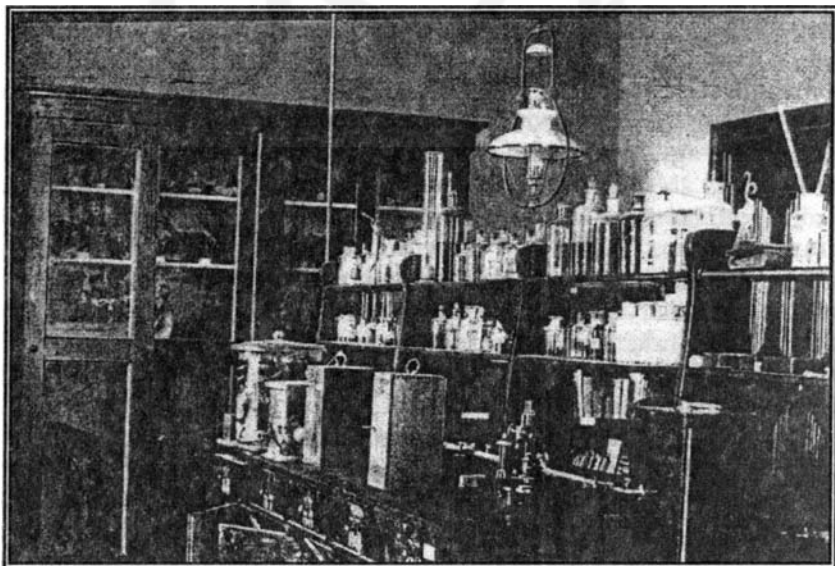
Valójában ezek a hatások adják a Lietz-féle internátusok különlegességét.

⁷⁰ Hermann Lietz (1907): Das 9. Jahr. Vom naturwissenschaftlichen Unterricht im L.E.H. Bieberstein, 68. l.

Ez a megközelítés jól látszik a műhelymunka értelmezésénél is:

„Sok iskolában mind a mai napig érvényesül az a gyakorlat, hogy a tanulói készségek kialakítását valamilyen mechanikus tevékenységgel, például a reszeléssel biztosítják. Ez az unalmas és eléggé nehéz munka valamilyen teljesen érdektelen tárgyon, az érdeklődés felkeltése helyett kioltja azt, a meglevő akaraterőt el-, ill. felhasználja, ahelyett hogy erősítené. Még szomorúbb, ha minden tanulónak egy időben ugyanazon tárgy megmunkálásán kell dolgoznia. Ebben az esetben abszolút téves célkitűzéssel találkozhatunk, ugyanis a kezdő, gyakorlatlan tanulóktól teljes, tökéletes végeredményt várnak. Ez éppen olyan, mintha a rajzoktatást azzal kezdenénk, hogy a tanuló rögtön nyílegyenes vonalakat tudjon húzni. Az ilyen célkitűzések ellentmondásosak, mert a célként megjelölt tökéletességet előfeltételezik. Ennek következtében a cél sohasem érhető el. Mindez a tanárt arra készteti, hogy az elérhető végeredményt mindig zsugorítsa, pusztán azon illúzió kedvéért, hogy legalább ez a csökkentett teljesítmény realizálható legyen. A jól szervezett oktatás pontosan ennek a fordítottja: a tanár viszonylag egyszerű elérhető célt tűz ki, őt és a tanulókat is erősíti ennek teljesíthetősége, és ez lehetővé teszi (energiát ad) a kitűzött cél magasabb szintre emeléséhez.”⁷¹

Hasonló elvekre épül a *biológia* tanítása is. Amennyiben lehetséges, mindig az életjelenségek megfigyeléséből indulnak ki. Az értelmezést és a feldolgozást hatékonyan segítik a legkülönbözőbb gyűjtemények, a botanikai és a zoológiai preparátumok. Minden intézményben van akvárium, terrárium, botanikus kert.



Biológiaterem

⁷¹ Hermann Lietz (1907): Das 9. Jahr. Vom naturwissenschaftlichen Unterricht im L.E.H. Bieberstein. 68. l.

Haubindában például összegyűjtötték a legfontosabb közép-európai fákat, ez az érdekes dendrológiai gyűjtemény további kísérletek kiindulópontja lett.

Minden intézménynek volt konyhakertje, ahol szántóföldi növénytermesztéssel is foglalkoztak. Az egyik látogató (Grunder) készítette a következő feljegyzést:

„Nem száraz előadásokat tartottak, hanem mindent a természettel a legszorosabb kapcsolatban, közvetlenül megfigyelésből kiindulva tanultak meg. A növények bemutatását, rendszertani osztályba helyezését az erdőszéli dombon végezték. Az öntermékenyülést és az öröklődési szabályokat is itt magyarázta el a tanár – közben állandóan válaszolva a tanulóktól folyamatosan áradó kérdésekre –, így a legújabb tudományos eredmények alapján tájékoztatta a tanulókat. Természetesen a szabadban elvégzett megfigyelés tantermi, elméleti órákkal váltakozott. Külön fontosnak tartom megemlíteni, hogy itt igazi élményhez juthattak a tanulók, és mindenki valami konkrét, megragadható tudáshoz jutott, ami nem hasonlítható növénynevek egyszerű felsorolásához vagy a tankönyvi bölcsekedéshez.”⁷²

A matematika oktatásában a szemléletességre és a tanulói öntevékenységre törekedve kerestek új utat. Ezt a célkitűzést saját maguk által készített összegző táblázatokkal, diagramokkal, valamint a matematika fizikával, kémiával és fizikai munkával történő összekapcsolásával érték el.

A geometria szintén egyszerű lehetőséget kínált a gyakorlatiasság érvényesítésére, a gyakori földmérési, területkijelölési munkában alkalmazták.

Az internátusi újságban megjelent *tanulói fogalmazás* mutatja be a leg-hitelesebben ennek gyakorlatát:

„A trigonometria-órák mindig nagyon izgalmasak, de még érdekesebb, ha a feladatokat nem rajzban, hanem magában a természetben kell megoldani. Így nekünk is azt javasolták, hogy a jövő héten csütörtökön méréseket végezzünk a szabadban.

Eljött a csütörtök, és már mindannyian előre örültünk a szabadban eltölthető időnek. Először menjen mindenki az osztályba – kiáltotta az egyik osztálytársunk. Bementem az osztályba és egy dobozt láttam az asztalon, ebben volt elhelyezve a mérőműszer, a teodolit. Szóltak még, hogy mindenki vigyen magával jegyzetfüzetet és ceruzát, hogy fel tudja jegyezni a megfigyeléseit. Azután szétosztottuk egymás között a méréshez szükséges további eszközöket és elindultunk.

Éjszaka esett az eső, és most is borús volt az idő, eléggé nedves volt minden. Már azt hittük, hogy semmi sem lesz a mérésből, mert úgy tűnt, újabb esőre számíthatunk. De az égiek kegyesek voltak hozzánk!

Először az erdőn keresztül mentünk a Hexenhügel irányába. Az út nem volt valami jó, és mindannyiunk csizmájára nagy sárkoloncok rakódtak.

⁷² Idézi Herbert Bauer (1961): Zur Theorie und Praxis der ersten deutschen Landerziehungsheime. Berlin, 152. l.

Ezekről úgy szabadultunk meg, hogy egy lendületeset rúgtunk az előttünk bukácsoló társunk irányába.

A Hexenhügel a legmagasabb hely (416 m) a D.L.E.H. közvetlen környékén, minden oldalról erdők veszik körül, de a teteje csupasz. A tetején található – térképészeti pontot jelölő – kő közvetlen közelében egy magas fa áll.

Amikor felértünk a dombra, jó erős szél fújt, mindannyian szorosabbra húztuk az esőköpenyünket.

Ezután felállítottuk a teodolitot. [...]

[A leírásban részletesen ismertetésre kerül a teodolit működési elve, az ezzel kapcsolatos érdekességek és nehézségek. A mérések érdekében további mérési pontokat kellett keresni, más emelkedőkre is felmentek, a mérést egy növényekkel bevetett szántóföldön is el kellene végezni, de erre nem szabad rálépni, így viszont nem használhatók az eddigi adatok, a tanár kísérti a növendékeket, megmutatja, hogyan lehet projekcióval – teodolit segítségével – a hiányzó mérési adatot megszerezni. A tanulók megtapasztalják, hogy a magasság megbecsülésében milyen csalóka az emberi szem.]

[...] A következő matematikaórán hozzákezdünk a kiértékeléshez, rögtön láttuk, hogy ez sem könnyű feladat. [...] Hosszú küzdelem után ezzel is megbirkóztunk, egyeztettük az eredményeinket a katonai térképpel, és örömmel tapasztaltuk, hogy azok megegyeznek.”⁷³

A tanulói feljegyzés a közvetlenül a matematika oktatására vonatkozó tartalom mellett további, a tanuló számára mellékesnek tekintett, de a LEH nevelési gyakorlatának megismeréséhez esetleg fontos mellékkörülményről számol be.

Mint „műfaj” erre különösen alkalmas a tanulói fogalmazás, mert lépésről lépésre, aprólékosan követi az eseményeket.

Mit mutat a tanulói fogalmazás tartalomelemzése?

- A tanuló nem elfogulatlan – szereti a trigonometriát –, de a LEH megismerése szempontjából ez most kevésbé fontos.
- A tanulók a tanár „javaslatára” mennek mérni, tehát a hagyományos oktatás fellazítása akkor is megtörténik, ha az a tanulóknak nem jutna eszébe. A tanár bátran javasol, mert biztos benne, hogy a tanulók elfogadják a javaslatát és örülnek is neki (holott, ők még nem tudják, mi vár rájuk). A pedagógiai környezet kitágul, a magassági pontokat, a dombtetőt is magában foglalja.
- A LEH tanulói is ugyanolyan diákok, mint mások: előre örülnek a változatosságnak, sárral rugdalják egymást.
- Szokványosan „iskolás” a fogalmazási mód, nem feledkezik meg az időjárásról – hogy teljesebb legyen a dolgozat –, és a csínytevések leírása sem marad ki.
- A Lietz által képviselt aszketikus életmódot nem követi minden tanár: a tanulók csizmában vannak és esőköpenyt visznek magukkal.

⁷³ Leben und Arbeit. 3. Heft (1913): Praktische Trigonometrie im D.L.E.H. Haubinda, 116. l.

- Az egész dolgozat (a tartalmi részben) szinte végig a keletkezett nehézségek leküzdéséről szól, ezek pedig olyan mozzanatok, amelyeket tanulmányi tanulás esetén észre sem vehettek volna.
- A tanulói fogalmazás a nehézségekkel (tanári segítséggel) megküzdő, elfáradt, de mégis akarateréjében megerősödött, további kezdeményezésekre nyitott tanulót sejtet.
- A leírásban nagyon kevés utalás van a kooperációra – „szétosztottuk egymás között az eszközöket” –, úgy tűnik az együttműködést sohasem erőltették, azt egyedül az elvégzendő feladat jellege, követelményei alakították. A tanuló természetesnek veszi, ha egyedül nem boldogul a feladattal, másokkal együtt oldja meg, de mindig egyedül fog hozzá.

A matematika és a geometria oktatása a konkrét, mérhető jelenségeken kívül – Lietz szerint – bevezetést, előkészítést is jelent a filozófiai gondolkodáshoz. Ezen matematikai és geometriai összefüggések feltárása további kutatási feladat lehetne.

A *földrajz oktatása* nem tartozott a legfontosabb, kiemelt feladatok közé. A célok között szerepelt a földrajzi fogalmak megtanítása, a Föld felszínének leírása, a térképolvasás gyakorlása, valamint annak vizsgálata, hogyan hat a földrajzi környezet a különböző kultúrákra.

Különösen fontosnak tartották a mindenkori szociális és politikai viszonyok bemutatását, elemzését.

Az oktatáshoz szervesen hozzátartozik a sok kirándulás és utazás. Metodikailag az utazás előkészítése, megtervezése és később a kiértékelése, majd a kiállítás és a beszámoló elkészítése az összegyűjtött anyag rendszerezésére – dinamikusabbá, színesebbé teszi a tananyag feldolgozását.

A *művészeti tárgyak* zenetanulást, rajzolást, festést és modellezést jelentenek. A nevelés rendkívül hatékony lehetőségének tekintették a művészeti tárgyakat. Éppen ezért heti 3 órát biztosítottak ilyen célra, ezt téli időszakban még heti 2 óra modellezés egészítette ki.

A felsőbb évfolyamokban alkalmanként művészettörténetet is tanítottak, sőt Lietz időnként a tanulókat kritikára, bírálatra is ösztönözte.

Azonban a legfontosabb – az egyéni alkotói tevékenység. A kiállításokról fennmaradt leírások, fényképek és filmek színvonalas művészeti tevékenységről tanúsodnak. A témaválasztás alapján látható a más tantárgyakhoz való kapcsolódás is. A művészeti fogások alapjainak elsajátítása látható a vázlatokon, tanulmányokon; de sok történelmi, vallástörténeti, irodalmi és földrajzi témájú illusztráció is készült.

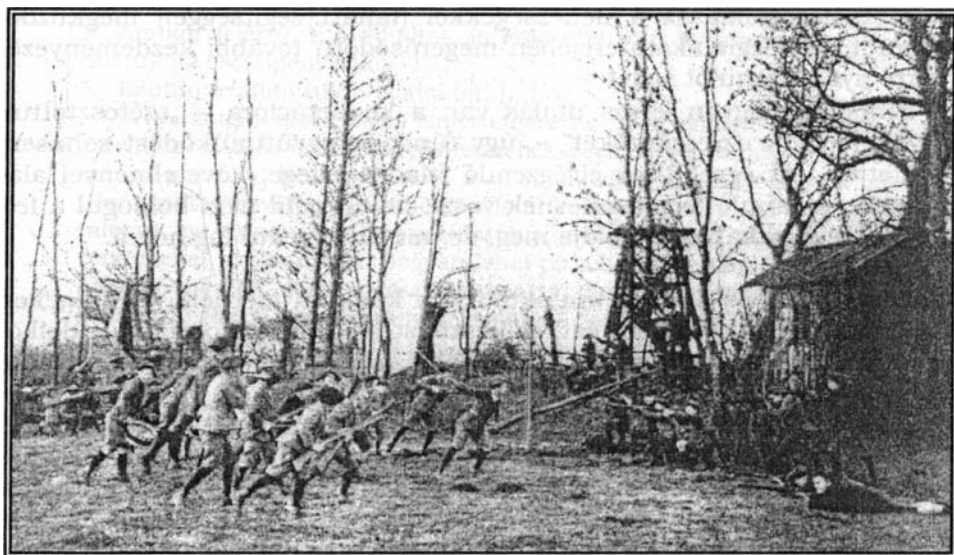
A „művek” döntő többsége a szabad időben, illetve a tanórán kívüli tevékenység során keletkezett, többnyire a különböző szakkörökben.

A *testnevelés oktatását* a művészeti neveléshez hasonlóan szervezték meg, a kötelező tornaórák a sporttevékenység kisebbik részét jelentették.

Nyáron a csapatjátékot és a füves területen gyakorolható sportágakat kedvelték, télen szertornáztak.

Idetartozik a katonaságra való előkészítés is.

Ez a menetgyakorlatok mellett lögyakorlatot is magába foglalt. Lietz egy alkalommal – megfigyelőként – egy egész csoporttal ment el éles, katonai hadgyakorlatra.



Harci játékok

A sport jellemfejlesztő, akaratot erősítő, edzettséget növelő szerepét messzemenően kihasználták. Ezenkívül itt teremtettek lehetőséget a fegyvelmezés és az „összjáték” élményszerű megélésére.

A LEH tanulói sportteljesítményben – más iskolákhoz viszonyítva – messze felülmúlták a többieket.

Lietz különösen ügyelt az oktatás *metodikai vonatkozásaira*, bár elismerte, hogy egyetlen üdvöztető módszert sem tud ajánlani. A tanároknak azt ajánlja, hogy mindenki fejlessze ki a saját hajlamának, tehetségének és az oktatott tantárgy jellegének megfelelő metódust. Ennek során a következők figyelembevételét javasolja:

1. A tananyag kiválasztását alaposan át kell gondolni. A tanár igyekezzen az értékesre, a tanuló belső gazdagságát fejlesztő tartalomra koncentrálni. Kerülendők az egymástól elszigetelt, összefüggéseikből kiemelt tények, számok, nevek. A cél olyan összefüggő tananyagrészek kiválasztása, amelyeket a tanulók is értékesnek és szükségesnek tartanak. A tanárnak joga van ahhoz is, hogy mindazt elhagyja az oktatásból, ami iránt nem tudja a tanulók érdeklődését és együttműködését felkelteni. A tananyag kiválasztásánál majdnem mindig jó döntést eredményez, ha a tanár visszagondol a saját gyermekkori, iskolai élményeire, és magát a gyermek helyébe képzelve közelíti meg a feldolgozandó tananyagot. Másik fontos szempont: a tantervből jól elhatárolható, belsőleg összefüggő

részek (metodikai egységek) kiválasztása. A feldolgozásnál ezeket összhangba hozzuk a rendelkezésre álló idővel, olyan módon, hogy a részletek alapos tisztázása mellett ne vesszen el a tananyagegység egészes szemlélete sem.

2. A kitűzött oktatási cél legyen mindig érdeklődést keltő. Ez viszonylag egyszerű a természettudományos tárgyaknál, hiszen ott a megfigyelést és a kísérleteket is integrálni lehet, de nem reménytelen a társadalomtudományok esetében sem.
3. A tananyag feldolgozásánál célszerű a tanulók meglevő ismereteiből kiindulni, ezeket kell előhívni és rendszerezni. Ez azért fontos, mert így rögtön felismerhetők a hiányosságok, a tévedések, a tanuló pedig rádöbbenhet a hiányosságaira.
4. Az új anyag elsajátításánál alkalmazzuk a felfedeztetés módszerét! A tanulás folyamata valójában nem más, mint a valóság megismételt feltárása a tanár és a tanulók közreműködésével. Ennek során a látszatproblémákat érintő kérdések kerülendők, mert nagy kárt okoznak. Ezek ugyanis elapasztják, elfojtják a tanulók érdeklődését.
5. A tanári kérdések – tartalmi és formai szempontból is – fontosak. A kérdéseket mindenkor az egész osztálynak tegyük fel, ezzel is együttműködésre ösztönözve a tanulókat. A kérdés legyen olyan egyszerű és tömör, amennyire ez csak lehetséges. A tanár készüljön gondosan a tanításra; a kezdő tanár számára javasolt a lehetséges kérdések és feleletek írásbeli kidolgozása. A tanítás során viszont meg kell őrizni a rugalmasságot és el kell szakadni az előre megtervezett gondolatmenettől. A kérdések megválaszolása igényeljen komoly szellemi erőfeszítést! De ha a kérdés túl nehéznek bizonyulna, készüljön fel a tanár a segítségnyújtásra. Tekintve, hogy nem minden témát lehet kérdés-felelet módszerrel feldolgozni, ilyenkor célszerű a tananyag világos bemutatása. Közben ügyelni kell arra, hogy a tanulók el ne maradjanak, és ha lehetőség kínálkozik, vonjuk be őket az ismeretszerzés és -feldolgozás folyamatába. A tanár érezze kötelességének, hogy mindazt, amit a tanulótól elvár, ő maga – könyvek és füzetek használata nélkül – tudja.
6. A tanár ne csak ismeretek elsajátítására, hanem mélyebb megértésre törekedjen. Ezért mindig dolgozza fel a megismert tényanyagot. Kérdezzen rá az indítóokokra, az ok-okozati összefüggésekre, a kiváltott hatásokra. A tanulók mondjanak véleményt a megtanultakról, vessék össze hasonló jelenségekkel, nevezzék meg az eltéréseket. Itt is óvakodni kell a mechanikus alkalmazástól, csak indokolt esetben alkalmazzuk ezeket a módszereket.
7. Az ismétlés segítségével rögzítjük, erősítjük az elsajátított tananyagot. Igaz, hogy az ismétlés a tudás anyja, de óvakodni kell attól, hogy rosszul alkalmazva kioltsa a tanulók felfedezőkedvét. Az ismétlést úgy tehetjük változatosabbá, hogy lehetővé tesszük az adott jelenség más nézőpont(ok)ból történő bemutatását, feldolgozását. Ilyenkor a tanulók maguk összegző jellegű referátumokat tarthatnak az adott témáról. Öröndötes, ha mindezt kiállításal, makettek, modellek bemutatásával kötik

össze. Az úgynevezett immanens ismétlés alkalmazása is célszerű, ennek során a tárgyalt tananyag új körülmények közötti alkalmazására kerül sor.

Lietz munkatársainak és növendékeinek feljegyzései alapján jelentéktelennek tűnő, mellékes mozzanatok is ismertté váltak. Így például megtudhatjuk, hogy Lietz különlegesen vastag – másutt nem használatos füzeteket – készíttetett a tanulók számára, amelybe a fogalmazásokat és a nagyobb írásbeli összegző munkákat kellett feljegyezni. A füzet piros borítójára arany betűkkel nyomtatták rá: *Deutsches Landerziehungsheim*.⁷⁴ Ezek az apró mozzanatok (arany betűk, különlegesen vastag füzet) a tanulóknál meglevő valamiféle másság, különlegesség, csak itt használatos dolgok iránti igényének kielégítését jelentik, ami az összetartozás érzését nagymértékben növeli.

Az értékelés és ezen belül az *osztályozás* gyakorlata is fokozatos átalakuláson ment keresztül. A kezdeti időszakban osztályozásra négy számjegyet használtak, de ezek nem fejezték ki a növendék tényleges tudását, inkább arra utaltak, hogy a teljesítménye milyen arányban felel meg a tehetségének. A négy „osztályzat” a következőt jelentette:

- 1 – elvégzett munkája és tehetsége teljesen megfelel egymásnak,
- 2 – munkája és tehetsége többnyire megfelel egymásnak,
- 3 – teljesítménye ritkán vagy kevéssé felel meg a tehetségének,
- 4 – teljesítménye egyáltalán nem felel meg a tehetségének.

A Lietz által javasolt metodikai megoldások eléggé képlekenyek. Elegendő szabad tér marad a tanári személyiségből fakadó hatások érvényesítéséhez. Lietznek szerencséje volt a munkatársaival, akik (kezdetben) szinte „felszabadulásként” éltek meg LEH-beli tevékenységüket. Mindez módszertani újítások soraként jelenik meg.

Lietz egyik legjelentősebb cselekedete a nevelés primátusának következetes érvényesítése, ami a gyakorlatban nem oktatásellenességet jelentett, hanem éppenséggel – a nevelés céljának radikális megváltoztatása miatt – szükségszerűen dinamizálta az oktatást. Ennek következményeként az új módszerek megjelenésével együtt a régi és jól bevált metodikai megoldások is hatékonyabban működtek.

Ez azt jelenti – hogy a folytonosság megtartásának tudatában – Lietz és munkatársai megtisztítják a módszereket a rájuk rakódott félreértelmességtől, merevségektől, és ilyen módon, integrálva ezeket a LEH adta speciális lehetőségekkel, az oktatás igazi dinamizáló tényezőjévé teszik őket.

⁷⁴ Gustav Wyneken: *Erinnerungen an Hermann Lietz*. In: Elisabeth Kutzer (Hg) (1968): *Hermann Lietz – Zeugnisse seiner Zeitgenossen*. Stuttgart, 79. l.

6.3. A tanórán kívüli nevelés kérdései

Az internátusi nevelőmunka hatékony és sok résztvevőkészségből összeálló kiegészítője a tanórán kívüli tevékenység. Mindez szervesen hozzátartozott és integrálódott a tanórai oktatási gyakorlattal. Ennek persze feltétele volt a jó felszerelés, a laboratóriumok, műhelyek, sportpályák megléte és a megfigyelésre is alkalmat adó gazdag természetes környezet.

A tanórán kívüli nevelés életszerű, problémamegoldással összekapcsolt tanulási lehetőségek megteremtésével főleg az értelmi nevelés szolgálatában állt. De nagy jelentőséget tulajdonítottak a változatosságnak, ezért is szorgalmazták a testi neveléssel és a gyakorlati munkavégzéssel való hatékony kapcsolatot. Ez gyakorlatilag a tanórán kívüli nevelés adta lehetőségek hatékony egyesítését jelenti a tanórai tevékenységgel, azaz jól kiegyensúlyozott, érdekes, változatos tanulást tett lehetővé.

A tanórán kívüli tevékenység legfontosabb elemei: (1) a munka, (2) az utazások, (3) a testnevelés rendszere, (4) az esti beszélgetések, (5) a kötetlen szabadidő.

6.3.1 Munka

A LEH intézményeiben mindenütt nagyon fontosnak tartották a munkát: maga a LEH periodikus kiadványa is ezt a címet kapta: „Leben und Arbeit”.

Lietz szerint a nevelés csak akkor töltheti be valódi funkcióját – ha a játékos mozzanatok mellett – komoly produktív tevékenységet is végeznek a tanulók. Az elméleti indokolás mellett a gazdasági szükségszerűség is fontossá tette a tanulók aktív bevonását az intézmények fenntartásához, önellátásához szükséges munkálatokba.

A tanári példamutatás ezen a területen is érvényesült, hiszen a tanárok a diákokkal együtt vettek részt a különböző fizikai munkákban.

Ezzel a LEH teljesen egyedül áll a hasonló intézmények között, ahol a tanároktól nem vártak el ilyen mértékű aktivitást.

A tanárok – és ez alól a nagyon elfoglalt Lietz sem kivétel – a délelőtti szellemi tevékenység kiegészítéseként délután a kertben, a műhelyekben és a laboratóriumokban a tanulókkal együtt fizikai munkát végeznek, ezzel is megbontva a tradicionális entellektüelről alkotott képet, aki a tollán kívül semmilyen más szerszámmal sem tud bánni.

Lietz csak azt tekintette teljes értékű tanárnak, aki – kimagasló szellemi képességei mellett – valamilyen mesterség vagy mesterségek szakmai fogásaiban is eligazodott – ezeket be is tudta mutatni, továbbá maradt még ereje és kedve a tanulók kirándulásain, túráin és sportolásában is részt venni.

A fotódokumentumok teljes mértékben igazolják ezt az állítást, egyetlen fénykép sem ábrázol távolról szemlélődő, unatkozó, tétlen tanulót vagy tanárt.

A pedagógus mindig a gyerekek között van, hozzájuk hasonlóan számszámot tart a kezében, és általában feladja domináló, irányt mutató szerepét. Nem feltétlenül törekszik a legnehezebb, legtöbb szaktudást igénylő feladatok elvégzésére, pl. a szénásszekér szakszerű megrakására. A munkaszervezésben inkább a tevékenység logikai menete és az ott dolgozó tanulók egyéni ügyessége a meghatározó.

A tanár nem akar mindenáron első lenni, ha kell, valamilyen részfeladat elvégzésével tagolódik be a munkavégzés menetébe.

A tanárok mellett – a szakmailag igényes feladatok szakszerű elvégzése érdekében – különböző mesterembereket is alkalmaztak, ők hajlamaik szerint részt vehettek a konkrét oktatási tevékenységben.

A munkavégzés összetett folyamatában fontos szerepet kapott az *alapkészségek elsajátítása*, a különböző technikákkal való megismerkedés és az anyagismeret. Ez a képzés a műhelyekben vagy a kertészetben történt. Kezdetben alapvető barkácsolási fogásokat gyakoroltak, majd egyszerűbb, a mindennapi életben szükséges eszközöket készítettek.

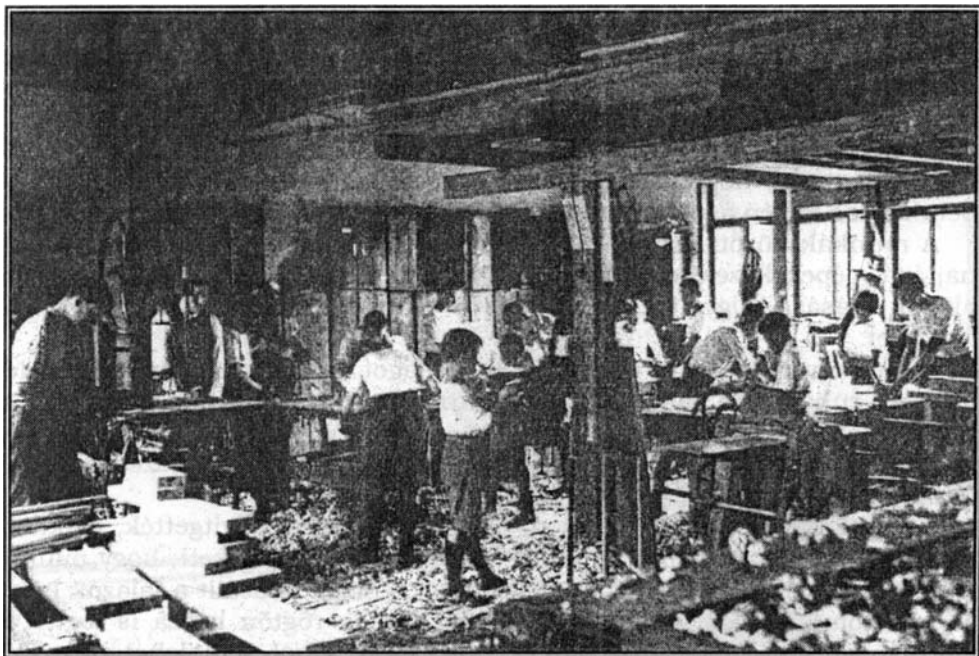
Sohasem törekedtek az egyes szakmai fogások aprólékos kimunkálására, úgy vélték, az egyre bonyolultabb feladatok elvégzésével ez a munka során magától ki fog alakulni.

Lietz már rögtön az első évben – a gyakorlati tennivalók irányítására – egy asztalost és két fémmunkákhoz értő mestert fogadott fel. Hamarosan további szakemberek meghívására is sor került: kovács, lakatos, asztalos, esztergályos, ács, kőműves, kertész, pék, szabó, cipész, festő, üveges és nyomdász is került az intézményhez. Némelyik mellé a sok tennivaló miatt még segédet is fogadtak.

Amikor a tanulók már elsajátították a legalapvetőbb készségeket, választhattak egy fő tevékenységet, amelynek művelésére azután a legtöbb időt fordíthatták.

A munkavégzés másik területe *modellek, taneszközök, gyűjtemények készítését* jelenti, ami szorosan kapcsolódik, illetve kiegészíti a tanórai tevékenységet. Ezek a feladatok az elméleti ismeretek alkalmazását, illetve az ezekben való elmélyedést igényelték. A feladatok egy része mindenki számára kötelező volt, más részüket szabadon választhatták a tanulók.

A kémia és a fizika tantárgy oktatását kiegészítő modelleken kívül más technikai jellegű eszközök is készültek. Megoldották a lakóházak és a foglalkoztatási helyiségek közötti telefon-összeköttetést, repülőmodelleket készítettek, berendezési tárgyakat fabrikáltak, fotólaboratóriumot rendeztek be.



Munka a műhelyben

Biebersteinben egy komplett gyakorlórepülőt építettek hangárral együtt, továbbá az időjárás-előrejelző állomások rádióadásának vételére egész nagy antennarendszert építettek ki. Többen megtanulták az amatőr rádiózás kedvéért a morzeábécét.⁷⁵

Mások evezős csónakot, szánkót és sportszereket készítettek.

Úgy tűnik, a műszaki-technikai tudományok terén nem ismertek lehetlent, és a legfantasztikusabb ötleteket is megvalósíthatták, mert ezt – a technikai készségek fejlesztését – a szülők fontosnak tartották, és ennek megfelelően készenek mutatkoztak a bőkezű anyagi támogatásra. Az ezen a területen megnyilvánuló spontaneitás – ellentétben a szokványos iskolák halogató, elutasító technikájával – a LEH-beli nevelés egyik legfontosabb húzóerejévé vált.

Fontos feladat volt az *intézmény önellátásával kapcsolatos feladatok* elvégzése. Lietz kezdetben célul tűzte ki az önellátás biztosítását. Haubindában majdnem sikerült is teljesíteni ezt a célkitűzést. A mezőgazdasági művelésre 750 hold szántóföld, 115 hold rét, 430 hold erdő, 50 hold gyümölcsös, 11 hold kertészet és 4 hold vízfelület állt rendelkezésre. Az állatállomány 70 szarvasmarhából, 50 sertésből, 250 birkából, 11 lóból és 3 csikóból állt. Lietz különösen büszke volt arra, hogy lisztből és kenyérből, valamint vajból és sajtból az iskola önellátó volt.

⁷⁵ „Leben und Arbeit” 2. Heft (1913.), 84. 1.

Lietz – jó gazda módjára – vásárlások útján gyarapította a birtokot, de amikor a sokkal nagyobb munkaerőigény következtében a tanulmányi munka kezdett visszaesni, felhagyott ezzel a szándékkal, és az erőket koncentrálni kezdte a friss zöldségfélék és a gyümölcsök biztosításával.

A tanulók csoportokba osztva vettek részt ezeken a munkákon, lehetőség szerint úgy, hogy mindenki megismerhesse a feladatok teljességét. A betakarítás idején azonban mindenki kivétel nélkül ezzel foglalkozott.

A munkák között voltak kedvelt feladatok, például favágás, lovas kocsi hajtása, gépek kezelése, és kevésbé kedveltek, például trágyázás, gödrök, alapok kiásása. Ügyeltek arra, hogy a tanulók mindkettőből kivegyék a részüket.

A munkavégzés során nagyfokú önállóságot és ezzel arányban álló felelősséget ruháztak a tanulókra: önállóan hajtották a fogatokat, kezelték a gépeket.

Előfordult, hogy egy-egy csoportot bíztak meg az alma leszedésével és beszállításával.

A tanulók (ma elképzelhetetlen) nagy önállósággal bővítették, alakították a lakóházaikat és más helyiségeiket is. Sokszor megesett, hogy miután Lietzet meggyőzték a bővítés fontosságáról, ő maga is beállt a falazók közé, és egy kőműves vezetésével az idősebb tanulók rögtön hozzá is fogtak a falazáshoz. A munka színvonalára utal, hogy sehol sem lehet „olvasni” (nincsenek feljegyzések) balesetről, a helytelen építés miatti beomlásokról, ellenben számos „laikusok” által emelt épület még mind a mai napig áll.

Lietz és növendékei nem riadtak vissza a nehéz, szinte lehetetlennek látszó feladatoktól, így 2 km hosszú vízvezetékot építettek, utakat hoztak létre a saját kőbányájukból bányászott bazaltkőből.

Haubindában pedig – két évig tartó folyamatos földmunkával – úszásra alkalmas mesterséges tavat ástak.

Lietz felismerte, hogy a nagy, szinte lehetetlennek látszó feladatok megvalósításában jó lehetőség rejlik a tanulók számára az „önlegyzés” gyakorlására, mindezt pedig könnyebbé teszi, ha nem egyedül, hanem közösen kell ezt a feladatot elvégezni. Így a „közösség” keretében, a közösség kiegyenlítő, kiegyensúlyozó funkciója révén nagyobb esély van az individuális képességek kiteljesítésére is.

6.3.2 Az utazások, kirándulások



Utazás Norvégiába

A LEH intézményeiben bőven éltek az utazás és a különböző kirándulások adta lehetőségekkel. Ezeket a nevelés és az oktatás fontos eszközeinek, úgyszólván beteljesítőjének tartják.

❖ A kirándulásokat meghatározott szempontok szerint tervezték.

A leggyakoribb szervezési helyszínek a következők:

- a) Kirándulás az intézmény közvetlen közelébe, gyalogosan vagy kerékpárral. A megvalósításra általában hétfőn vagy szerda délután került sor, legtöbbször valamilyen – az oktatási folyamathoz kapcsolódó cél-

kitűzésnek – megfelelően. Gyakoriak a sport jellegű túrák, néha akár 150 km-t is megtesznek kerékpárral.

- b) Nagyobb, egy-két hetes utazások a tavaszi, illetve az őszi szünetben. Ezeket általában „családonként” szervezik meg, a részvétel mindenki számára kötelező. Az intézményben eltöltött évek során egész Németországot bejárják. A kirándulás kerékpárral és vonattal történik. Egy alkalommal Hollandiába utazva 500 km-t vonaton, 600 km-t pedig kerékpárral tettek meg a tanulók.
- c) Nagy, külföldi utazások a nyári szünidő idején. A részvétel önkéntes. Minden elképzelhető közlekedési eszközt igénybe vesznek, a tevétől az ércszállító teherhajóig. Az európai országokon kívül 4-6 hetes utazásokat tettek Dél-Afrikába, Egyiptomba és más keleti országokba.

Az utazásokat nagyon alaposan előkészítik; kifejezetten pedagógiai célokat szolgálnak.

Más országok megismerése azért is hasznos, mert a tanuló rákényszerül az eddigi fogalmak, szokások újragondolására, átértékelésére. A kitartás, a fegyelmezettség mellett, felfedezheti a természet szépségeit, tapasztalatot szerezhet a vizsontagságok elviselésében és leküzdésében. Az utazások során sohasem törekedtek fényűzésre. Sokszor sátorban, fészerekben, vagy olcsó fogadóknak aludtak. A tanulók a helyszínen vásárolt élelmiszerekből maguk készítették ételleiket.

A tanulók számára 12 éves kortól lehetővé teszik, hogy néhány napig kiscsoportban felnőtt kíséret nélkül utazzanak, vagy kerékpártúrát tegyenek. Takaróval, főzőedénnyel és némi készpénzzel felszerelve indulnak a túrára. A későbbi oktatás során ezek a rövid kirándulások sokszor igen jól használható tapasztalatokat jelentenek.

Az *önállóság* rendkívül fontos és fokozatosan alakítja. A legelső lépés, amikor két-három tanuló valahol a szabadban éjszakázik, ezt rövidebb éjszakai túrák követik, kezdetben kiscsoportban, majd később egyedül kell meghatározott küldetéseket teljesíteni. Az „önlegyzés” gyakorlása a nevelési rendszer fontos, többé-kevésbé kidolgozott, pedagógiailag is megindokolt része.

A nehézségek, a konfliktusok és néha a veszélyek ellenére az utazások az oktatás hatékony kiegészítői.

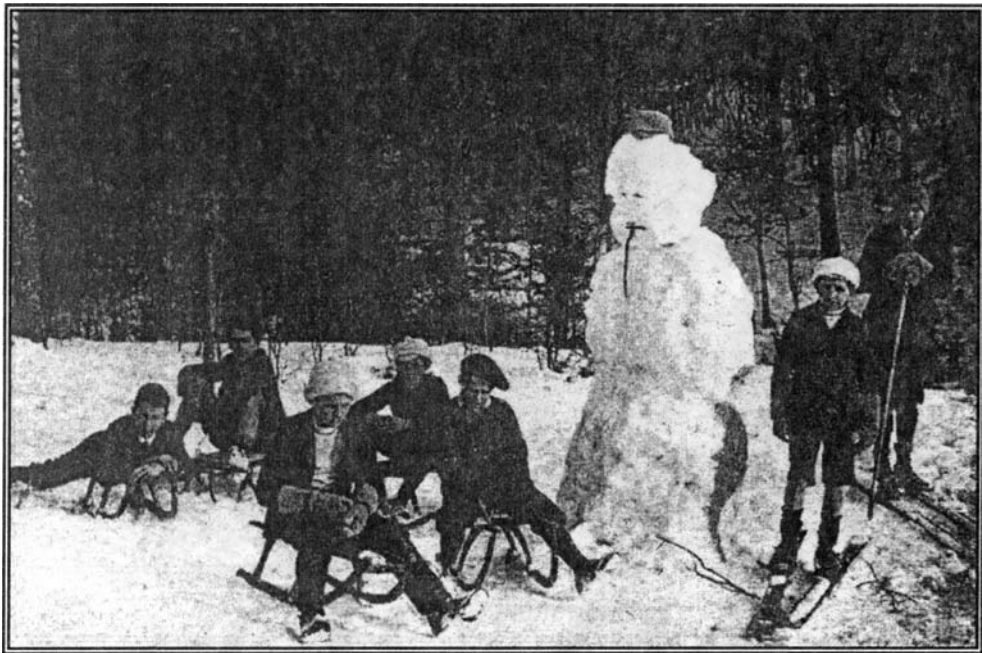
6.3.3 A testnevelés rendszere

A LEH intézményeiben – a korabeli német iskolák gyakorlatától eltérően – sokféle sportolási lehetőség adódott.

Ilyen vonatkozásban a LEH inkább az angol modellt követte.

A sportolásban fontos szerepet kaptak a különböző sporteszközök, ezeket sokszor maguk a tanulók készítették. Az eszközök tekintetében nem takarékoskodtak, amit nem tudtak maguk elkészíteni, és Németországban

sem volt kapható, azt külföldről szereztek be: ilyen volt a bokszesztyű, a sicipő és többféle szánkótípus Norvégiából.



Szánkózás közben

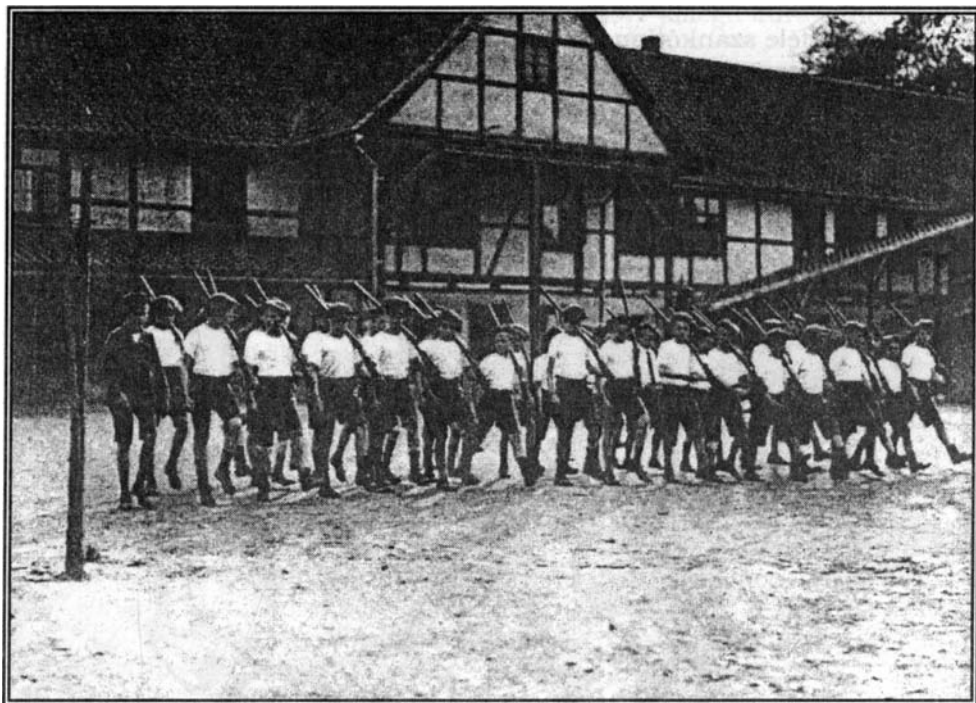
Minden egyes nap távfutással kezdődött, de napközben is számos sportolási lehetőség volt: kedvelték az angol futballt, a jégkorongozást, a teniszt és más csapatjátékokat.

Az azonos sportág iránt érdeklődők egyesületet szerveztek maguknak. A hétvégére gyakran szerveztek hosszabb-rövidebb túrákat, az esetek többségében kerékpárral. Télen sieltek, szánkóztak, és kedvelték a bobot is.

A testneveléshez szervesen hozzátartoztak a katonai gyakorlatok. A tanulók maguk építettek lőteret megfelelő lőállásokkal és itt gyakorlatoztak. A különböző szemléken a tanulók egyenruhában, fegyverrel parádéznak.

A katonai gyakorlatokat nagyon komolyan vették, ez az akaraterő fejlesztése és az önuralom fokozása mellett az edzettség elérését szolgálta. 1907-ben a tanulók részt vehettek a vesztfáiai 7. és 10. hadtest hadgyakorlatán, amelyről a következő tudósítás számol be:

☪

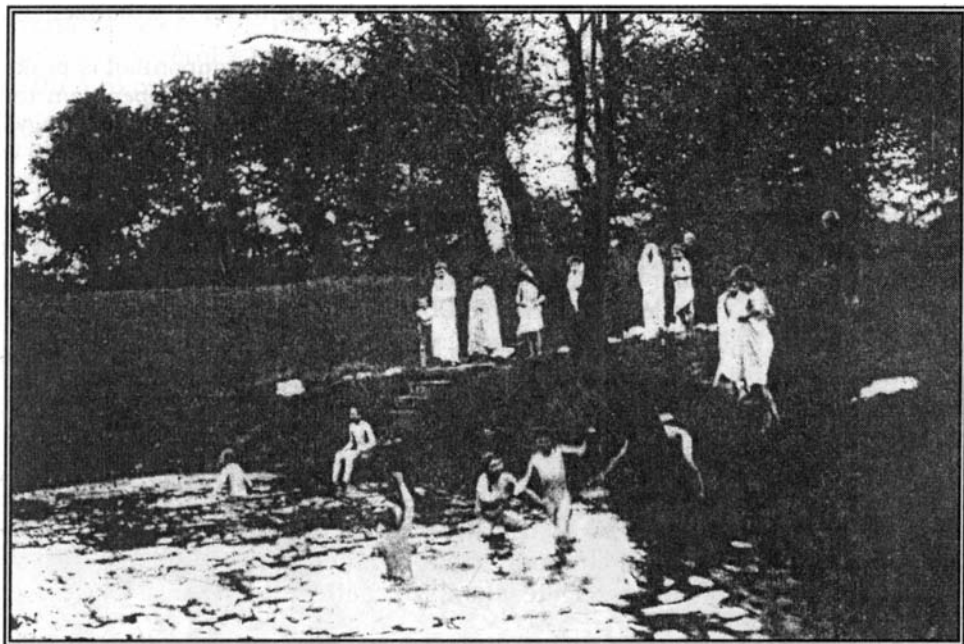


Katonai gyakorlatok

„A hadgyakorlat légköre, hangulata a mi tanulóinkat is magával ragadta, folyamatos küzdelem kezdődött Ilsenburgban a Kral nevezetű – fából és ágakból készített erődítmény – bevételéért, és a különböző tábori, katonai szolgálatot is szívesen ellátták a növendékek. Regimentünk megújulását nagyban segítette, hogy a tanulók közül tiszteket és tiszthelyetteseket neveztünk ki. A későbbiekben az ő feladtuk lett az 'újoncok' kiképzése és a katonai szolgálatok vezetése.”⁷⁶

A hideg vízben való alapos reggeli és esti mosdás, tusolás a mindennapi élet szokványos tartozéka. Ilsenburgban a tanulók még késő ősszel is a patak egyik kisebb vizesésénél mosakodtak. Néhány tanuló még decemberben is naponta megfürdött a szabadban.

⁷⁶ Das 10. Jahr (1908) 38. l.



Fürdés Ilsenburgban

A LEH-ben nagy figyelmet fordítottak az öltözködésre. A sportos, szellős ruhát kedvelték. Az iskolai egyenruha viselése szünidőben is kötelező volt. Ezzel a legritkább esetben volt gond, mert egyrészt a tanulók büszkéek voltak a másoktól elütő ruházatukra, másrészt pedig kényelmesnek találták és jól érezték magukat benne.

Fontos volt, hogy ne akadályozza a tanulók mozgását, a testüket pedig az időjárás viszonyaitól szemben is ellenállóvá tegye. Ilyen meggon-
dolásból – még télen is – térdnadrágban és térdig érő harisnyában jártak. Tekintve, hogy ez abban az időben (és most is) teljesen szokatlan volt, va-
lamint mert Lietz a sportbeli követelményeket igen magasra helyezte, több
alkalommal vitába keveredett az oktatási hatóságokkal. Az egyik iskolaor-
vosi látogatás jegyzőkönyvéből származik az alábbi részlet:

„Látogatásom során a következő dolgokat helytelenítem, és ezek megváltoz-
tatását javaslom:

Az a benyomásom alakult ki, hogy a tanulók edzettségének fokozását
megengedhetetlen módon túlzásba viszik. Nem hinném, hogy a tanulók
egészségére válna, ha téli időben a Brause jéghideg vizében mosakszanak,
vagy hóval dörzsölik le magukat. [...] Ráadásul napjában többször. A sport-
gyakorlatokkal sem szabadna a megengedett mértéket túlhaladni; az egyik
alkalommal például a tanulók egy csoportja egyetlen délután folyamán
Haubindától Meiningenig, azaz oda-vissza 74 km-t tett meg kerékpáron. Ez

túl sok a fiatal szervezet számára, és valószínűleg hasonló a helyzet más gyakorlatokkal is.

A tanulók öltözékét nyári időszakban egészségügyi szempontból is praktikusnak, célszerűnek találom, de téli időszakban semmiféleképpen sem tartom jónak a tanulók térdének és a comb alsó részének szabadon hagyását ..."⁷⁷

Lietz a hatóságok erőteljes utasítása ellenére sokszor mereven ragaszkodott korábbi álláspontjához és a kialakult gyakorlathoz, néhány esetben vállalta a hatóságokkal való összeütközést is. A nyilvánvaló túlzásokat – amikor a tanulók egyetlen napon 200 km-t kerékpároztak – már ő is helytelenítette.

6.3.4 Esti beszélgetések

Az esti szervezett beszélgetések alapvetően a szabad véleménynyilvánításra adtak lehetőséget. Többnyire kéthetenként, szerdán este tartottak ilyen összejöveteleket, ahol bárki elmondhatta a véleményét.

Témájukat tekintve a beszélgetéseken szó esett:

- a) a tanulók magatartási problémáiról. Előfordult az is, hogy néhány tanulót nyilvánosan megdorgáltak. Ők védekezhettek, és társaik is véleményezhették a történeteket.
- b) A tanulók javaslatokkal, panaszokkal fordulhattak az igazgatóhoz és a tanárokhöz.
- c) Alkalomszerűen aktuális politikai témákat és pedagógiai problémákat is megbeszéltek. Politikai kérdésekről egyébként máskor is szó esett, például szombaton ebéd után mindig megbeszélték az adott hét legfontosabb eseményeit, azzal a céllal, hogy orientálják az újságolvasást. Biebersteinben az idősebb tanulók már politikai esteket is tartottak, ahol a tanulók referátumát megbeszélés, vita követte. Néha az ilyen alkalmakra vendég előadókat vagy egy-egy téma szakértőjét is meghívták.

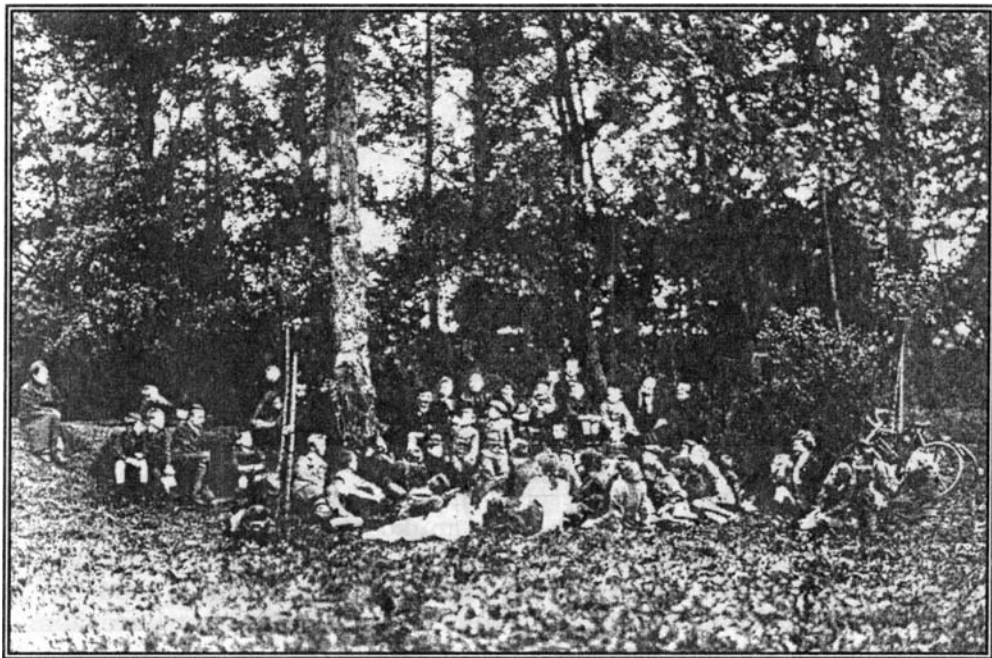
A megbeszélésre került témákat elemezve feltűnik, hogy viszonylag nagy gyakorisággal fordulnak elő „kicsinyes”, de örök tanulói problémák, például: szabad-e hajkenőcsöt használni, megengedett-e a kártyázás, hogyan lehet az egyenruhát átalakítani.

A közös ügyek megbeszélésére szánt alkalmakon kívül minden egyes nap lezárása, befejezése a Lietz által kidolgozott és megtervezett esti *áhítaton* (*Kapelle*) történt. Lietz úgy vélte, hogy minden napot méltóképpen kell befejezni, ez a napi események értékelését és a hasznosítható tanulságok

⁷⁷ Herbert Bauer (1961): Zur Theorie und Praxis der ersten deutschen Landerziehungsheime. Berlin, 158. l.

levonását jelentette. Ezért az intézményben mindenkinek – még a kiszolgáló személyzetnek is – részt kellett vennie ezen a rendezvényen.

20 órakor mindenki összegyűlt az erre a célra kijelölt helyiségben – vagy ha jó volt az idő – kint a szabadban. Lietz kedvenc helye egy hatalmas, öreg fa alatti tisztás volt.



Esti áhítat a természetben

A program nagyjából a következőképpen alakult: rövid, de tartalmas bevezetőt követően a zenetanár valamilyen alkalomhoz illő zeneművet játszik zongorán; ezután beszéd vagy egy történet felolvasása, majd újra egy zenemű következik. Befejezésként az internátus vezetője mindenkitől kézfogással köszönt el.

A rendezvény szokványos időtartama: legalább egy óra, de Biebersteinben akár két órát is eltarthatott. Innen a hálótermeikbe mentek a tanulók, és a nap ezzel hivatalosan is befejeződött.

Az áhítaton elhangzó beszédek igen változatos témájúak: a vallásos, egyházi témák mellett aktualitásokról, valamint igényes, a tanulókat is érdeklő irodalmi alkotásokról esik szó. Ez utóbbiak néha több héten keresztül – folytatásokban – kerülnek felolvasásra és megbeszélésre.

A zene biztosítása nemcsak a zenetanár feladata, közös éneklés, más hangszeres zene, kamaraegyüttesek, vagy akár egy egész zenekar is szerepelhetett ezeken az alkalmakon.

Lietz ennek a napot lezáró esti rendezvénynek rendkívüli nevelőerőt tulajdonított, és mindig gondosan ügyelt arra, hogy a színvonala, és főleg az áhítat hangulata ünnepélyes, nyugtató hatású legyen.

6.3.5 A tanulók szabadideje

Ahogy az eddigiekből is kiderül, a klasszikus értelemben vett, strukturálatlan szabadidő alig jelenik meg a LEH gyakorlatában. A nevelési terv ugyan minden nap délután és este feltüntet egy-egy óra időtartamot – sőt szerdán és vasárnap a teljes délután erre a célra használható –, de ez egyúttal a legkisebb szervezeti egység, a „család” szabad felhasználására álló időszak is.

A tanulók gyakorlatilag állandóan valamilyen szervezett keretben mozognak. Ennek ellenére viszonylag ritkán kifogásolják az ún. szabadidő hiányát. Ez pedig azzal magyarázható, hogy a LEH keretein belül olyan tevékenységrendszer alakult ki, amelyben mindenki – a szervezett tevékenység keretein belül – kívánsága szerint megjeleníthette egyéni érdekeit. Levélírássra, elmélyedt olvasásra, barkácsoláshoz minden gond és magyarázkodás nélkül vissza lehetett húzódni. Az abszolút kötetlen szabad időt – ahogy ez a tanulók feljegyzéseiből, beszámolóiból indirekt módon kikövetkeztethető – leginkább az idősebb tanulók hiányolták.

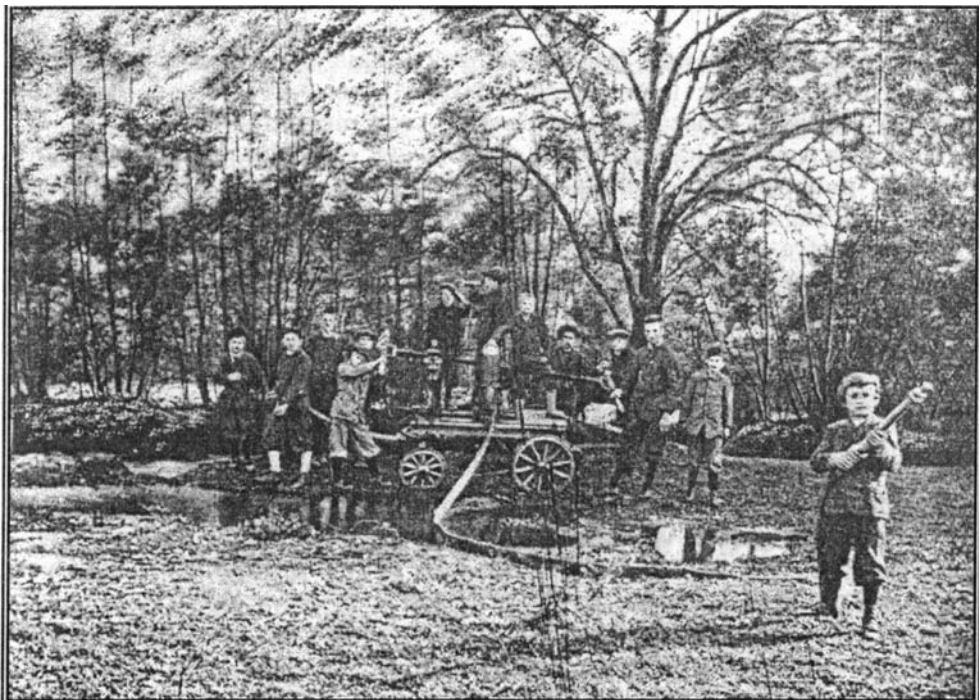
A szabadidő tartalmas eltöltéséhez nagyban hozzájárultak a különböző *egyesületek*. Lietz a polgári társadalom működtetésére való felkészítés érdekében fontosnak találta az egyesületeket, hiszen a hasonló érdeklődésűek itt érvényesíthették a legkönnyebben érdekeiket. Ebből adódóan az egyesületek állandóan változó, átalakuló, dinamikus hátteret biztosítanak a nevelőmunka számára.

Lietz tisztában volt a tanulói érdeklődés hullámszerű alakulásával, ezért sohasem akadályozta, nehezítette az egyesületek keletkezését, de nem is törekedett mesterséges fenntartásukra, ha az érdeklődés hiánya miatt megszűnőben voltak. Ez az internátusi körülményekből fakadó rugalmas szervezés jelentősen hozzájárult a kényszer és a szabadság közötti átmeneti állapotok létrehozásához. Így mindkét megközelítés pozitívumai motivációs „erőként” jelenhettek meg – anélkül, hogy a negatív hatások csökkentették volna a lendületet, vagy éppenséggel keserűvé, kényszeres jelle-gűvé tették volna a tevékenységet.

A számos sportegyesület mellett fontos volt az állatvédők, az antialkoholisták, a különböző kulturális és természettudományos csoportok működése.

Az egyesületek között különleges helyzetben volt a cserkészszövetség: minden egyes tanuló felvételéről külön-külön szavaztak, és fokozott követelményeket támasztottak a cserkészekkel szemben.

A tanulók körében közkedvelt volt a tűzoltóegylet, ennek a tevékenysége messze túlnőtt a formális feladatokon, hiszen a viszonylag gyakori tűzesetek miatt állandó testi és szellemi készenlétet igényelt, és valódi tűzeseteknél is bizonyította működőképességét.



Tűzoltók gyakorlata

A különböző intézményekben eltérő számú és jellegű egyesület alakult ki. Az egyesületek működtetésében rendkívül fontos volt a tanárok ösztönzése, támogatása. Ha valamilyen okból elapadtak a tanulói kezdeményezések, az ambiciózus tanárok segítettek.

Az egyesületek saját választott tisztségviselői karral rendelkeztek; ennek ellenére a tanárok szerepe meghatározó volt: némelykor nagyon is rátelepedtek egy-egy egyesületre, máskor pedig egyáltalán nem törődtek vele. Mindkét magatartási formára akadnak példák.

Az egyesületi életéről faliújságon, hirdetőtáblákon, évkönyvekben és alkalomszerű kiadványokban számolnak be. Az elkészített tárgyakat és más anyagot kiállításokon mutatták be a többieknek.

7. A LEH korai időszakának értékelése és kritikája

A LEH korai időszakának értékelése és kritikája egyértelműen a Lietzre vonatkozó vélemények ismertetését jelenti, hiszen – és ebben mindenki egyetért – a kezdeti időszakban az ő szerepe volt meghatározó.

A Lietzhez hasonló karizmatikus egyéniségek értékelése rendkívül nehéz és egzakt módon nem is lehetséges, mert minden mozzanatot csak kontextusából kiragadva elemezhetünk.

Mindenesetre – több olyan személy is készített feljegyzéseket, akik Lietz közvetlen közelében működtek. Ilyenek voltak a munkatársai és a növendékei. Értékesek – bár nem mindig objektívak, mert politikai szempontokat is figyelembe vettek – a felügyeleti szervek jegyzőkönyvei, beszámolói.

7.1. A tanulmányi eredmények alakulása

Az értékelés objektív mutatója lehet a *tanulmányi eredmények* számbavétele, az eredményesség vizsgálata. A felügyelői látogatások rendre kifogásolják, hogy Lietz túl sokat foglalkozik azzal, hogy a tanulókkal megkedveltesse a tanulást (*den Unterricht schmackhaft machen*), ezért a tanulási folyamatot erőteljesen befolyásolja a gyermekek érdeklődése és kívánsága. Ezt viszont senki sem méri, és nem is értékeli a vizsgán. Ennek eredményeként – mert a külső vizsgákon a más iskolák számára megszokott módon kérdezték ki a tananyagot – a korai időszak tanulmányi vizsgáin a tanulók egyértelműen gyengén szerepelnek.

1902-ben Lietz a két érettségiző osztály 19 tanulójaiból – elővigyázatosságból – csak 9 főt engedett vizsgára, ebből 7 tanuló sikeresen leérettségizett, 1903-ban 14-ből 9-en, 1904-ben pedig 8-ból csak öten feleltek meg a vizsgán.

A leginkább kifogásolt tárgyak: a matematika, a természettudományok és az idegen nyelvi ismeretek.

1907-ben az erlangeni reáliskolában 10 tanuló vizsgázott, az igazgató a következőképpen értékelte a teljesítményüket:

„Az írásbeli vizsga eredménye német nyelvből és matematikából viszonylag jó volt, a két idegen nyelvből azonban nagyon rossz eredményeket értek el; francia nyelvből egyetlen írásbeli munka sem felelt meg a követelményeknek, angolból is csak kettő, de ezek is csak nagy jó indulattal.

A szóbeli vizsga során megállapításra került, a tanulók járatosak az oktatás során feldolgozott tananyagban, az összefüggésekről jó színvonalon beszélnek, így a vizsgán mégiscsak jó benyomást keltettek. De az valószínűleg joggal elmondható, hogy Biebersteinben a legtöbb tantárgyban hiányzik a

szisztematikus oktatás, és ennek tulajdonítható a jó képességű tanulók kudarca is.”⁷⁸

1911-től azután javulás mutatkozik a természettudományi tárgyakban, a földrajzban és a történelemben. Irodalomból és vallástörténetből továbbra sem megfelelőek az eredmények.

Lietz nem botránkozott meg a „kudarcon”, mert az alapvető hibát a vizsga követelményeiben, a rendszerben látta.

Az egyik látogató – dr. Gundel⁷⁹ – felhívja a figyelmet arra, hogy a hatóságok ne viselkedjenek vak ember módjára, és ismerjék el a LEH nyilvánvaló előnyeit azáltal, hogy testre szabott vizsgáztatási módszert vezetnek be.

Gondolataik szabad kifejtésében ugyanis a LEH növendékei egyértelműen fölényben vannak az állami iskolák tanulóival szemben. Persze mindez nem jelenti azt, hogy minden hiányosságért az elmaradott vizsgáztatási rendszer lenne a felelős.

Az oktatási tevékenység tartalmi értékelését jól kiegészítik a tanulók utólagos visszaemlékezései. Ezekben a következő megjegyzések olvashatók:

„Más iskolák tanulói sokkal hatásosabban tudják az előnyeiket érvényesíteni. Hatalmas mennyiségű tudást gyűjtöttek össze [...] Néha kicsinek és jelentéktelennek érezzük magunkat mellettük, de valahogy mégis az a benyomásom, hogy mi többek, jobbak vagyunk.”⁸⁰

Más esetben a tanulók arra hívják fel a figyelmet, hogy ismereteik megközelítőleg azonosak az állami iskolásokéival, de – ha jobban odafigyelnek – különösen a történelem és a kémia tantárgyaknál, sokszor úgy tűnik, az állami iskolák nem igazán értik azt, amit mondanak, mintha sokszor csak kívülről tanulták volna meg az ismereteket.

A tanulói visszaemlékezések mellékes megjegyzéseiből – pl. „mégis mi vagyunk a többek” – egyfajta „másság”, elittudat csíráira lehet következtetni.

Az olyan látszólag mellékes mozzanatok leírása, mint a vizsgáról hazaérkezők elé ment fogadóbizottság izgatott várakozása – arról tanúskodik, hogy számítottak a kudarokra, és valójában a látszathoz jobban izgatták őket a vizsgán elért eredmények.

Az oktatási eredményeket összegezve jól látható, hogy a formális tudást igénylő szakismeretekben és az emlékezetszerű felmondásra építő ismeretekben sok elmaradás van. Ezzel szemben, a gyakorlati élet szükségleteire való figyelem és az önálló tevékenység készségének kialakulása az állami iskolákban maradt el rendkívüli módon, ezeken a területeken a LEH tanulói egyértelműen döntő fölénytel rendelkeznek.

⁷⁸ Idézi Herbert Bauer (1961): *Zur Theorie und Praxis der ersten deutschen Landerziehungsheime*. Berlin, 178. l.

⁷⁹ *Das 10. Jahr*. (1908) 21. l.

⁸⁰ Idézi Herbert. Bauer (1961): *Zur Theorie und Praxis der ersten deutschen Landerziehungsheime*. Berlin, 180. l.

A LEH intézményeiben az oktatásban a *jellemfejlesztést* elősegítő hatások tartották a legfontosabbnak.

7.2. A nevelőmunka értékelése, kritikája

A *nevelés* terén a Lietz-féle internátusok egyértelműen döntő fölényrel rendelkeznek az intellektuális képességek átszármaztatásával foglalkozó más iskolatípusokkal szemben. Még ha nem is születtek meg a kiemelkedő eredmények olyan gyorsan, ahogy azt Lietz az új koncepciójában felvázolta, a kezdeti lelkesedést és radikális kritikát, mintegy kétéves gyakorlat után, a lehetőségek újbóli számbavétele és most már olyan konkrétabb célkitűzés követte, amelyik jobban számolt az emberi erőfeszítés határaival.

A LEH értékelői és *kritikusai* közül Grunder⁸¹ az önkormányzatiság (az angol eredetű prefektusrendszer) leépítését és a koedukáció látszólagos megvalósulását bírálja.

Mások, például W. Frei,⁸² a napirendet kifogásolja. Véleménye szerint nem szerencsés az önálló írásbeli feladatok elkészítését és az egyéni tanulás idejét késő délutánra, a 17 óra utáni időpontra tenni, ekkorra ugyanis a tanulók már szellemileg és testileg is elfáradnak.

A nevelőhatások érvényesítése szempontjából különleges szerepet kapott az *önkéntes, szabadon választott munka*; az egyik haubindai tanár így jellemzi ezt a folyamatot:⁸³ az erkölcsi nevelés egyik forrása a szabadon vállalt munka. A tanulók elenyésző kisebbsége lusta, a tanulók mintegy háromnegyed része szorgalmas, és nagy igyekezettel tevékenykedik, ha igényeinek, képességeinek és temperamentumának megfelelő tevékenységet végezhet.

A nevelőhatás az önmaguknak kitűzött cél eléréséből, a befejezettség okozta örömből adódik – ami másutt elég ritka –, a LEH intézményeiben viszont gyakori. Ez (a sikeres befejezés adta öröm) nagy erőtartalékot jelent a további feladatokhoz.

Másként fogalmazva: nem felélik a tanulók korlátozott „energiatartalékait”, hanem intézményesen, a tevékenység rendszerbe szervezése által gondoskodnak ennek újraképződéséről.

A *szabadon választott munka* lehetővé teszi a fizikai és a szellemi tevékenység közötti optimális kapcsolatot, ugyanis ha a mások által elgondolt feladat megvalósításán dolgoznak a tanulók, akkor csak az egyik oldalt, a fizikai munkavégzést gyakorolják – méghozzá lecsupaszított, a személyes elemek érvényesítése nélküli formában –, ez pedig unalmat, fáradtságot, közönyt okoz. Ellenkező esetben, ha csak az elméleti megközelítés érvénye-

⁸¹ Franz Grunder (1916): *Landerziehungsheime*. Leipzig, 64. l.

⁸² W. Frei (1902): *Landerziehungsheime*. Leipzig, 60. l.

⁸³ Das 11. Jahr (1909) I. Teil 25. l.

sül, akkor pedig a gyakorlati tevékenységhez szükséges finom beidegződések kialakulása marad el.

Ilyen értelemben a szabadon választott tevékenység olyan hatékony munkamódszer, amellyel mindkét megközelítés pozitívumai érvényesíthetők, a negatívumok visszahúzó erejének leküzdése pedig nem használja el az amúgy is korlátozott erőket. Egyébként az olyan célkitűzések teljesítése, mint az akaraterő edzése, a kitartás, a türelem képességének gyakorlása nem annyira szellemi természetű, hanem sokkal inkább a szellemi munkát is magába integráló fizikai munkavégzéssel lehetséges.

A munka nevelőhatását az is fokozta, hogy más iskolákban csak mellékes mozzanatként, esetleg játékkal kombinálva van jelen a munka, ez a LEH gyakorlatában mindig konkrét formában – épületek, eszközök, szerzők, gyümölcsök, zöldek – formájában jelenik meg.

A munka szerepét az a tény is felértékelte, hogy a tanulók többsége polgári, kereskedői, földbirtokosi körökből származott, így otthoni körülmények között a fizikai munkával csak „tisztas távolságból” szemlélve találkozhatott volna. Az edzettség fokozása, az időjárás viszonyosságainak elviselése szintén a kitartást, az akaraterőt és az önuralmat növeli.

Más intézményektől eltérően, ahol óvakodnak az ilyen szélsőséges helyzetektől, csak lassú módszerességgel tárgyazzák a tűrőhatárt, például a hideg vízben való fürdéssel hozzásegítik a tanulókat „önmaguk” legyőzéséhez. Ilyen jellegű – nem mindennapi, kockázatos és esetenként veszélyes – módszerek alkalmazása adja a LEH-ben rejlő sajátos nevelési lehetőségeket. Értelemszerűen ezeket a módszereket kifogásolják leginkább az intézmények bírálói. Az orvosi feljegyzésekről és egyéb, más észrevételekről már az adott nevelési módszer bemutatásakor említés történt.

A Lietz-féle internátusok bírálói gyakran kifogásolják a tanulók származását is, ezeket az intézményeket egyfajta *elitiskolának* tartva. Az 1901 és 1920 közötti években összesen 940 tanulót regisztráltak. Haubindában a tanulók szociális helyzete a következőképpen alakult:⁸⁴

<i>A szülők foglalkozása</i>	<i>A tanulók száma</i>	<i>A tanulók %-ában</i>
Gyártulajdonos, kereskedő	416 fő	44.3%
Értelmiségi	317 fő	33.7%
Földbirtokos	118 fő	12.6%
Katonatiszt	40 fő	4.2%
Kézművesek, mesterember	11 fő	1.2%
Egyéb	37 fő	3.9%
Munkás	1 fő	0.1%

A táblázatból egyértelműen kitűnik, hogy ténylegesen a jobb szociális helyzetben levők küldték gyermekeiket a LEH intézményeibe. Kiegészítésként még hozzá kell tenni, hogy a LEH intézményei meglevő, reális szük-

⁸⁴ Összeállítva a haubindai archívum anyagából.

séglet kielégítésére jöttek létre, ugyanis a 940 tanuló szüleiből 146 tanuló, azaz 15,5% szülei külföldön éltek (Mexikóban, az USA-ban, Dél-Afrikában), és ezen intézmények segítségével akarták gyermekeik neveltetését biztosítani.

Hasonlóan magas, 15%, azaz 139 fő félig vagy teljesen árva, az ő esetükben a rokonságuk így akart a neveltetésükről gondoskodni.

Az internátusból (Haubinda) való távozás számadatai pontatlanok, mert nem mindig tüntették fel a távozás okát – vagy 401 fő esetében – kitöltetlen maradt a megfelelő rovat.

Az 539 adattal rendelkező tanuló közül 24 fő betegség; 59 fő rossz, gyenge teljesítmény, lustaság, éretlenség; 63 fő pedig fegyelmezetlenség, magatartásbeli problémák miatt kényszerült távozásra.

Összesen 146 tanuló, azaz 27% hagyta el a záróvizsgák letétele nélkül az intézményt.

Az újonnan felvettek között szinte mindenki a legfiatalabb korosztályba tartozott, középfokra és az ifjúsági csoportba egyáltalán nem vagy csak nagyon ritkán vettek át máshonnan tanulókat. A felvétel kritériuma volt az egészségügyi alkalmasság; elvétele beteg tanulók is felvételt nyerhettek, de ha nem javult az állapotuk, akkor többnyire maguktól távoztak, mert nem tudtak megfelelni a sokszor maximalista, túlzott követelményeknek.

7.3. Gustav Wyneken kritikai észrevételei

Wyneken 1906-ig Lietz közvetlen munkatársa volt. Kezdetől fogva távolságtartó, mások szerint arisztokratikus magatartást tanúsított Lietzcel szemben.

Ebben a korai fázisban még Lietz is jobban tűrte a kritikát. A növendékek visszaemlékezéséből tudható, hogy szobája ajtajára mindig kiragasztotta az intézményről írott (külső) bírálatot.

Lietz kapcsolata Wynekennel olyannyira jól indul, hogy hamarosan Ilsenburg vezetője, majd Haubinda jövőbeli vezetőjének számít, de – a már említett bérleti szerződés miatt – viszonyuk végzetesen megromlik. Ezután Wyneken – a zenész Halmmal és az akkor kezdő tanár Luserkével közösen – távozik, majd önálló intézményt alapítanak Wickerdorfsban.

Wyneken kritikája⁸⁵ a következőekben foglalható össze:

- Lietz egész lényében a földműveléshez szokott parasztember mentalitásával rendelkezik. Ravaszkas mosollyal, ironikusan szemléli a nagyvárosi életet. Mindez pedagógiai programjában úgy jelenik meg, hogy az ekkoriban elkezdődött életreform-mozgalom jegyében a természethez való visszafordulás szószólója lesz.

⁸⁵ Gustav Wyneken: Erinnerungen an Hermann Lietz. In: Elisabeth Kutzer (Hg.) (1968): Hermann Lietz – Zeugnisse seiner Zeitgenossen. Stuttgart, 72–121. l.

- Lietz nem számol saját (egyébként hihetetlenül nagy) teherbírásával, és elviselhetetlen nagy terhet vállal magára. Krónikus fáradtság jellemzi. Többször előfordul, hogy ha mások beszélnek – a tanár kollégák észrevételeiket mondják el, ezeket indokolják, vagy a tanulók referátumot tartanak –, ezalatt Lietz egyszerűen elbóbiskol – ha a beszélő befejezte a mondanivalóját, mindent jóváhagy, és mindent úgy folytat, mintha a javaslatok el sem hangzottak volna.
- Lietz magányos. Mindent egyedül akar megvalósítani. *Egységes*, erős *tantestület nem alakul ki* körülötte. A sokszor átlagon felüli képességekkel rendelkező tanárok sem maradnak meg tartósan mellette. Ennek okai pedig igen összetettek. Gyakorlatilag arról van szó, hogy Lietz vonzó vezető meghatározott életkorú tanulók számára, de a felnőttek vezetésére kevésbé alkalmas. A felnőttekben – még ha azok tanárok is – zavaró tényezőt lát, akik értetlenségükkel, okoskodásukkal zavarják a növendékekkel kialakult kapcsolatát. Ezért a legtöbb ügyet a tanárok kizárásával, közvetlenül beszél meg a növendékekkel, erre a tanárok érdektelenséggel, elutasítással reagálnak. Ez újra feljogosítja Lietzet a tanárok mellőzésére, és ezzel bezárul, illetve újra ismétli magát az ördögi kör. A korai időszakban előfordult, hogy a szombat esti „*Kapellé*”-n a tanárok nem is vehettek részt. Megesett az is, hogy a tanár kirándulásbeli „viselkedéséről” (pl. hány pohár sört ivott) a tanulóknak be kellett számolniuk. Ezért néhány tanulót lelkileg is megviselt, ha Lietz valamilyen tisztesség ellátásával bízta meg őket, mert tudták, hogy ezzel kényelmetlen kötelességek járnak együtt. Alkalmanként egy-egy tanár nevetséges helyzetbe került Lietz „barbár” megnyilvánulásai miatt, ahogy ezekről az esetekről részletes beszámolók olvashatók a visszaemlékezésekben.
- Lietz a pénzügyek kezelésében egyrészt zseniális, mert „elővarázsolja” a működési költségeket, de végtelenül szeszélyes és összerendezetlen; egyes tanárokat hétvégén – a szó szoros értelmében – zsebből fizet; a (véltetően) törlesztésre felszólító leveleket olvasatlanul dobja a szemétkosárba stb.
- Lietz ugyan művelt és jártas művészeti kérdésekben, amit fel tud használni céljai érdekében, de az igazi műélvezet képessége hiányzik belőle (vagy egyszerűen nincs rá ideje). Mindez megmutatkozik az intézmény belső falfelületeinek díszítésében, a bútorok stílusán és elhelyezésén.
- Lietz összekülönbözései az elkényelmesedett városi értelmiségiekkel (akik történetesen egészen vagy félig zsidó származásúak voltak) azzal magyarázhatók, hogy az egyszerű, hozzá hasonlóan nagy akaraterővel bíró, problémamentes tanulókat kedvelte, a finnyáskodókat, nehézkeseket pedig elutasította.
- Wyneken szerint Lietz háromévenként, a saját születésnapján bekövetkező iskolalapításai nem szervesen a német kultúra mélyéből fakadó képződmények, hanem inkább Lietz sajátos és markáns személyiségének megnyilvánulásai.

- Lietz vezetési stílusát felvilágosult despotizmusként jellemzi, azzal az enyhítő megjegyzéssel kiegészítve, hogy ez nem zsarnoki, hanem inkább gondoskodó, patriarchális jellegű.
- Lietz munkásságában egyértelműen pozitív, hogy növendékek nélkül egyszerűen nem tudott megenni. A pedagógiai szeretet, az együttérzés rendkívül erősen élt benne. Ezt minden növendéke érezte, megtapasztalhatta, és ezért elviselték a személyiségében rejlő számtalan ellentmondást.

Nincs jogunk kételkedni Gustav Wyneken tapasztalatainak igazságtartalmában – még ha tudjuk is, hogy ez csak a kezdeti, 1906-ig terjedő időszakra vonatkozik.

A mindig keményen bíráló, éles szemű Wyneken ugyan nem tartja Lietz-et „kiemelkedő pedagógusnak”, de elismeri, hogy az új szellemiségű nevelés úttörője, és sajnálja, hogy csak néhány évig dolgozhatott mellette.

7.4. A LEH vizsgálata a térszerkezet elemzése alapján

Amennyiben helyénvaló az a megállapítás, hogy Lietz a LEH koncepciójának megfogalmazásakor – Fichte nézeteiből kiindulva – egy önálló iskola-állam létrehozására gondolt, akkor ennek valamilyen módon tükröződnie kell az építészeti megjelenítésben is. Ez azt jelenti, hogy a pedagógiai tér valamilyen analizálható struktúraként értelmezhető, amelyben a teret létrehozónak a gondolkodásmódja is kifejeződik.

Az iskolák és az internátusok egyértelműen olyan térnek tekinthetők, amelyben valamilyen módon kontrollálják az ott élők viselkedését. Iskolai vonatkozásban mindez a belső terek (osztálytermek, laboratóriumok, műhelyek, közösségi helyiségek) kialakításában, illetve az egész épület elhelyezésének vizsgálatában nyilvánul meg.

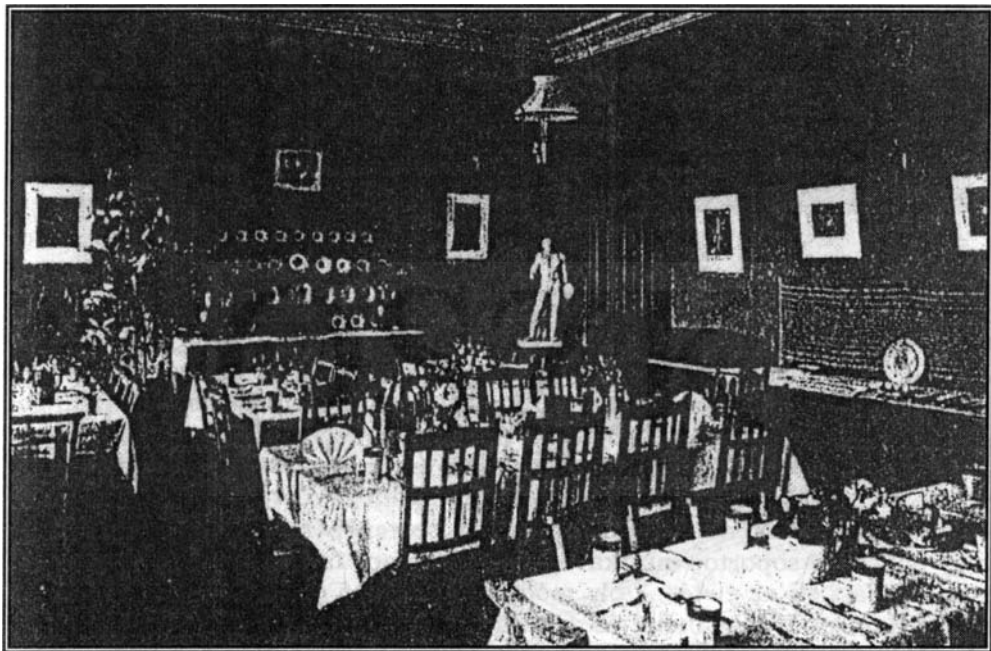
A *belső terek* esetében – a rendelkezésre álló fotódokumentumok alapján – megállapítható, hogy az internátusban egyértelműen szakítottak az áttekinthetőséget biztosító „poroszos elrendezéssel”, a sorba állított padokkal, a magas katedrával stb. Helyette célszerűen berendezett, sokszor saját maguk által készített, mindig az adott funkciónak megfelelő, változtatható, mobil tereket hoznak létre. Maga a helyhez kötés mozzanata is oldódik, hiszen sokszor tanítanak a szabadban, illetve az adott téma szemléltetéséhez alkalmas helyszínen.

Dinamizmusra, szervezőképességre és túlzásra való hajlamra utalnak az olyan előírások (főleg Lietznél), amelyek a különböző helyszínek közötti mozgást futva képzelik el, ahogy ez a tanulói és a tanári feljegyzésekben egyaránt olvasható.

A belső és a külső terek egyesítése – azaz a „falak” eltüntetése – stabil külső helyszínek kijelölésével történik, pl. öreg fa az esti áhítat színhelyeként, magaslati pontok a trigonometria gyakorlásához. A természet – mint

a legjobban felszerelt laboratórium – egyesítése a belső terekkel nagymértékben hozzájárult az állandó kontroll alóli nyomástól történő megszabaduláshoz, ami egyértelműen pozitív a LEH gyakorlatában. Lietz jó érzékkel ismerte fel azt, hogy az oktatásban a kötöttségek feloldásával párhuzamosan stabilizáló elemekre, valamint a maximalista életmódbeli követelmények enyhítésére, feszültségoldásra is szükség van.

A fotódokumentumok lehetővé teszik az eredeti angol és a LEH-modell összehasonlítását is: amíg a külső helyszínek ábrázolásában nem mutatkoznak értékelhető eltérések, a belső terekben, pl. az ebédlő berendezésében, a könyvtár hangulatában, az angol modellben több természetesség és nagyobb elegancia, a német mintában inkább merevebb elrendezés érzékelhető.



Az ebédlő, 1892, Abotsholme

Lietz a belső tér alakításában messzemenően lehetővé tette a *spontaneitást*. Számos esetben kérték tőle a tanulók, hogy új épületbe költözhessenek, vagy valamelyik helyiséget alakítsák át, az kapjon más, célszerűbb funkciót. Lietz ilyen esetben nem lebeszélésre, a meglevőben való belenyugvásra, vagy éppen a várakozásra, időhúzásra helyezte a hangsúlyt, hanem ő maga is szerszámot vett a kezébe, és máris hozzákezdtek a munkálatokhoz.

Lietz túlzó, maximalista követelményeinek elviselését ez a rugalmasság jelentősen könnyítette.



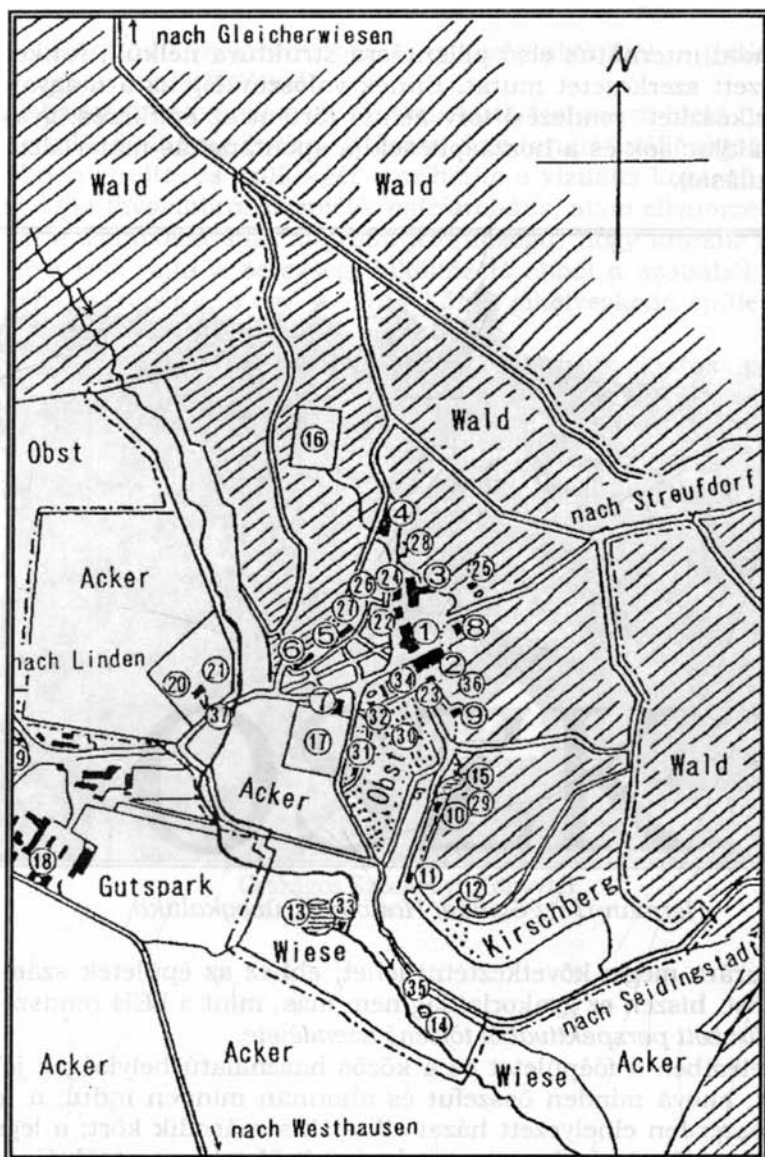
Ebédlo, Ilsenburg

A belső terek ilyen jellegű átalakítása semmiképpen sem jelentett felügyelet, ill. kontrollnélküliséget, sokkal inkább arról van szó, hogy a szokványos, nyilvánvaló, direkt megoldások helyett mindez rejtetten, a tanulók számára elfogadhatóbban nyilvánult meg. Ilyen megoldás például az angol prefektusrendszer helyett bevezetett családszervezet, a felelősök rendszere, az önként végzett tevékenység fegyelmező ereje és a felnőtt tanár permanens, „életvitelszerű” jelenléte. A tanár mindent együtt végez a gyerekekkel – igaz, alkalmanként kilépve domináns szerepéből, a háttérbe húzódik, vagy éppen a csoportos munkavégzésbe egyszerű tagként besorolódva végzi a munkáját, éli az életét –, oly módon, hogy az ő életében is összemosódnak a határok a magánélet és a munka között. Ezek a mozzanatok tették lehetővé a belső terek felszabadítását és ezzel egyidejűleg a kontroll megtartását.

Azok a szervezeti megoldások, ahogyan ezt megvalósították, azok jelentik a LEH más intézményektől eltérő specifikumait.

A külső tér alakulását egy japán szerző, Jun Yamana vizsgálta.⁸⁶ A vizsgálatot Haubindában végezte el, mert az itteni térszerkezet nem egy meglevő épület belakását, hanem új épületek létesítését jelentette, valamint maga Lietz volt az építkezés közvetlen irányítója. Így joggal feltételezhető, hogy a térrelrendezés nem más, mint az ő nézeteinek külső megnyilvánulása.

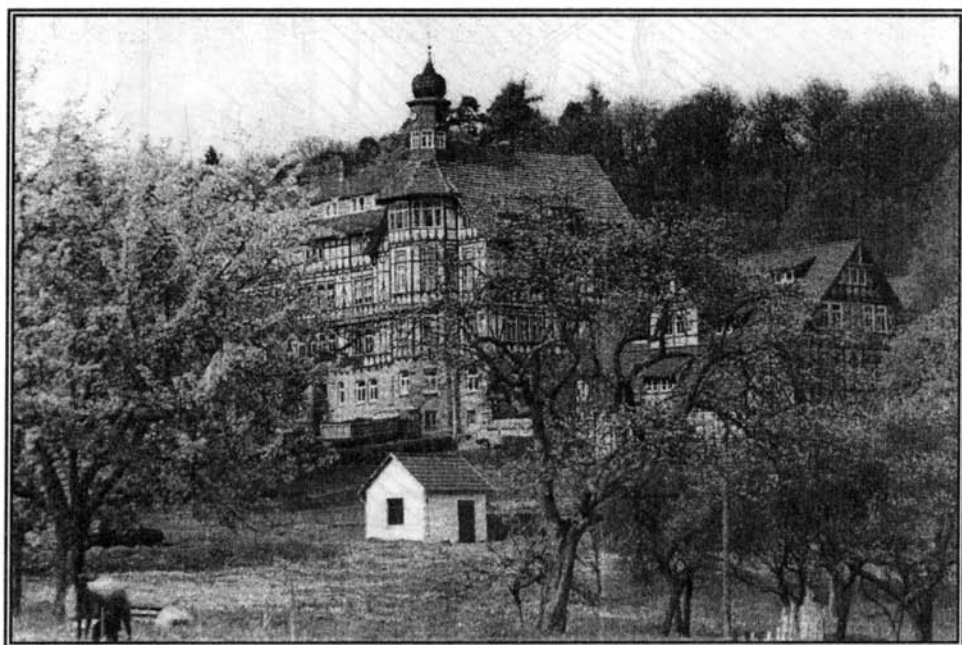
⁸⁶ Jun Yamana (1996): Die Struktur der „Übersichtlichkeit“ des Landerziehungsheims Haubinda. Zur Interpretation des „Schulstaat“-Konzepts von Hermann Lietz. Zeitschrift für Pädagogik 42. Jahrgang. Nr. 3. 407–419. l.



Haubinda (vázlat)

1. főépület (1901), öt emelet és pince, 2. melléképület (1902), tornaterem és műhelyek találhatók benne, 3. lakóépület az alkalmazottak számára (1924), 4. gazdasázház (1908), 5. Emilien-ház „családok” elhelyezésére (1909), 6. erdei ház „családok” számára (1912), 7. fészter, 8. Bismarck-ház „családoknak” (1912), 9. Volkert-ház (1903) „családoknak”, 10. Andre-ház „családoknak”, 11. Kirschberg-ház (1909) „családoknak”, 12. H. Lietz sirja, 13. nagy tó, 14. fürdő-tó (1910), 15. Jumbo-tó, 16. nagy sportpálya, 17. kis sportpálya, 18. régi majorsági központ (1847), 19. majorsági tó, 20. Meiningen-ház, 21. melléképületek, 22. géppark, mosoda (1901), 23. tanműhely (1912), 24. pékség, 25. pulykaólak, 26. tűzoltószertár, 27. tyúkólak, 28. kocsiszerek, 29. száraz vécé, 30. méhes, 31. csillagvizsgáló, 32–33. szivattyúházak, 34. két melegház, 35. öltözőhelyiségek, 36. szerszámoskamra, 37. teniszpálya

A haubindai internátus első pillantásra struktúra nélküli, funkcionálisan elrendezett szerkezetet mutat. Ennek valószínűleg az a magyarázata, hogy előre elkészített rendezési terv nélkül történt az építkezés, gyakoriak voltak az átalakítások és a hozzáépítések (a spontaneitás materializálódott megnyilvánulásai).



Herman-Lietz-Schule, Haubinda, üvegkalitka

A struktúrára mégis következtetni lehet, ehhez az épületek számozása ad útmutatást, hiszen ez gyakorlatilag nem más, mint a LEH rendszerének egy meghatározott perspektívából történő szemlélete.

Ilyen értelemben a főépületet és a közös használatú helyiségek jelentik az első kört, ahová minden összefut és ahonnan minden indul; a „családok” legyezőszerűen elhelyezett házai alkotják a második kört; a legszélső körbe pedig a műhelyek, kertek, gazdasági épületek, sportpályák tartoznak.

A telek eredeti központja az egykori majorsági ház volt (18), de az építkezések során ez teljesen a külső körbe szorult, és vendégház, illetve raktár lett belőle.

Ezzel szemben új centrumként egy ötemeletes épületet létesítettek. Már maga az épület szokatlan magassága is figyelmet érdemel, de még érdekesebb az elrendezése. Ugyanis a harmadik emeletén egy igen érdekes kitüremkedés, egy „üvegkalitka” látható. Ez nem más, mint Hermann Lietz egykori dolgozószobája, ahol ő a legtöbbet tartózkodott. A nagy üveglabla-

kokkal ellátott ötszögű szobából – az üvegkalitkából – gyakorlatilag az egész komplexum látható volt.

A szabadságtörekvéseket oly nagyra tartó Hermann Lietz nagyon sokat tett a tanulói önállóság érvényesítésért, de a tanári önállóságot már sokkal nehezebben viselte, és szükségét érez(het)te a vizuális kontroll biztosításának, egyfajta távolabbról szemlélő, patriarchális, atyai ellenőrzésnek.

Talán a szimbolikusanál nagyobb jelentőségű, hogy amikor Lietz érezte, hogy úrrá lesz rajta a betegség, kiköltözött ebből a szobából – feladva a patriarcha szerepét –, s egy, a külső körön elhelyezkedő épületbe távozott és itt is halt meg.

A japán szerző a térszerkezet kialakítását olyan sajátos „panoptikum-nak” tartja, ahol a tanulókat ugyan szabadon engedik, de cserébe sokkal sűrűbb szemekből álló, de mégis tágasabb megfigyelési háló veszi körül őket.

Az értékelő és a kritikai megjegyzések számbavétele után most már nyilvánvaló, hogy a LEH-modell azért válhatott a reformpedagógiai kezdeményezések egyik kiindulópontjává, ösztönzőjévé, mert a gyermekek szabadság és kötődés iránti vágyát egyidejűleg kietlen, szabad, de azért mégis be-, ill. lehatárolt körülmények között elégíthette ki.

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

8. Változások a LEH történetében a Weimari Köztársaság és a nemzetiszocializmus időszakában



Alfred Andreesen

Hermann Lietz 1919-ben bekövetkezett halála előtt, előszóban és végrendeletében is *Dr. Alfred Andreesen* bízta meg a LEH további vezetésével. A. Andreesen 25 éven keresztül folyamatosan eleget tett ennek a megbízatásnak.

Lietzhez hasonlóan tovább gyarapította az intézmények számát, összesen öt további új internátust hozott létre (valójában többet, mint maga Lietz).

A. Andreesen (1886–1944) paraszt-kereskedő családból származik. Ezen utóbbi tapasztalatokra nagy szükség volt a LEH-ben – mert a gyorsan változó környezeti feltételek között – igazi krízismenedzserre volt szükség az intézmények működtetésének biztosításához.

Tanulmányait Verdenben kezdte, majd Tübingenben, Berlinben, Göttingenben és Halléban matematikát és természettudományokat tanult. 1908-ban dok-

torál pszichológiai témájú disszertációval. Még ugyanebben az évben kapcsolatba kerül a LEH intézményeivel.

Lietz az 1911 és 1914 közötti időszakra a biebersteini tagozat vezetésével bízta meg.

1914-től 1918-ig részt vesz az első világháborúban, majd hazatérése után visszamegy Biebersteinbe, és rövidesen átveszi a többi intézmény irányítását.

Munkásságának a megítélése alapvetően negatív (Bauer, 1961), mert ő adta át 1933-ban a LEH intézményeit a nemzetiszocialistáknak.

Mások (R. Koerrenz, 1991) az ok-okozati összefüggések szisztematikus feltárásával igyekeznek megérteni/értelmezni Andreesen ezen döntését és árnyaltabbá teszik Andreesen megítélését.

8.1. Változások a LEH-ben az 1919 és 1930 közötti időszakban

Andreesen egyértelműen Hermann Lietz örökösének, nézetei megvalósítójának gondolta magát.

A Lietz-örökségnek viszont voltak eléggé problematikus pontjai. Ilyen például a nacionalizmus kérdése, vagy a háborúban való részvételre buzdítás, a háborúban való részvétel hazafias kötelességnek tekintése.

Lietz nacionalizmusa valójában egyfajta politikai naivitást jelentett, hiszen a nemzeti összetartozás jegyében a szegények és a gazdagok közötti különbség csökkentését, azaz szociálpolitikai kérdések megoldását várta ettől az irányzattól. Lietz deklarált császárrajongása kiegészítéseként, a háborút (az elsőt) az erkölcsi züllés elleni tisztítóeszköznek gondolta (aminek azután ő maga is áldozata lett, hiszen harctéren szerzett betegségbe halt bele).

Andreesen – Lietz végrendeletének megfelelően – alapítvánnyá alakítja át az internátusok rendszerét.

Az intézmények az első világháborúban elesett növendékekre való emlékezéssel kezdik újra működésüket. A Weimari Köztársaságnak köszönhetően hamarosan szabadabb légkör veszi körül a magániskolákat, ugyanis megszűnik az egyházi felügyelet, ami korábban elég sok nehézséget okozott.

1920-tól már Biebersteinben tartják az érettségi vizsgát, összesen hat tanuló számára.

Az intézmény tanulóinak a száma egyébként – leginkább anyagi okok miatt – 75 főre növekedett. Andreesen nem örült ennek a fejleménynek, mert egy intézményben az 50 főt tartotta a maximumnak, de kényszerűségből megemelte a létszámot. Erre a lépésre a gazdasági viszonyok labilis-sá válása készítette.

Az 1920-ban megrendezett *országos iskolaügyi konferencián* Andreesent – reformtörekvései miatt – még a baloldalhoz sorolták, ami ellen ő kifogást emelt. Változatlanul továbbra is hangoztatta a nem kötött tanterv szerint ismereteket szerző, „*kereső tanuló*” ideálját, ami miatt baloldalisággal vádolták.

„...nekünk a(z útját) kereső emberre van szükségünk. Olyanra, aki az élet értelmét és értékeit keresi. Ezt a kereső embert pedig nem tudja a régi iskola nevelni; mert a hagyományos iskola tudással rendelkező tanulókat nevel.”⁸⁷

♣ Az individuális személyiségfejlesztés nem forradalmi változtatással, hanem lassú, évtizedekig történő fejlesztéssel érhető el, amire élő példa a

⁸⁷ Die Reichschulkonferenz 1920. (1921): Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Inneren. Leipzig 592. 1.

LEH-ek pedagógiai gyakorlata. A Lietz-féle internátusokat olyan kísérleti iskolaként mutatja be, amelyek már kipróbált tapasztalatokra építhetnek.

A konferencia anyagában⁸⁸ Andreesen utal a társadalom vezető erejének képzési profiljára is:

„A felsőfokú iskolák a kutatás mellett neveljenek a vezetésre. A vezetésre ugyanis nevelni kell a tanulókat, hogy mindezt önállóan és felelősségtudattal végzhessék. Ezért az önuralmat, önkontrollt – még az iskolai évek alatt – lépésről lépésre, egyre nagyobb területre kiterjesztve kell alakítani.”

A konferencián ugyan megfogalmazódott valamiféle más, új iránti elvárás, de ez mindvégig homályos, meghatározatlan maradt.

Érdekes, hogy ekkoriban a politikai szervezetek, egyesületek iskolai megjelenését nem tartja összeegyeztethetőnek a nevelő szándékú iskola eszményével, hiszen a tanuló még keresi az útját, ezek a szervezetek pedig kész formákba való betagozódást igényelnek.

Ebben az időszakban újra vitatémává válik a környezet szerepe, Andreesen ezzel kapcsolatban a következőképpen foglal állást:

„Ha egy fiatalember nevelését tudatosan akarjuk alakítani, befolyásolni, akkor a nevelőnek a lehető legnagyobb mértékben részt kell vennie a környezet alakításában, formálásában. Valójában ez a Landerziehungsheimben végzett nevelés titka, amelynek a megvalósulása során – a nevelés szempontjából természetlen környezetből – kiemeljük a tanulót, és ösztönző körülmények közé helyezzük.”⁸⁹

A politikai helyzet értékelésében Andreesen figyelmét fel kellett volna keltenie az egyre erőteljesebb munkásmozgalomnak. Ő azonban ezen a területen is ragaszkodott Lietz elutasító álláspontjához, és semmilyen lépéseket sem kezdeményezett ilyen irányban. Az indokok között arra hivatkozik a leggyakrabban, hogy a szocialista-kommunista eszmeiség keretein belül nem lát lehetőséget az individuális személyiségi jogok érvényesítésére, az emberi képességek egyéni kibontakoztatására.

Az új kihívásokhoz való alkalmazkodást jelent 1921-ben Haubindában egy iparitanuló-otthon megnyitása. A célkitűzés lényegében változatlan marad: a szellemi és a fizikai munka együttes gyakorlásával kell a társadalmi együttélést jobbra, igazságosabbá, erkölcsösebbé tenni.

Az 1922-es évet a stagnálás jellemzi, az államapparátus nehézkes, a tömegek elégedetlenek.

A LEH magával a fennállásával változatlanul a közoktatási viszonyok folyamatos kritikáját jelenti.

⁸⁸ Die Reichsschulkonferenz 1920. (1921): Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Inneren. Leipzig 276. 1.

⁸⁹ Uo. 281. 1.

Cserék (Pulvermühle helyett Gebesee) és bérletek útján (Ettersburg) szervezeti változtatások történtek: a felmenő rendszerű elhelyezésre mostantól Gebesee–Ettersburg–Bieberstein, vagy Gebesee–Haubinda–Bieberstein rendszerben volt lehetőség.

A nevelésben továbbra is az individuális személyiségfejlesztés kerül előtérbe, azzal a kiegészítéssel, hogy – egyszer talán – nemcsak a kiválasztottak, hanem a német fiatalok egészét ilyen szellemben fogják tanítani.

1923-ban ijesztő méreteket ölt az infláció, ennek ellenére a LEH-ben nyugodt a légkör, az internátusok már fennállásuk 25. évébe léptek. A stabilitásban fontos szerepet töltenek be az állandósult tantestületek, ami Lietz idejére nem volt jellemző. Ebben az évben egy további internátus nyílik – Buchenauban.

Metodikai vonatkozásban is finomodtak a LEH-ben alkalmazott módszerek. Kerschensteiner gyakorlatilag kudarcba fulladt munkaiskola-konceptiójából néhány elem megjelenik a LEH gyakorlatában.

A gyakorlati megvalósítás lépései a következők:⁹⁰

1. A tanulót megismertetjük a tényekkel, és ebből – szemléltetéssel vagy fogalmi úton – egyféle előzetes elképzelést alakítunk ki.
2. Az előzetes elképzelés tartalmát felhasználjuk a gondolkodás fejlesztésére, matematikai, logikai, etikai és absztrakt ismereteket vezetünk le belőle.
3. Az így megszerzett felismeréseket gyakoroltatjuk, azaz a személyiség integráns részévé tesszük, ami a további ismeretszerzési folyamat kiindulópontja lehet.
4. Közben művészeti, vallási és etikai értékeket is közvetítünk – élményszerű átéléssel – ennek során lehetővé tesszük a művészi és a vallási érzelmek kifejeződését, megjelenítését.

Az oktatás ilyen módszerei mentesítik a tanulókat a kényszertől, ami azt eredményezheti, hogy az osztályban – drámai elemeket sem nélkülöző – párbeszéd alakulhat ki. A tanár legfontosabb feladata olyan kérdések felvetése, amelyek továbbviszik a tanulók gondolatait. A tanári kérdések különösen fontosak, mindig gondolkodásra ösztönözzenek, és sohase oldják meg azt, amit a tanulók maguk is megtehetnek.

1924-re az iskolareformok már visszafogottabbá váltak. Az iskolarendszerre a változatosság lesz a jellemző, hiszen minden országrészben más-fajta szabályozást vezetnek be. Közben – a bizonytalan létfeltételek miatt – a gyermekszületések száma radikálisan visszaesett.

A LEH-ek még a stabilitás színhelyei: a koncepció már kiforrtta magát, a vezető nem változik és a tantestületek is állandósultak.

1928. április 28-án (Lietz születésnapján) ismét gyarapodott az intézmények száma, ezúttal a Keleti-tenger menti Spiekeroog alapítására került

⁹⁰ Die Erziehungsziele der Heime und die Forderungen der Arbeitsschule. Leben und Arbeit. (1920) 144. l.

sor. Számos érv hangzik el az alapítás mellett: a tengeri klíma pozitív hatása; a sziget jól áttekinthető környezetet biztosít, ahol mégis ellenőrzött körülmények között lehetnek szabadon a tanulók; az építő-átalakító munka nagyszerű lehetőség a kiteljesedésre; a serdülők számára olyan fontos kalandvágy is kielégülhet a hajózásban és a hullámok, illetve a szökőár elleni védekezésben.

Az intézmények között – földrajzi fekvése miatt is – peremhelyzetben van Lietz utolsóinak alapított iskolája, a weckenstedti árvaház.

Andreesen célul tűzi ki ennek fokozott integrálását, közelítését a többi intézményhez.

Az 1919–1930 közötti időszak, és ezen belül A. Andreesen munkásságában lassú átalakulás, súlypont-áthelyeződés érzékelhető, ennek alaposabb vizsgálata a LEH gyakorlatára vonatkozó „metszetek” készítésével lehetséges.

A *gyakorlati munkavégzés* továbbra is a jellemfejlesztés fontos eszköze: a LEH-ben mezőgazdasági munkát, lakatos, műszerész és könyvkötő szakmát tanítanak. Az érettségi vizsgával együtt az Iparos Kamara előtti szakmunkásvizsga letételére is lehetőség van. Ennek ellenére a korábbihoz képest a munkavégzés tartalmi vonatkozásai elvontabbá, absztraktabbá válnak; már nem olyan fontos, hogy a munkavégzéshez tényleges, megtapasztalható eredmény, végtermék kapcsolódjon, a manuális tevékenység szerepe is csökken.

A *testnevelés* területén több lesz a harci játék, ez a döntési helyzet gyakorlásának eszközeként jelenik meg.

A *zene* – a személyiség egészére való ráhatás eszközeként – a tanulóban levő érzelmi erők megmozgatásával befolyásolja a jellemfejlesztést. A zene tehát közvetlenül – intellektuális-nyelvi közvetítő eszközök nélkül – képes az érzelmi szálak mozgatására. Említést érdemel a zene közösségképző funkciója. A zene ilyen szerepének kiemelése jól illik Andreesen koncepciójába, amikor is a külsődlegessel szemben a belső erők alakítására akar befolyást gyakorolni.

A *fegyelmezés* terén azt hangsúlyozza, hogy a személyiségfejlesztés nem jelentheti mindannak a helyeslését, amit a tanuló tenni akar; a hazugság, a tisztátalanság, a rendetlenség és a szexuális kilengések ellen küzdeni kell. A legnagyobb nevelőerővel a tanuló saját tapasztalatai bírnak, ezért mindig az adott szituáció és a tanuló individuális sajátosságai határozzák meg a büntetést. Ezen a területen mindenféle előre kiszabott sematizmus kerülendő.

Az *érettségi vizsga* mint az állami szándékok egyik érvényesítési lehetősége jelenik meg. Funkcióját tekintve a kiválasztást, a megfelelő társadalmi csoportba való besorolást, közigazgatási funkciót és az iskolai tanulmányok lezárását kell biztosítania. Andreesen a kiválasztási funkció ellen kifogást emel. Úgy véli – ez ugyan az állam részéről kényelmes kontrollt tesz lehetővé, de ha rossz kezekbe kerül, súlyos károsodást okozhat. A kiválasztás célja: a megfelelő szellemi arisztokrácia biztosítása.

A *tanárképzés* területén nem az oktatással, hanem inkább a neveléssel vannak problémák, ebben ugyanis kevés gyakorlatuk van a hagyományos képzésben részesült tanároknak. A tanár szerepe átértelmezésre vár: a hivatalnokszerű helyett a tanuló iránt megértést mutató, annak érzelmeit fejlesztő funkció válik fontossá.

Ezért a tanárképző intézményeket át kellene alakítani – a Lietz-féle internátusok tapasztalataira építve – esetleg úgy, hogy egy-egy LEH-hez tanárképző szeminárium csatlakozna. Ez természetesen csak erőteljes állami támogatással működhetne.

Összegezve az 1919–1930 közötti időszak történéseit, észrevehető, hogy A. Andreesen energiájának legnagyobb részét az intézmények fenntartása és bővítése köti le. Egyik legfontosabb törekvése az, hogy Hermann Lietz deklarált vagy vélt szándékának megfelelően irányítsa a LEH intézményeit. Egyik legnagyobb hiányossága pedig az, hogy Lietz végakaratahoz mereven, betű szerint ragaszkodik. Lietz életművéből egy másik mozzanatot – a *konkrét társadalmi és szociális körülmények elemzését* – figyelmen kívül hagyja.

A súlyponteltolódásból, más-más részlet kiemeléséből már érzékelhető a LEH intézményeiben az a folyamat, ahogyan a „korszellem” belopakodik, formálódik/„strukturálódik” a korábban függetlenségére oly büszke iskolákban. Sajnálatos, hogy az állami iskolával szembeni erőteljes kritikával együtt *nem fejlődik ki semmiféle intellektuális elhárítórendszer* az erőre kapó nemzetiszocializmussal szemben.

8.2. A LEH a nemzetiszocializmus és a második világháború idején

Az önálló, saját útját „kereső személyiség” és a humanizmus eszményét hangoztató LEH-től valójában idegen – vele össze nem illő – a nemzetiszocializmus abszolút totalitáriánus rendszerének elfogadása, annak külsődleges igazolása.

Nehezen megválaszolható kérdés és összetett probléma annak a vizsgálata, hogy miért nem szakítja meg az individuális képességek kifejlesztésére törekvő, és ebben már évtizedes gyakorlatra szert tett reformpedagógiai irányzat a fasiszmus idején a működését, ahogy ezt több más irányzat (kényszerűségből) megtette.

Vajon miért nem használták ki a sokszor emlegetett szigetszerű, perifériás elhelyezésben rejlő esetleges lehetőségeket?

A kérdések átfogó, minden részletre kiterjedő megválaszolása nem lehet jelen dolgozat feladata.

Most csak annak illusztrálására van lehetőség, hogy a mozgalom élén álló A. Andreesen retorikájában milyen átalakulás következett be.

Az intézmények belső viszonyaiban bekövetkezett változásról, ennek lépéseiről csak töredékes információk állnak rendelkezésre. Ezért annak a

nem jelentéktelen kérdésnek a vizsgálatára, hogy a felszínen, a vezetés szintjén történt „behódolással” párhuzamosan milyen valós változások következtek be az intézmények belső viszonyaiban, csak néhány utalásból lehet következtetni.

1930-ban a világgazdasági válság hatására eddig ismeretlen mértékű munkanélküliség következett be, ezzel parallel kezdetét vette a fasiszmus nézetrendszerének „tumorszerű”, mindent behálózó szövedékének kialakulása.

A kultúra területén kezdetben még azt hangoztatták, hogy a népek közötti harc majd a kultúra területén dől el.

Ekkorra már a német reformpedagógiai kezdeményezések is kifulladásra vagy hiányoznak a működtetés feltételei.⁹¹

A LEH igyekezett nagyobb aktivitást kifejteni a külföldön élő németek között, annak érdekében, hogy gyermekeiket német szellemiségű nevelésben részesítsék. Ez mindig jelentős anyagi támogatást hozott és hozzájárult az intézmények fenntartásához.

Tekintve, hogy a „Landerziehungsheim” elnevezéshez időközben még sokan a hányatott sorsú, sérült gyermekek nevelését asszociálták, megváltoztatták az intézmények elnevezését, és a továbbiakban a „Hermann Lietz-Schule” elnevezést használják.

Még ugyanebben az évben felelevenítik a kapcsolatot az angol Abbotsholme-val, német-angol diákcsereére is sor kerül.

Andreesen is konstatálja a reformmozgalom kifulladását. Elméleti fejtegetéseiben az állam, az egyház és a család gyermeknevelést befolyásoló szerepével, sajátos igényeivel foglalkozik. Még halvány utalások olvashatók a pedagógiai autonómiára vonatkozóan; később ennek az emlegetése is megszűnik.

Ezután lassan sor kerül Hermann Lietz nézeteinek átértelmezésére, új hangvételi interpretálására.

Ezzel párhuzamosan azonnal végrehajtandó intézkedéseket hoznak: a rasszokról és az örökléstanról szóló tanítást kötelezően oktatni kell, az érettségizők és az egyetemisták számát radikálisan csökkentik, sok tanárt elbocsátanak, nemzetiszocialista tanáregyesületet hoznak létre.

Andreesen retorikájában új kifejezések jelennek meg: amit korábban humanizmusnak nevezett, az először „új humanizmus”, majd „német humanizmus” lesz:

„A mi német humanizmusunknak mélyebben kell a személyiségben gyökereznie; a célja a német nép közössége. Ezt szolgálják a mi internátusaink ...”⁹²

⁹¹ A megmerevedés körülményeit részletesen elemzi Wilhelm Flitner (1987): „Die drei Phasen der Pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage” című tanulmányában

⁹² „Leben und Arbeit”, 1933/34 54. l.

A humanizmus fogalmának átalakulása jól mutatja a bekövetkezett változásokat, a régi bevált fogalmakhoz való ragaszkodás helyett – némi ambivalencia, ingadozás után – az új terminológia jelenik meg.

Andreesen ebben odáig megy, hogy az intézmények külsődleges alkalmazkodásának bizonyítására Lietzet kapcsolatba hozza Hitlerrel, azt állítva, hogy „amire Lietz törekedett a pedagógiában, azt Hitler megvalósította a politikában”.⁹³

Andreesen számos tényező befolyásolhatta döntésében: a Lietz-hagyaték átmentésének szándéka, az intézményekben dolgozó tanárok és tanulók iránti felelőssége, a LEH gazdasági hatalmának és az intézmények hálózatának megőrzése.

Utólag nehéz megállapítani, hogy mennyire befolyásolta Andreesen döntését a korábbi, számtalan kormányváltáshoz való hozzászokás, mennyire tekintette csak átmenetinek a nemzetiszocialista hatalomátvételt.

Mindenesetre Andreesen súlyos következményekkel járó döntéséhez hozzájárult korábbi merevsége és a konkrét elemzést nélkülöző magatartása, mert a (vélt) Lietz-örökség gondozása ürügyén, a német népközösség hangoztatásával, további terjeszkedési lehetőséget és a német nemzeti nevelés megvalósításának esélyét látta abban, ha a LEH-ben kifejlesztett pedagógiai módszereket kiterjesztik a német közoktatás egészére.

„A nemzetiszocialista mozgalomban valójában történelmi lehetőséget látott arra, hogy Hermann Lietz céljával megegyezően széles társadalmi bázist teremtsen a Landerziehungsheim-mozgalom számára. A későbbi fokozódó militarizálódás hatására, azután már eltávolodott a Harmadik Birodalomtól

...”⁹⁴

1934-től a második világháború befejezésig terjedő időszakban – a felszínen látszó egyöntetűség ellenére – a részletekben minden intézmény más-más utat járt be: Wickersdorfnak teljesen át kellett alakulni, a tengeri iskolát megszüntették, a tanárok közül többen emigrációba kényszerültek (Kurt Hahn, Paul Geheeb, Max Bondy).

Több intézményt államosítottak. A Hermann Lietz-iskolák, az Odenwaldschule és a marienau-i intézmények azonban végig működhettek.

A Landerziehungsheim-mozgalom kutatói számára rejtély maradt annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy milyen eredményre vezetett volna a Lietz-hagyaték másfelé – Lietz-Wyneken-Luserke irányba – történő kibontakozása, aminek az előfeltételei szintén adottak voltak.

§

⁹³ Erziehung 9. Jahrgang, 1934. 354. l.

⁹⁴ Otto Seydel/Johann Peter Vogel (1986): Die Geschichte der Landerziehungsheime im Nationalsozialismus. In: Deutsche Landerziehungsheime. Konzepte und Erfahrungen. Berlin, 68. l.

8.3. A LEH és Makarenko iskolája közötti hasonlóságok és eltérések

Több német neveléstörténész (Bauer 1961, Röhrs 1980) is felveti a Lietz és Makarenko munkásságában megnyilvánuló hasonlóságot. Az időbeli eltérések és leginkább a társadalmi körülmények különbözősége ugyan nehezé teszik az összevetést, de a látszólagos azonosságok azért mégis fontossá teszik az alapszerkezet és a mögötte rejlő markáns eltérések felvázolását.

	<i>Hermann Lietz (1868–1919)</i>	<i>Anton Makarenko (1888–1939)</i>
Kiindulás, kezdetek	Külföldi tanulmányút, jómódú szülők gyermekeinek nevelése	Elhagyott, árva, csellengő gyermekek nevelése szükségből
A nevelés célja	Az individuális képességek maximális kifejlesztésével jó német állampolgár	Közösségi ember, szocialista-kommunista személyiség
Az iskola helye	Nagyvárostól távoli, átalakításra váró épületek (pedagógiai megfontolásból!)	Nagyvárostól távoli, kietlen terület, leromlott épületek (szükségből!)
Anyagi körülmények	Nagyon jó, mindenre van pénz	Rossz, mindenből hiány van (élelmiszer, ruha, építőanyag)
A vezető személye	Erős, karizmatikus személyiség, felfokozott pedagógiai „erossal” a tanulók iránt	Belülről erős, gyermekszerető, messzemenően humánus magatartás
Oktatás, tananyag, taneszközök	Az oktatás a nevelés egyik eszköze, kidolgozott tantervek, tehetséges szaktanárok, jó felszerelés (aranybetűs egyedi füzet)	Az oktatás a nevelés egyik eszköze, tanterv helyett – esetlegesség, nincs „rendszer” – kényszerspontaneitás! hiányos taneszközök
A munka szerepe	Segíti az individuális képességek „közösségben” történő alakulását, azaz közösséget teremti! A munka újdonság, a jó körülmények között élők ezzel otthon nem találkoznak	A túlélés feltétele, az ügyesség, leleményesség fontos, de amikor „felesleges, értelmetlen munkát végeztetnek” az bomlasztó hatású
A tanárok	Kvalifikált, doktorált szakemberek (teológiai, filozófiai, filológusi és term. tudományos végzettséggel). Pedagógiai képzettség nélküli mesteremberek is szerepet kapnak	A pedagógiai képzettség nélküli, de gyermekszerető felnőttek jutnak fontos szerephez. Tanárok helyett idősebb, maguk közül kinevelt növendékek látják el a nevelési feladatokat is

Tantestület	Széthúzás, klikkek, szakadás, nem kollegiális viszonyok	Lietzhez hasonló egyáltalán nincs. A kényszerű összetartozás a „túlélés” feltétele
Tanulói önkormányzat	Csőkevényes, az angolhoz képest erősen visszafogott	A fejlődés motorja!! Aktív, folytonosan változó, alakuló. Az intézményesüléssel arányban válik formálissá
Számonkérés, vizsgák	Külső helyszínen, kezdetben rossz megfelelés	Külső vizsgák, nem túl jó vizsgaeredmények
Ruházat	Célszerű, kényelmes, nem hivalkodó, cél az edzettség fokozása	Hiányos, rossz, szakadt, esetleges, az edzettség (aszketikus életvitel) magától kialakul
Utazások	A tananyag kiegészítője, élmények szerzése, kitekintés külföldre is	A célja élelem, technikai eszköz beszerzése. Esetleges. Sok élmény. Csak a közvetlen környék, kitekintés még az „országgra” sincs
Személyesség	Kis létszám, este mindenkivel kézfogás	A létszám változó, egyre többen lesznek. Kezdetben egyéni törődés
Esti beszélgetés	Intézményesítve „áhitat”, liberális légkör, oldott hangulat, zene, felolvasás, néha vendégelőadók	Kezdetben spontán módon adódik. Amikor szervezetté válik, az erőteljes ideológiai befolyásolás eszköze
Szabad idő	Strukturált, tétlenségre kevés idő marad, színvonalas választási lehetőség	Esetleges, hol nagyon sok van, máskor semmi. A leleményesség fontos. Választási lehetőség alig van
Egyesületek, társadalmi szervezetek	Cserkészek, tűzoltók stb. keletkeznek – elhalnak az érdeklődésnek megfelelően	A KOMSZOMOL szerepe kiemelten fontos. Egyfajta homályos misztika veszi körül
Kiadványok	Évkönyvek, helyi folyóiratok, aprólékos dokumentáció (Archivum)	A legfontosabb a faliújság, a rölapok és a röpgyűlések. Gyorsaság, aktualitás. Dokumentálás csak véletlenszerűen
Végeredmény	Folyamatosan működik, Andreesen idején megmegevedik. Tanul a hibáiból, sokszínűvé lesz. Nem válik tömegessé, nagy mozgalmá, de fennmarad	Amint intézményesül, megmegevedik. Gyakorlatilag megszűnik. Intézményesült formája feloldódik a „szocialista nevelési gyakorlatban”

A táblázatból egyértelműen kitűnik, hogy a különböző kiinduló feltételek ellenére *(látszat)hasonlóságok* figyelhetők meg a következő területeken: az elhelyezés jellegében, az oktatás nevelésre történő felhasználásában, az önkiszolgáló munka fontosságában, a külső vizsgák szervezésében, az aszketikus életvitelben.

Alapvető *különbözőség* mutatkozik a nevelés céljában, az anyagi körülményekben, a tanárok szakmai felkészültségében, az önkormányzat megvalósulásában.

Az *egybeesések jellege* egyébként nagyon jól mutatja a két pedagógiai koncepció közötti alapvető eltérést, amit leegyszerűsítve a „minden az egyéniség”, illetve a „minden a közösség” szembeállításal fejezhetnénk ki a legegyszerűbben.

Az eltérések és azok okainak részletes elemzése meghaladja ezen dolgozat lehetőségeit. Mindenesetre az azért megállapítható – és ezzel még keveset foglalkoztak a nevelés történetében –, hogy *egyik pedagógiai koncepció sem tudott hatékony védekező mechanizmusokat kiépíteni és mobilizálni a szélsőséges társadalmi megnyilvánulásokkal – a fasizmussal, illetve a sztálinizmussal – szemben.*

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

9. A LEH-mozgalom fejlődése a második világháború után

9.1. A LEH-mozgalom fejlődésének általános feltételei

Alfred Andreesen halála után a LEH-alapítvány sorsát a politikai események határozták meg. A háború okozta károk helyreállításával párhuzamosan lehetőség adódott a mozgalomban bekövetkezett korábbi szakadások megszüntetésére. Ennek során 1947-ben megalakult a „Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime” (Német Landerziehungsheimek Szövetsége). Ez az új egyesülés integrálja az önmagukat Hermann Lietz-iskolákként definiáló intézményeket (Hohenwehrda, Bieberstein, Haubinda és Spikeroog), és mindazokat az iskolákat, amelyek a Lietztől való elszakadás után alakultak ki.

A mozgalom 17 német és egy svájci iskolát egyesít.

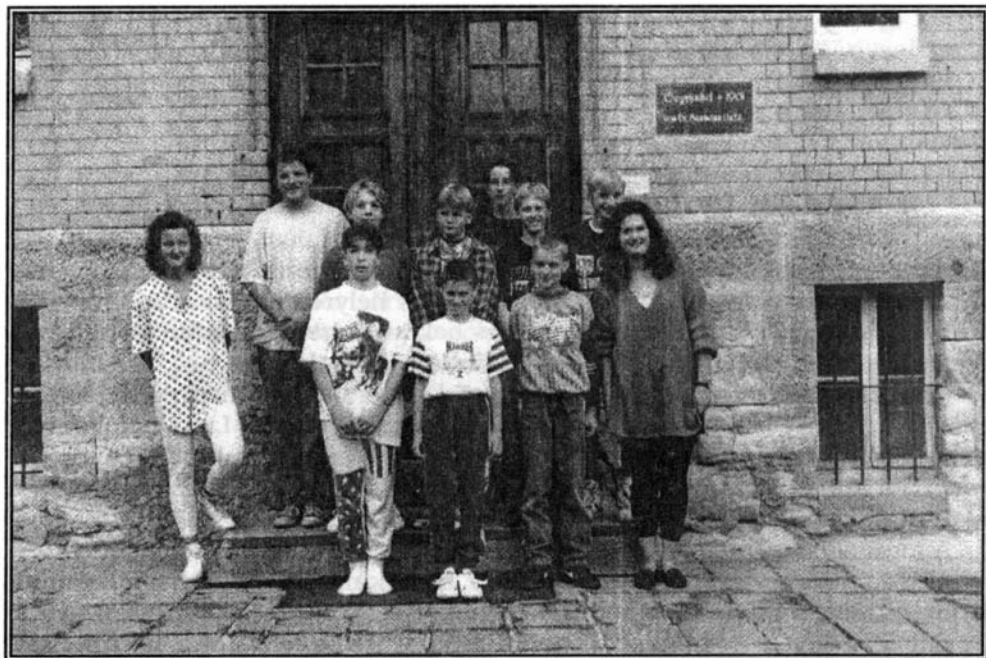
A történelem viszontagságai később sem kímélték a LEH-mozgalmat. Ettersburgot rögtön a második világháború befejezése után visszavette Tübingia, a keleti és a nyugati zóna létrehozása megosztotta az intézményeket, és megnehezítette az érintkezést.

Grovesmühle, Gebesee és Haubinda az NDK-hoz került. Buchenauban megszűnt az internátus, olyan külföldi menekülttáborrá alakították át, amelyet az alapítvány bérbe adott az államnak. Az alsó tagozatot Hohenwehrda fogadja be.

Spikeroog – a tengeri iskola – nagyon nehéz anyagi helyzetbe került, mert folyamatosan csökkent a tanulók száma, ezért már nem lehetett gazdaságosan működtetni. A szülők kezdeményezésére – a tanárok és a volt tanulók hathatós támogatásának köszönhetően – sikerült a fenntartási költségeket előteremteni, és ennek köszönhetően a továbbiakban gazdaságilag önálló intézményként működött tovább.

A német egyesítés után Gebesee, Haubinda és Grovesmühle visszakerült az alapítvány tulajdonába. Grovesmühlét eladták és egy új internátust alapítottak. Gebeseet bérbe adták és a korábbi intézmény helyén a Caritas iparitanuló-otthont létesített.

Jelenleg a Hermann Lietz Alapítvány közvetlen irányításával három internátus működik: Hohenwehrda 5-től 10. osztályig gimnazista és reáliskolai részzel, Bieberstein vegyes 10–13. osztályokkal működik. Haubinda alsó tagozattal, általános iskolai és reáliskolai részzel, állami fenntartással működő, újjáalakult intézmény. Ez a három intézmény, valamint a gazdaságilag önálló Spikeroog definiálja magát Hermann Lietz iskolaként.



„Család” Haubindában

Az iskolák közösek abban, hogy pedagógiai koncepciójukat Hermann Lietz reformelképzeléseiből eredeztetik.

A „Landerziehungsheim” – Lietz idején megfogalmazott koncepciója némi változáson megy át: a természetközelség és az ökológiai megközelítés új értelmet ad a vidéki elhelyezésnek. Az 1900-as évek kezdete óta töretlen az a gyakorlat, amelynek eredményeként hihetetlen mértékben felértékelődött az iskolákban az intellektuális teljesítmény, a nevelési törekvések pedig elcsökevényesedtek. A nem intellektuális készségek, képességek igényes – a formalizmuson túlmutató – fejlesztésével csak elenyészően kevés intézményben foglalkoz(hat)nak.

Az „otthon” jelleg is módosult, a LEH, a szó szoros értelmében véve otthona lehet a tanulóknak, és ez ennek az intézménytípusnak a specifikuma, azzal a nem jelentéktelen kiegészítéssel, hogy ezt az internátust a tanulók és a tanárok egyaránt otthonuknak tekintik.

A tanulók most már nem a szülők nevelésre való alkalmatlansága miatt kerülnek ezekbe az intézményekbe, hanem inkább a szülői nevelés időleges helyettesítése, új hatásokkal történő kiegészítése az internátusi nevelés célja.

A LEH-hez tartozó iskolák régebben olyan, a világtól elzárt „pedagógiai szigetet” alkottak, ahol idilli légkörben folyt a nevelés. Mára ez a zártság jelentősen csökkent, a LEH-ek nyitottakká váltak a közélet minden megnyilvánulása számára. Ez azt is jelenti, hogy a szokványosnál kötöttebb

együttélési formák, és a nagyvárosi életmód feszültségcsökkentő formáinak hiánya miatt, az intézményen belüli összeütközések intenzitása is fokozódik.

A LEH fontos sajátossága, hogy ezek a konfliktusok még átlátható, részben alakítható körülmények között zajlanak le. Ez nagy előnyt jelent a nagyvárosi – esetlegesen alakuló – konfliktuskezelési stratégiákhoz képest, hiszen az átlátható viszonyok között hatásosabb és hatékonyabb együttélési formákat lehet kifejleszteni és fenntartani.

A mai LEH – a családi nevelés kiegészítéseként – olyan élményekhez és tapasztalatokhoz juttathatja a növendékeket, amelyeket másutt nem, vagy sokkal kedvezőtlenebb feltételek között szerezhetnének csak meg.

Néhány a megvalósítható lehetőségek közül:

- Több eltérő életkorú tanulóból álló *élet- és munkaközösség* jön létre.
- A kooperáció, az együttműködés, a konfliktushelyzetek *érdekegyeztetés* útján történő megoldása a mindennapi élet *szerves része*. Az 1900-as évek elején még szinte általános volt több generáció együttélése, és az egygyermekes család ritkaságnak számított. Napjainkra ez a helyzet lényegesen megváltozott, így a LEH tényleges társadalmi igény (hiány) kezelésére vállalkozik.
- Az egyre anonimebbé, egyre elidegenedettebbé váló világban a LEH olyan pedagógiai gyakorlatot valósít meg, ahol nap mint nap mindenkinek – a közösség, a csoport előtt – *szükségszerűen vállalnia kell a felelősséget* tetteiért.
- Az intézményekben olyan, mindenki számára átlátható életmód alakul ki, amelynek során az elméleti tudnivalókat *közvetlenül alkalmazzák a gyakorlatban*. Minden LEH-ben élő személynek – legyen az tanár, tanuló vagy más ott élő felnőtt – a kompetenciájáról nem elméletben, hanem ott és akkor, konkrét szituációban kell számot adnia.
- A hagyományos iskolában kevés lehetőség nyílik az olyan nevelési feladatokra, mint például a jellemfejlesztés, az érzelmi nevelés vagy a kezűgyesség gyakorlása. Ezek az intézetek viszont arra törekzenek, hogy a nem intellektuális képességeket, így például a zenei tehetséget, a szociális kapcsolatteremtés képességét is támogassák, és az intellektuális képességekkel egyenrangúnak ismerjék el.
- Ebből adódóan folyamatosan átalakul az oktatás folyamata, a gyakorlatias és életközeli mozzanatokat összhangba kívánják hozni a tanórán kívüli tevékenységgel, mégpedig oly módon, hogy a pedagógiai felelősségtudat érvényesítése ne legyen nyomasztó a tanulók számára, de ne akadályozza a spontaneitást sem. Ez azt jelenti, hogy a tanórák és tanórán kívüli tevékenység, *az iskola és az internátus (otthon) közötti határok elmosódnak*.
- A LEH-ek számos olyan tanulót és (tanárt) is befogadnak, *akik a közoktatási rendszerben nehezen vagy egyáltalán nem találnák meg a helyüket*. Az individuális fejlesztés különösen fontos a kiemelkedően tehetsé-

gesek, a csak valamilyen területen átlag felett teljesítők, a koraérettek, a nehezen nevelhetők, a későn érők, a kreatív gondolkodásúak (az egyéni megközelítést érvényesítők) és az elutasító magatartású, nehezen megközelíthető tanulók számára. Mindezek, a közoktatási rendszer sokkal alacsonyabb toleranciaszintje miatt, ott nagy valószínűséggel kudarcra vannak ítélve. A LEH sajátos lehetőségeiből adódóan itt jóval több lehetőség van a pozitív változtatásra.

- A milió, a tanulót körülvevő környezet gyakran a tényleges oktatásnál maradandóbb – de közvetlenül nehezebben kimutatható – hatást gyakorol a növendékre. Ezért olyan fontos az „otthon” elhelyezkedése, nagysága, napirendje, hagyományai, légköre, mert mindezek nevelőértéke tudatosul és összegződik a LEH gyakorlatában.
- A LEH nevelési viszonyai között lehetőség van a tanulót *személyiségének teljességében* megismerni, és erre a tapasztalati bázisra építve, a pozitív és a negatív erők *kiegyensúlyozásával* végezhető el a fejlesztés. A hagyományos iskolák a kiegyensúlyozás helyett elfojtással és állandó tiltással reagálnak, ez pedig unalomhoz, egyhangúsághoz, és ha a konfliktusok már kezelhetetlenné válnak „robbanáshoz” vezethet.

A LEH-mozgalom intézményei – tanulva a korábbi időszak eseményeiből – szervesen semmilyen *világnézethez* sem kötődnek. Ez egyébként hátránynak is tartható, hiszen jelenthetné a stabilitás hiányát is. Másrészt pedig előnyként is felfogható, mert ezáltal – a sokféleségből eredő összeütkezéseket – nem zavaró tényezőként, hanem a tolerancia gyakorlásához szükséges „nyersanyagként”, feladatként élhetik meg. Az aktuális helyzetből születő konfliktusmegoldások pedig mindig érdekesebbek, mint a kitált, mesterkelt szituációk.

A LEH-mozgalom a gyakorlatban is érvényesíti a toleranciát. A radikális keresztény – herrnhuter hagyományok – folytatására alakult Zinzendorf Gimnázium (Königsfeld) értelemszerűen nem mondhat le világnézeti elkötelezettségéről, de ezzel együtt, mivel a többi pedagógiai elvet elfogadják, a LEH-mozgalom részének tekinthető.

A LEH vezetői azért döntöttek így, mert a pluralitásból eredő nyereség sokkal nagyobb, mint az egyértelmű elkötelezettség hiányából fakadó bizonytalanság okozta hátrány.

A LEH minden intézménye rendelkezik valamilyen *rá jellemző specifikummal*. Ez már a Lietztől való elszakadás időszakában kezdődik. Wyneken – a korabeli filozófiai és tudományos gondolkodás eredményeit kapcsolja össze az önálló ifjúsági kultúrával; Geheeb – a következetesen megvalósított koedukáció híve, ez nemcsak a nemek, hanem a nemzetek és az eltérő szociális rétegek és a vallások között is megteremti az együttélés feltételeit; Hahn – a határhelyzetek átélését és a reális felelősség megélését tartotta hatásos nevelési tényezőnek. A sajátosságok között fontos Luserke munkássága: ő egy új színházi művelődési forma, az ún. laikus színjátszás iskolai oktatásba integrálásával foglalkozott. Hell a keresztény hagyományok felélesztésével alakít ki a felebaráti szeretet megélésére alapozott

evangélikus iskolaközösséget. Uffrecht az életmód megreformálásával, Minna Specht pedig szocialisztikus törekvésekkel lép fel.

Természetesen minden ilyen koncepcionális elemnek jelentős hatása van a tananyagra, a módszertanra és az együttélés szabályaira.

Mindenesetre a Lietz idején megnyilvánult kizárólagosságra törekvés és az Andreesen idején bekövetkezett tragikus következményekkel járó megmerevedés és torzulás után örömdetes az a tény, hogy a LEH-mozgalomba *visszatért a sokszínűség.*

Napjainkra normalizálódott a LEH *kapcsolata más közoktatási intézményekkel.* Maga a LEH létezése ösztönző hatással van más iskolákra, arra késztetve őket, hogy ők is válaszokat keressenek a régi és az új problémákra. Továbbá bizonyítékul szolgál annak igazolására, hogy a sokak által óhajtott pedagógiai célkitűzések nem maradnak pusztán utópiák, hanem a mindennapi tevékenység részévé válnak.

A LEH létezése egyfajta figyelmeztetést is jelent az állami iskoláknak, mert arra utal, hogy a reformok nem merülhetnek ki abban, hogy csak az oktatási technológiát változtatjuk, hogy csak ezt tesszük egyre kidolgozottabbá. Aki igazán változtatni akar, az nem hagyhatja megválaszolatlanul a nevelés, a jellemformálás kérdését.

A LEH más vonatkozásban tehermentesíti is a közoktatási intézményeket, hiszen olyan tanulókat vesznek át/fel, akikkel a hagyományos iskolák nem, vagy csak igen nehezen boldogulnának.

Minden egyes LEH folyamatosan kapcsolatot tart a volt diákjaival. Az otthonjellegét az is erősíti, hogy egyáltalán nem számít ritkaságnak, ha egy-egy végzett tanuló néhány napra visszajön korábbi tanulmányai színhelyére. A kapcsolattartást intézményesítették is, az Öregdiákok Egyesülete a LEH-beli nevelés fontos kiegészítője. A visszajárók emlékezései, tapasztalataik élményszerű elmesélése nagyban hozzájárul a hagyományok megtartásához. Az Öregdiákok Egyesülete a szellemieken túl – anyagi támogatással, kapcsolatok közvetítésével és nagyon jól díjazott egyéni és csoportos pályázatokkal – igyekszik a nevelést segíteni.

A folytonosság biztosításában igen jelentős szerepet töltenek be az évkönyvek, az egyes intézmények kiadványai és az 1909-től folyamatosan megjelenő „Leben und Arbeit” című folyóirat. A folyóiratok, évkönyvek jól szolgálják a szülők tájékoztatását, és fontos szerepük van az intézmények történetének dokumentálásában.

9.2. Az utóbbi időben bekövetkezett szervezeti, tartalmi és módszertani változások

A mai intézmények alapvető szervezeti formája egy önálló gimnázium működtetése 5-13. osztályos, azaz 10-20 éves tanulókkal. Persze itt is vannak kivételek: Salemben például különálló épületekben helyezik el az 5-7., a 8-11., 12-13. osztályokat; a Lietz-féle iskolákban az 5-10., és 10-13. osztályok vannak különböző internátusokban.

Most már minden intézmény koedukált.

A tanárok többsége szintén az internátusban lakik, sokan családjukkal együtt, csoportjuk közvetlen közelében.

Nagyon változatos az *építészeti elhelyezés*: Nordeck egy régi várban, Bieberstein, Loisenlund és Neubeuern egy ősi kastélyban, Salem és Urspring egy hajdani kolostorban, Marienau egy valamikori uradalmi épületben található.

Az Odenwaldschule, az Ecole d'Humanité és Kirchberg olyan önálló faluszerű települések, amelyek kifejezetten iskolai célra épültek.

Hasonlóan változatos a *földrajzi fekvés*: Steinmühle egy egyetemi város szélén, Holzminden és Schondorf egy közepes városban, illetve faluban, Spikeroog az Északi-tenger egyik szigetén, az Ecole d'Humanité pedig a Svájci-Alpokban található.

Az eltérő építészeti és földrajzi környezet értelemszerűen más-más tevékenységrendszer kidolgozását jelenti.

A külső környezeti feltételek által determinált változatosság mellett belső differenciálódásra is sor került.

A *csoportra bontásnak* is számos változata létezik.

Salemben például az épületszárnyak szerinti bontást alkalmaznak. A volt kolostor hosszú folyosóján, 3-4 ágyas szobákban, a fiúk és a lányok épületrészét különítik el. Minden „épületszárnyhoz” tartozik egy mentor-tanár, akit két fő választott tanuló (asszisztens) segít. Salemben eredendően nagy tradíciókkal rendelkezik az önkormányzat, innen ered az a LEH-szerte ismert mondás, amely szerint „Abban az esetben, ha a különböző tisztségekre megválasztott tanulók sztrájkba kezdenének, az internátus további működtetése lehetetlenné válna”.⁹⁵

Másutt az együttélés ún. „családi” szervezetben történik. Az Odenwaldschule-ban kétágyas, illetve egyágyas szobában laknak a tanulók, 4-5 szoba, azaz 6-10 tanuló alkot egy „családot” – a vezetést ellátó tanárral vagy tanárházaspárral együtt. A családok minden nap együtt étkeznek, hetente egy estére közös programot szerveznek, közösen kirándulnak, utaznak.

⁹⁵ Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick. (Hg. Von der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen) (1993) 249. l.

Minden tanév kezdetén lehetőség van másik „családba” menni, de az esetek többségében hosszú évekre stabil kötelékek jönnek létre.

Más esetben a tanulók életkoruknak megfelelően kerülnek különböző épületrészekbe, minden résznek van egy tanár „vezetője”, mentora, akit maguk a tanulók választanak ki a felnőttek közül. Ilyen rendszer szerint dolgoznak Birklehofban és Schondorfban.

Az önkormányzat szervezeti formája szintén sok eltérést mutat: az Urspringschule-ban paritásos alapon létrejött tanár-diák konferencia hozza a legfontosabb döntéseket; másutt a „Parlament”, a „Ring” elnevezést használják.

Különösen érdekes az Odenwaldschule gyakorlata, ahol a felmerült vitás kérdések tisztázására 3-5 főből álló ideiglenes bizottságot hoznak létre. A tagok mindig az adott probléma legjobb ismerői, megbízatásuk pedig csak egy-egy problémakör megoldására terjed ki. Ennek az a pedagógiai előnye, hogy mindig a legjobb „szakemberek” döntenek, ők nem fásulnak bele az önkormányzati munkába, mert csak azzal foglalkoznak, ami egyébként is érdekli őket. További előny, hogy annyi tanuló juthat megbízatáshoz, ahány vitás kérdés, ügy felmerül. Így a tevékenység és hatáskör nélküli, mesterkéltnél, alibi ügyeket tárgyaló „bizottságosdira” nincs szükség.

A tanulói megbízatásoknál kerülnek a formális, névleges feladatokat. A konkrét feladatok – könyvtáros, filmklubvezető, fotólabor-vezető, sport-szertáros, büfés, karbantartó, tűzoltó, vizimentő stb. – mindig meghatározott jogokkal és kötelességekkel járnak.

A LEH gyakorlatában a tanulói jogosítványokkal sokkal bátrabban élnek, mint a szokványos iskolákban. A tanulók nagy értékű, sokszor bal-esetveszélyes gépek és eszközök használatáról dönthetnek önállóan.

Hasonló eltérések tapasztalhatók a helyi ünnepségek, a kialakult hagyományok tekintetében is. Lietz idején még minden egyes nap „áhitattal” zárult. Napjainkra ez heti egy, legfeljebb két alkalomra korlátozódik. Tartalmát tekintve is változtak az esti összefüggések, a közvetlen vallásos tartalom (a Biblia egyes részeinek felolvasása) erősen visszaszorult, megmaradt a zene és részben a felolvasások, új elemként meghívott vendégek (politikusok, színészek, érdekes foglalkozást gyakorló szülők) előadásai szerepelnek.

Tanévkezdésre és zárásra, a karácsony és a húsvét ünneplésére minden intézményben más-más szokások alakultak ki.

Az oktatásban továbbra is követelmény maradt a „gyermekből való kiindulás” elve. Mindez a LEH mai gyakorlatában a következőképpen valósul meg:

- Az internátusokban rendszereznek a pedagógiai konferenciák, de ezek célja nemcsak a tanulói teljesítmény értékelése, hanem sokkal inkább a felnőttek nevelési törekvéseinek újragondolása.
- A kiscsoportos oktatás lehetővé teszi az individuális sajátosságok tudatosulását és az ennek megfelelő pedagógiai koncepció kidolgozását.

- Tanulási problémák, ismeretfeldolgozási nehézségek esetében a tanórán kívül is lehetőség van egyéni segítségnyújtásra.
- Lehetőség nyílik a modern didaktikai megoldások – a belső differenciálás, a csoportra bontás, a projektekkel való tanulás, az öntevékenységre szoktatás – megvalósítására. A másokkal való együttműködés készségének fejlesztése és ennek állandó gyakorlása a LEH egyik specifikuma.
- A LEH-ben sok tapasztalat halmozódott fel a gyakorlati tevékenység és az oktatás integrálása terén, az alkotó, kereső-kutató jellegű tanítási-tanulási technikák nagyon elterjedtek.
- Az internátusok számos választási lehetőséget nyújtanak – úgy a tanárok, mint a tanulók számára – a teljesítménycsoport keretében folyó oktatástól, a különböző tantárgyi kombinációk egyéni érdeklődés szerinti összeállításáig.

Az oktatás tartalma is jelentősen átalakult: a műszaki tudományok, az informatika, a pedagógia és pszichológia, a teológia, a politológia, az asztrológia és a jogi ismeretek oktatásba történő bevonása, változatos kombinációk létrehozása új szint jelent az internátusok életében. Marienau-ban nagy tapasztalatokra tettek szert az integrált természettudományos oktatásban.

A kor igényeinek megfelelően változott a nyelvtanítási koncepció, a legtöbb internátusban tanítanak „üzleti angolt, franciát stb.”

A LEH intézményeiben – a helyi sajátosságok, lehetőségek és szükségletek egymástól nagyon is eltérő kombinálása miatt, aminek következtében minden internátus önálló „individuumnak” tekinthető – sokféle vég bizonyítvány megszerzésére nyílik lehetőség.

Az Odenwaldschule-ban az óvoda, alsó és felső tagozat, gimnázium, reáliskola és még a szakmunkásképzés szintjén is folyik oktatás.

Salemban olyan nemzetközi érettségi vizsgát lehet szerezni, amelyik lehetővé teszi a világ bármelyik felsőoktatási intézményében való továbbtanulást. Az érettségi bizonyítvány mellé a tanulók és a szülők számára szöveges értékelés is készül, amelyben részletesen tájékoztatnak a növendék személyiségének alakulásáról.

Viszony a közösséghez:
Igazságérzet:
A pontos ténymegállapítás képessége:
Képesség az igaznak elfogadottak gyakorlati megvalósítására: Hogyan viszonyul a tanuló a veszélyes helyzetekhez; mit tesz az unalom ellen, hogyan viseli el a kényelmetlenséget, elvonják-e a figyelmét a pillanatnyi benyomások, elviseli-e a fáradságot; mit tesz akkor, ha gúnyolódnak vele; fel tudja-e venni a küzdelmet a kételkedés ellen?
A tervezés képessége:
A szervezőképesség: Be tudja-e osztani a munkafeladatokat? Tudja-e vezetni a fiatalabbakat?
Hogyan tud helytállni váratlan szituációban?
Mennyire képes a szellemi koncentrációra? Saját érdeklődési köréhez tartozó feladatok elvégzése, és más feladatok esetén?
Gondosság: általában a mindennapi életben és kötelességei teljesítésében?
Életvitel, a tanuló szokásai:
Kézügyesség:
Tanulmányi eredmények: német nyelv, ókori nyelvek, modern nyelvek, történelem, természettudományok, matematika terén ?
Milyen gyakorlati munkát tud elvégezni?
Milyen művészeti képességeket fejlesztett ki?
Milyen eredményei vannak testnevelésből? Küzdőszellem, reakciógyorsaság, szívósság?

Az Ecole d'Humanité a svájci főiskolák mellett továbbtanulásra képesít az amerikai egyetemeken, főiskolákon.

A tanulmányi idő tekintetében ugyan vannak állami kötelezettségek, de a rugalmas szabályozásnak köszönhetően lehetőség van a helyi érdekek érvényesítésére.

Az Ursprungschule jogilag normál gimnáziumnak számít, a tanévet mégis négy negyedre osztották, ahol 14 napos periódusokra bontják le a tananyagot. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a 8. és 9. évfolyamon epochálisan tanítanak, a 10. osztálytól pedig teljesítménycsoportokat hoznak létre. A „metodikai egységeket” eleve úgy tervezik, hogy házi feladat helyett előkészítő időszakot és gyakorlási lehetőséget is beiktatnak.

Az öntevékenység és az egyéni felelősségvállalás kialakítására tudatosan törekszenek.

Minden tanévnek van egy négyhetes időszaka, amikor projektek megvalósításán dolgoznak egyénileg, páros munkában, vagy kiscsoportban.

Az Ecole d'Humanité gyakorlatában évtizedek óta bevált szervezési mód az, hogy a tanulók három-négy vagy több hétig tartó kurzust választanak,

és ezeken nagy intenzitással, sok önálló részfeladat megoldásával vesznek részt.

A LEH gyakorlatában szinte mindenütt készülnek szemesztert, tanévet és az egész képzést lezáró *szakdolgozatok*. Ezek közül a legfontosabb az utóbbi – az érettségi vizsgával párhuzamosan értékelt összegző jellegű munka –, ahol az individuális képességek, az önálló problémamegoldás, a kitartás és az igény szint is megmutatkozik.

Ez a specifikum megmaradt a LEH sajátosságának, mert a normál iskolákban nagyon nehezen birkóznak meg ezzel a feladattal.

A *tanári szerepet* továbbra is sajátosan értelmezik ezekben az intézményekben. A legfontosabb elvárások, feladatok a következők:

- Az átlagnál jóval erősebb elkötelezettség a tanári hivatás iránt.
- A pedagógus tevékenysége nem redukálódhat csak az ismeretek közvetítésre, állandó dialógusban áll a rábízott tanulókkal, partnerként segíti őket.
- Készen áll pedagógiai tevékenységének individualizálására, azaz segít a tanuló egyéni problémáira egyéni megoldási módokat, stratégiákat kifejleszteni.
- Türelmes és képes sokáig várakozni a sikerre. Fantáziadús, pedagógiai képzelőereje változatos formában nyilvánul meg. Képes arra, hogy sikertelenség esetén újból próbálkozzon.
- Egyedi, csak rá jellemző stílusa van, ami valamilyen módon illeszkedik az internátus rendszeréhez.
- A tanár képes arra, hogy az alapvetően nem intellektuális teljesítményt (kézügyesség, zenei hallás, művészeti megnyilvánulások, sport stb.) az értelmivel egyenrangúnak ismerje el.
- Tudatosuljon benne – hogy az átlagnál előnyösebb, jobb feltételek között – az életben érvényesülni tudó, sikeres emberek nevelése az intézmény célja.
- Legyen képes szót érteni és kapcsolatot tartani a változatos elvárásokkal jelentkező szülőkkel.

A hagyományos tanárképzés nem készít(het)i fel a leendő tanárokat erre a speciális tevékenységre. Ezzel együtt az egyetemek és a tanárképző, illetve tanártovábbképző intézményekből előszeretettel látogatják a LEH internátusait, egyrészt, mert nyitottak, másrészt pedig azért, mert könnyebben szemléltethetők a különböző pedagógiai megnyilvánulások.

Minden intézmény önálló módszereket fejlesztett ki a tanárok kiválasztására és a helyi szükségleteknek megfelelő kiképzésére.

A tanárok számára 1985-ben Pedagógiai Dokumentációs Központ létesült.

Egymás tapasztalatainak megismerése és kölcsönös felhasználása érdekében rendszeresen találkozó munkacsoportok alakultak (a LEH történetével foglalkozó, ökológiai kérdések iránt érdeklődő, projekteket készítő stb.).

Egy-egy téma alapos feldolgozása, vagy a nehéz helyzetek megoldása érdekében hosszabb-rövidebb szemináriumokat, tanácskozásokat tartanak.

A konferenciák és a jubileumi megemlékezések az összegzés illetve a kitekintés (a múltba és a jövőbe) jegyében szerveződnek.

A LEH egyik erőssége volt és maradt a *gyakorlati munkavégzés*, és ennek szerves kapcsolata az oktatással. A klasszikus műhelyek: lakatos, asztalos, fazekas, takács, szabó, nyomda, könyvkötő mellett modern fizikai és kémiai laboratóriumok, elektronikai és informatikai kabinetek is létesültek. A mezőgazdasági munka, a kertészkedés és az állattenyésztés változatlanul fontos, és az önellátás gazdasági vonzata sem jelentéktelen.

A tanulók itt nem feltétlenül tanári képzettségű felnőttekkel, hanem az adott szakterület kiváló művelőivel találkozhatnak.

A tanárok maguk is a munkafolyamat tevékeny résztvevői, és mivel a tanulókkal azonos tapasztalatokat, élményeket szereznek, könnyebb az elméletei és a gyakorlati ismeretek integrálása.

A *sportolás* terén is érvényesülnek az internátusok egyéni sajátosságai. Salemben még mindig futással kezdik a napot. Másutt a sielés (Ecole d'Humanité), a lovaglás, a teniszezés és más labdajátékok jöttek divatba.

A sport fontosságára utal, hogy Urspringben például egy 14 napos ciklusra 10 óra kötelező sportolást terveznek. A tengerpart menti intézmények különleges programja a vitorlázás és az evezés. Itt az intenzív élmények (tengeri vihar) és más határhelyzetek nevelőerejével a pedagógia egész különleges/szélsőséges művelése valósul meg.

A *szabadidős tevékenység* – a LEH pedagógiai rendszerében – nem strukturálatlan, haszontalan, tétlen időtöltést jelent.

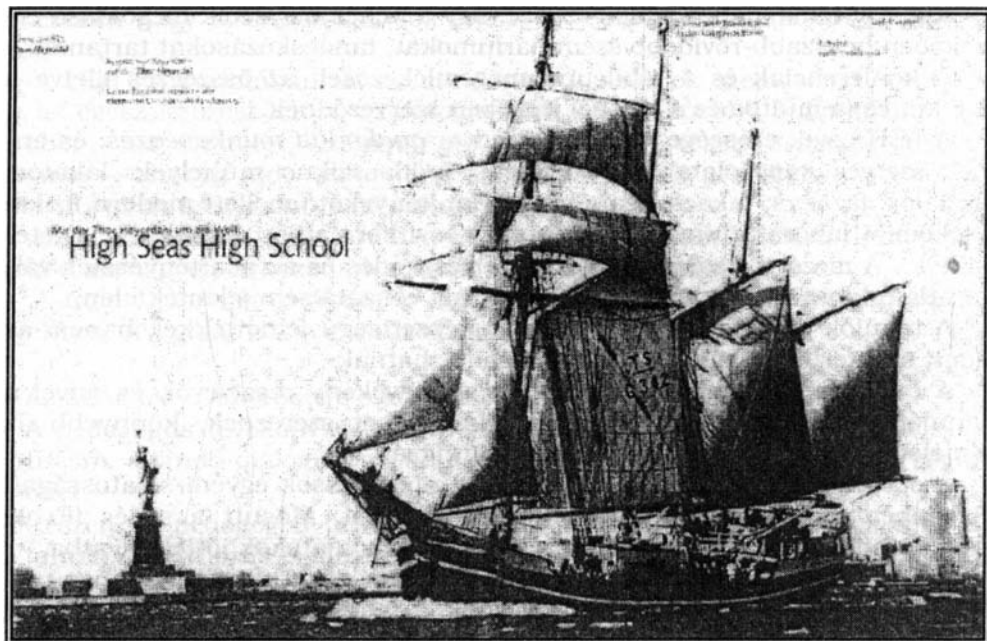
Az intézménytípus rugalmasságát és változó viszonyokhoz való alkalmazkodását bizonyítja, hogy ilyenre, „tétlenül, szabadon, merengve eltöltött időre” is szükség lehet. Erre vonatkozóan sajátos helyi szabályok jöttek létre. Biebersteinben ilyenkor például egy „Ne zavarjanak!” feliratú táblát akasztanak az ajtókilincsre, amit az együttélés deklarált szabályai szerint mindenkinek tiszteletben kell tartania.

A szabadidő tervezése szempontjából lényeges, hogy a klasszikus gyakorlattal – amely szerint a szombat és a vasárnap program nélküli pihenőnap – itt szakítanak. Szombat délelőtt akár tanítási órákat is tarthatnak, délután pedig egyéni vagy csoportos szabadidős tevékenységet végeznek. A tanulásra szánt szombat által nyert „szabad időt” arra használják, hogy hosszabb, akár egy-két hetes utazásokat szervezzenek, illetve a szüleikkel töltött szünidő hosszabbodik meg.

A „családok” a hétvégét kirándulásra, túrázásra is felhasználhatják.

A nevelés során nagy figyelmet fordítanak arra, hogy a tanulók az élet minden területéről élményszerű, átélt ismereteket szerezzenek. Ennek részeként gyakoriak az üzemlátogatások, és a tanulók egy meghatározott ideig üzemi gyakorlatokon is részt vesznek.

A szociális gondozásban úgy szereznek tapasztalatokat, hogy az internátusok kapcsolatot tartanak idősök otthonával, menekülttáborokkal.



Spilkerroog

A szabadidős tevékenység részeként lehetőség nyílik a művészeti hajlamok, az ízlés és az egyéni látásmód kinyilvánítására.

A művészeti munkákat bemutató és dokumentáló számtalan kiállítás bizonyítja ennek gyakorlati megvalósulását.

Az önkifejezés mozzanata mellett az együttműködésre és a kooperációra is figyelmet fordítanak. Az iskolazenekarok és a kisebb kamaraegyüttesek ennek nagyszerű, zenei élménybe foglalt megnyilvánulásai.

A színjátszás szinte mindenütt jelen van, zenével, díszletfestéssel, művészeti kiállításokkal kombinálva fontos szerepe van a helyi ünnepek színvonalas megtartásában.

A *külső kapcsolatok* rendkívül fontosak. A sokrétű tapasztalatszerzés bázisaként tartják számon őket. Itt is a változatosságra törekсенek: az Odenwaldschule 10 állandó helyet tart fenn egy angol internátusban, így a 9. évfolyam minden egyes tanulója egy trimesztert Angliában tölthet. Fontosnak tartják, hogy a hagyományos nagy országok mellett a „szokványostól eltérő” (ungewöhnliche) országokkal, így Magyarországgal, Izraellel és Spanyolországgal is diákcseréket szervezzenek.

A legújabb kísérlet pedig Louisenlundban az ún. Európa-osztályok indítása, ezekben két hónapig 8. osztályos – angol, francia és német fiúkat és lányokat – tanítanak együtt.

10. Összefoglalás, kitekintés

A dolgozat alapvető célkitűzése a Landerziehungsheim mozgalomról szóló magyar nyelvű ismertetés elkészítése, mégpedig olyan módon, hogy közben tisztázódjon a reformpedagógia számára kiindulást jelentő, majd később továbbfejlesztett módszertani megoldásainak eredete. Minderre a III. fejezetben került sor a LEH kialakulását lehetővé tevő előzmények – a filantropizmus hatásainak, Herbart és Rein nézeteinek, az angol tapasztalatok és a Schulpforta alapvetően teológiai újításainak – részletes elemzésével.

A LEH következetes és sok próbatétellel tarkított megvalósításával, olyan pedagógiai koncepció jött létre, amelyik hatékonyan ötvözi az angol jellemfejlesztés módszereit a német didaktikai újításokkal. Mindez kiegészült a LEH intézményeit megalapító Hermann Lietz személyiségéből eredő hatásokkal, aki egyfajta „katalizátor” szerepet vállalt magára.

Természetesen az ő élettörténetéből eredő hatások – romantikus kezdet, reformjavaslatok, intézményalapítás, a reformok realizálódása, az átalakulás, a prefektusrendszer kiszorulása, a patriarchális megnyilvánulások és a szakadások – színezik és átalakítják a kezdeti törekvéseket.

Hermann Lietz munkásságával valójában a német kultúra legprogresszívebb időszakának – a német romantikának – az értékei jelennek meg újra és csak egy rövid időre a pedagógiában.

Lietz a maga idejében sajátos módon korszerűsít: a nevelés célját illetően „visszafelé”, a romantika felé mozdul el, mert a nagyvárosi élet megrontja az embereket stb., az alkalmazott pedagógiai módszerek tekintetében viszont a korabeli gyakorlat elé megy, azt jelentősen meghaladja.

Tehát a Lietz-féle modernizáció nem más, mint a nevelést befolyásoló, visszahúzó és előremutató mozzanatok meghatározott történelmi és személyes, élettörténeti konstellációban történő realizálódása.

A dolgozat fő részei – lépésről-lépésre haladva, a fellelhető dokumentumokra építve, feldolgozható szálakra bontva, az eredeti szövegkörnyezet visszaadásával – igyekeznek ezt a folyamatot részleteiben és összefüggéseiben is bemutatni.

A bemutatott tények elemzése, értékelése az esetleges következtetések megfogalmazása az adott fejezetben megtörtént, így ezek megismétlésétől eltekinthetünk.

Lietz ellentmondásokról sem mentes életútjának tanulmányozása, több nézőpontú bemutatása számos – jelen tanulmány szempontjából ugyan mellékes, de a német társadalomtörténet megértéséhez fontos – példát mutat be úgy mint az antiszemita megnyilvánulások korai megjelenését, vagy a hagyományos tekintélytiszteltet továbbélését. Mindezek a mikrotörténetek hozzájárulhatnak a német viszonyok jobb megértéséhez, differenciáltabb szemléletéhez.

Lietzről számos anekdotikus történet, elbeszélés maradt fenn, ezek jó része ugyan kimaradt a dolgozatból, de arra azért bizonyítéku­ lal szolgálnak, hogy Lietz jelentős befolyást gyakorolt a környezetére. Lehetett szeretni és rajongani érte, el lehetett utasítani, de észrevétlenül elmenni mellette – nem lehetett.

Az eddig leírtak, a több szempontú értékelés, vélemény is csak töredék, mert hiányzik mögüle az ott és akkor, (ellentmondásos) személyisége tel­ jességével és hitelességével jelen levő Lietz, aki személyisége varázsával képes volt a megnyilvánuló túlzásokat némiképpen kiegyensúlyozni.

Amennyiben arra a kérdésre keressük a választ, hogy kiút vagy tévút-e a LEH gyakorlata, és hogy mit jelenthet ez a mai közoktatási intézmények és azok tanárai számára, akkor a következő válasz adható.

Egészen biztos, hogy nem kiút, mert mindig csekély volt az a réteg, csoport, aki megengedhette magának, és szükségesnek tartotta az ilyen jellegű nevelést.

Tévút sem lehet, mert az internátusok napjainkig folyamatosan működ­ nek, értelemszerűen a kor kihívásainak megfelelően átalakulva.

A LEH-mozgalom egy, olyan százéves történeti múltra visszatekintő in­ tézményrendszer jelent, melyben megvolt a nagyigényű romantikus kez­ dés, szép eredmények születtek; de megjelentek a visszamerevítő vonások, szakadás és kiválás, konfliktusok tarkítják a megtett utat. A sors iróniája, hogy amikor a látszatfejlődés hatására, a fasizmus idején, dinamikusan nő az intézmények száma, ez bukáshoz vezet, tragédiába torkollik. Az újjáala­ kuló, a múltból tanulni akaró, egyre sokszínűbbé váló iskolák, internátu­ sok levonták a „történelmi lecke tanulságait”, és napjainkban sokszínű, változatos, nyitott, de határozott elképzelésekkel rendelkező iskolai gya­ korlatot hoztak létre.

Talán – Lietz nyomán – a *modernizáció* klasszikus megvalósítása is ez lehet: romantikus lelkesedéssel tekinteni a jövőbe, lendületesen cselekedni a jelenben; és időnként elmerengve, önkritikusan visszapillantani a múlt­ ba. Nem árt, ha mindezt nem magányosan, hanem megbízható társak se­ gítségével, más mozgalmak jóindulatúan figyelő, kritikus tekintete előtt tesszük.

Felhasznált irodalom

Primer források

- Andreesen, Alfred: Hermann Lietz. Der Schöpfer der Landerziehungsheime. München, 1934.
- Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart, 1958.
- Lietz, Hermann: Individual – und Sozialpädagogik. Jena, 1894.
- Lietz, Hermann: Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? G. Bernstein, Berlin, 1897.
- Lietz, Hermann: Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? Lassahn, Rudolf (Hg.) Dieck Verlag, Heinsberg, 1997.
- Lietz, Hermann: Jahrbücher der Landerziehungsheime, 1899–1913.
- Lietz, Hermann: Grundsätze und Einrichtungen. Leipzig, 1909.
- Lietz, Hermann: Die Deutschen Landerziehungsheime. Gedanken und Bilder. Voigtländers Verlag, Leipzig, 1910.
- Lietz, Hermann: Die Deutsche Natonschule. Beiträge zur Schulreform aus den Deutschen Landerziehungsheimen. Voigtländers Verlag, Leipzig, 1911.
- Lietz, Hermann: Das deutsche Volksschulheim. Warum und wie es werden muß. Hermann Beyer & Söhne, Langensalza, 1919.
- Lietz, Hermann: Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime zwanzig Jahre nach der Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchführung deutscher Schulreform. Veckenstedt, 1919.
- Lietz, Hermann: Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Lassahn, Rudolf (Hg.) Ferdinand Schönigh, Paderborn, 1970.
- Lietz, Hermann: Lebenserinnerungen. Meissner, Erich (Hg.) Veckenstedt, 1920.
- „Leben und Arbeit.“ Megjelenik 1909-től a LEH saját kiadásában.
- Hermann Lietz – Zeugnisse seiner Zeitgenossen. Kutzer, Elisabeth (Hg.) Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1968.
- Hermann Lietz-Schulen. Die ersten 100 Jahre. A LEH saját kiadása – Schloss Bieberstein. 1997.
- Reddie, Cecil: His Origin and Character. London, 1901.
- Rein, Wilhelm: Pädagogik im Grundriß. G. S. Göschensche Verlagshandlung, Leipzig, 1905.
- Rein, Wilhelm: Grundlagen der Pädagogik und Didaktik. Verlag von Quelle & Meyer, Leipzig, 1909.

- Rein, Wilhelm: Zur Pädagogik an der Universität Jena von 1843–1923. Vierteljahrschrift für philosophische Pädagogik. 7. Jahrgang. Jena, 1926.
- Rein, Wilhelm: Marx oder Herbart? Langensalza, 1924.
- Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Inneren. Leipzig, 1921.
- Wyneken, Gustav: Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde. Jena, 1913.
- Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen. Rowohlt Verlag, Reinbek, 1993.

További szakirodalom

- Angelusz Erzsébet: Antropológia és nevelés. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1996.
- Badry, Elisabeth: Pädagogische Genialität in einer Erziehung zur Nicht – Anpassung und zum Engagement. Studien über Gründer der frühen deutschen Landerziehungsheimbewegung, Hermann Lietz und Gustav Wyneken. Bonn, 1976.
- Bauer, Herbert: Zur Theorie und Praxis der ersten deutschen Landerziehungsheime. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1961.
- Báthory Zoltán–Falus Iván (szerk.): Pedagógiai lexikon I–III. köt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- Benner, Dietrich–Kemper, Herwart: Zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Fernuniversität – Gesamthochschule – in Hagen, 1993.
- Blättner, Fritz: Geschichte der Pädagogik. Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 1966.
- Dietrich, Theo (Hg.): Die Landerziehungsheimbewegung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1967.
- Feidel–Mertz–Krause–Jürgen: Der andere Hermann Lietz: Theo Zollmann und das Landwaisenheim Veckenstedt. Frankfurt am Main, 1989.
- Flitner–Kudritzky–Gerhard: Die deutsche Reformpädagogik. Stuttgart, 1995.
- Gockler Lajos: Rein szemináriuma Jénában. Magyar Paedagógia, XX. évf. 1911.
- Glöckel, H.–Goldmann, U.–Matthes, E.–Schüler, U. (Hg.): Bedeutende Schulpädagogen. Werdegang–Werk–Wirkung auf die Schule von heute. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1993.

- Grunder, Franz: Landerziehungsheime und Freie Schulgemeinden. Berlin /Leipzig, 1916.
- Hilker, Franz (Hg.): Deutsche Schulversuche. Berlin, 1924.
- Kemper, Herwart-Seidemann, Ulrich (Hg.): Menschenbild und Bildungsverständnis bei Christian Gotthilf Salzmann. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1995.
- Kerbs, D.-Reulecke, J. (Hg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933. Peter Hammer Verlag, Wuppertal, 1998.
- Klaßen, F. T.-Skiera, E.-Wächter, B. (Hg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Pädagogischer Verlag, Baltmannsweiler, 1990.
- Koerrenz, Ralf: Landerziehungsheime in der Weimarer Republik. Alfred Andreesens Funktionsbestimmung der Hermann Lietz-Schulen im Kontext der Jahre von 1919 bis 1933. Peter Lang, Frankfurt am Main, 1991.
- Koerrenz, Ralf: Grenzgänger zwischen Theologie und Pädagogik. Eine Biographie. Peter Lang, Frankfurt am Main, 1989.
- Koerrenz, Ralf: Wilhelm Rein als Reformpädagoge. In: Historischer Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 1. Juventa Verlag, München, 1993. 133–151. 1.
- Kőrösi Henrik-Szabó László (szerk.): Elemi népiskolák enciklopédiája. Franklin Társulat, Budapest, 1911.
- Krausz Sándor: A Herbart-Ziller-Rein-féle didaktikai elmélet és gyakorlat. Lampel Kiadó, Budapest, 1902.
- März, Fritz: Problemgeschichte der Pädagogik. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1978.
- Meissner, Erich: Asketische Erziehung. Hermann Lietz und seine Pädagogik. Ein Versuch kritischer Überprüfung. Weinheim, 1965.
- Mendelssohn, Erich von: Nacht und Tag. Leipzig, 1914.
- Menck, Peter: Geschichte der Erziehung. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth, 1993.
- Metz, Peter: Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform. Peter Lang, Bern/Wien, 1992.
- Mészáros István-Németh András-Pukánszky Béla: Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Budapest, 1999.
- Németh András-Skiera, Ehrenhard: Reformpedagógia és az iskola reformja. Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- Németh András: A reformpedagógia múltja és jelene. Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.
- Nohl, Herman: Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Verlag G. Schulte-Bulmke, Frankfurt/M. 1949.
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Juventa Verlag, München, 1992.

- Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. Klett, Cotta Verlag, Stuttgart, 1992.
- Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hermann Schroedel Verlag, Dortmund, 1980.
- Schäfer, W.-Edelstein, W.-Becker, G.: Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1971.
- Scheibe, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung: 1900–1932, eine einführende Darstellung. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 1994.
- Scheuerl, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagogik II. Verlag C. H. Beck, München, 1979.
- Seydel, O.-Vogel, J. P.: Die Geschichte der Landerziehungsheime im Nationalsozialismus. In: Deutsche Landerziehungsheime. Konzepte und Erfahrungen, Berlin, 1986.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Juventa Verlag, München, 1988.
- Vág Ottó: Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.
- Weszely Ödön: A modern pedagógia útjai. Franklin Társulat kiadása, Budapest, 1918.
- Winkel, Rainer (Hg.): Reformpädagogik konkret. Bergmann+Helbig Verlag, Hamburg, 1997.
- Yamana, Jun: Die Struktur der „Übersichtlichkeit“ des Landerziehungsheims Haubunda. Zur Interpretation des „Schulstaat“ – Konzepts von Hermann Lietz. Zeitschrift für Pädagogik, 1996. Nr. 3. 407–421. I.

Országos Széchényi Könyvtár

Magyar neveléstörténeti tanulmányok I. Új szempontok, új források

A szerencsésen gazdagodó neveléstörténeti szakirodalomban e tanulmánykötet helyét ott jelölnénk ki, ahol a problémátörténeti megközelítés és a klasszikus értelemben vett forrásfeltáráson alapuló történeti kutatás találkozik. Ilyen értelemben jelent újdonságot például a gyermektanulmánnyal, a reformpedagógiával való foglalkozás, de a felekezeti iskolaüggyel foglalkozó írások is beleillenek az „új szempontok – új források” tematikájába.

Mikonya György tanulmánya az evangélikus pedagógusképzés eddig még feltáratlan forrásain alapulva tekinti át e felekezet neveléstörténetileg még alig kutatott korszakát.

Felkai László tanulmánya a zsidó pedagógiai sajtó felívelő időszakát mutatja be alapos forráskritikai elemzéssel. Olyan korabeli sajtótermékekre hívja fel a figyelmet, amelyek eddig még nem kerültek a neveléstörténeti érdeklődés homlokterébe.

Szabolcs Éva tanulmánya a gyermektanulmányi mozgalom, gondolkodásmód kezdeteinek feltérképezésére vállalkozik – korántsem a teljesség igényével. Az eddig még nem elemzett korabeli sajtó áttekintésével arra keresi a választ, hogy mi módon jelent meg Magyarországon a 19.–20. század fordulóján a szakmai közgondolkodásban az *újfajta* pedagógiának, gyerekekről való *újfajta* gondolkodásmódnak a lehetősége.

Mann Miklós tanulmánya a két világháború közötti pedagógiai sajtó fontosabb írásainak feldolgozása alapján igyekszik bemutatni a reformpedagógia nevezetesebb irányzatainak magyarországi hatását, a jelentősebb külföldi gondolkodókra vonatkozó szakirodalmat.

Az 1945–1990 közötti korszak ellentmondásos oktatáspolitikáját, azon belül az oktatásügy minisztereinek működését, koncepcióit tárgyalja *Mann Miklós* tanulmánya a miniszterek beszédeinek és a korabeli pedagógiai sajtóban megjelent írásainak elemzésével, bemutatásával. (Szerk.: Szabolcs Éva és Mann Miklós)

Magyar neveléstörténeti tanulmányok II. Új szempontok, új források

A magyar neveléstörténeti tanulmányokat közreadó második kötettel ismét szeretnénk bemutatni azt a sokszínű tudományos munkát, amelyet az ELTE BTK Neveléstudományi Intézetében dolgozó neveléstörténészek és doktorandusz hallgatók folytatnak. Új megvilágításban, új történeti források felkutatásával az evangélikus felekezeti iskolák tanterveiről, a tanítóképzés tantervekről, az iskolai értesítők neveléstörténeti forrásértékéről, a női pedagógusok problematikájáról, Imre Sándor eddig kevésbé ismert tevékenységéről és a két világháború közötti oktatási költségvetési javaslatokról, közoktatási törvényekről olvashatunk színvonalas tanulmányokat. (Szerk.: Szabolcs Éva és Mann Miklós)

Szendi Emma

A fővárosi pedagógustársadalom kultúrtörténete a két világháború között (1920-1938)

A két világháború közötti évek pedagógustársadalmának kultúrtörténetére vonatkozó átfogó jellegű feldolgozás még nem jelent meg. A kötet szerzője, aki maga is fővárosi pedagógus, arra vállalkozik, hogy széles körű képet adjon a főváros pedagógusainak helyzetéről, kultúraközvetítő szerepéről a tárgyalt időszakban. Ez egyrészt általános, hasonló az ország egész pedagóguskaráéhoz, másrészt a főváros és a vidék közötti különbségekből adódóan sajátos vonásokat mutat. A kötet főként az utóbbi, sajátos jelleget igyekszik kidomborítani a téma sokoldalú megközelítésével.

A fővárosi pedagógustársadalom kulturális életkeretei, összetétele és műveltsége bemutatása után elemzi a társadalmi, politikai eszméknek a pedagógusok szemléletére gyakorolt hatását, valamint tárgyalja a pedagógusok iskolai életét, tudományos és ismeretterjesztő munkásságát. Szól a pedagógusegyesületekről és foglalkozik a pedagógusok életmódjával, társadalmi értékrendszerük alakulásával.

Mindez számos tanulsággal szolgálhat a mai pedagógusok számára és hozzájárulhat a korszak kultúrtörténetére vonatkozó ismereteink gazdagításához.

Pedagógiák az ezredfordulón Szöveggyűjtemény

Az ezredforduló küszöbéről visszatekintve jól látható: a huszadik század világszerte bővelkedett pedagógiai reformirányzatokban, a hagyományos nevelést megújító törekvésekben. A század elejétől kezdve megerősödő és ma is létező „tradicionális reformpedagógia” irányzatai mellett a hatvanas-hetvenes évek társadalmi reformmozgalmai és iskolaújító törekvései az alternatív pedagógiák megszületését eredményezték.

A kötet azt a folyamatot próbálja bemutatni, amelyet a 20. század elején kibontakozó reformpedagógiai mozgalom indított el, s melynek legszélsőségebb irányzata végül a nevelés teljes tagadásáig jutott el. A szerkesztők válogatásának fő szempontja az volt, hogy az olvasó olyan pedagógiai irányzatokkal ismerkedhessen meg, amelyekről magyar nyelven eddig semmit vagy csak nagyon keveset lehetett olvasni. Így került be az összeállításba A. S. Neill – ma már világhírű – Summerhill-kötetének egy fejezete. Ezért kaptak helyet tanulmányok a „Holisztikus nevelés” mozgalmaról, a „Green Teaching” irányzatról és Ivan Illich világhírű könyve: a „Deschooling Society” egy részlete. A szerkesztők fontosnak tartották azt is, hogy a kötetben helyet kapjanak azok a magyar iskolakoncepciók is, amelyek nem valamilyen külföldi pedagógiai irányzat adaptációjaként jöttek létre, hanem önálló, fejlesztő kutatás eredményeként.

A kötetet nagy haszonnal forgathatják a pedagógia különböző területein dolgozó szakemberek, különösen a tanárképzésben és a pedagógus-továbbképzésben részt vevő tanárok és hallgatók. (Szerk.: Pukánszky Béla és Zsolnai Anikó)

Bevezetés a pedagógiába - Szöveggyűjtemény

Szerkesztette: Czike Bernadett

Ez a könyv nem csupán szöveggyűjtemény, hanem olyan tankönyvpótló kiadvány, amely a német Stam Kiadó Pedagógia c. könyvéből nyújt válogatást, magyar vonatkozású kiegészítő anyagokkal gazdagítva. A számos kiadást megért német tankönyv néhány fejezetének magyar megjelentetését a következők indokolják: a könyv szemléletével, körültekintően finom stílusával, pontos megfogalmazásaival, fogalommeghatározásaival alkalmas a magyar pedagógiai szemlélet formálására. Német precizitással, megfontoltan, ideológiai sallangoktól mentesen, az érvényes törvényszerűségek segítségével írja le a korszerű pedagógia elméleti hátterét. Szemlélete a nevelési stílusok közül a demokratikus nevelést részesíti előnyben. Fontos, az elmélet alkalmazásához szükséges gyakorlatokat is tartalmaz, így tartalma nem száraz tananyag, hanem, hasznos útmutató a gyakorlati munkában részt vevő tanárok számára is. A tankönyv felhasználható bármely szintű pedagógusképzésben mint alapozó tankönyv, tudományos igényű bevezetés a pedagógiába.

A különböző fejezetek egy része Magyarországon hiánypótló jellegű, így például a Waldorf- és Montessori-pedagógia összehasonlításáról szóló, valamint a nehezített körülmények között szükséges nevelési feladatokat tárgyaló fejezet. Más részük pedig szemléletében hoz újat a magyar olvasó számára, mint például a nevelési célokat, nevelői módszereket elemző fejezetek.

Ajánljuk ezt a könyvet mindazoknak a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek, akik tudatosan szeretnék elfogadó és demokratikus nevelési attitűdjüket fejleszteni, és rendszerben leírva szeretnék látni azt, amit eddig is spontán módon alkalmaztak, vagy ezután szeretnének alkalmazni.

Németh András: Nevelés, gyermek, iskola

Boreczky Ágnes: A gyermekkor változó szinterei

Neveléseméleti és nevelésszociológiai bevezetés

Könyvünket tanítványainknak, tanárjelölteknek és gyakorló pedagógusoknak ajánljuk. Azt reméljük, fontosnak és érdekesnek találják majd, mert középpontjában a gyermek sajátos világa, illetve a nevelés, az iskola, a család változása áll. A neveléseméleti és nevelésszociológiai, az elméleti és empirikus megközelítés eredményeként abban is bízunk, hogy a nevelés általánosabb összefüggései iránt érdeklődő, enciklopédikusabb igényű olvasók éppúgy haszonnal forgatják, mint azok, akik gyakorlatiasabb okokból mai iskolai problémákhoz keresnek fogódzókat.

Szabó István: Pszichológia

Ez a tankönyv a BKÁE Államigazgatási Karán folyó igazgatásszervező-képzés tananyaga, amely egy további (társadalom-lélektani) stúdium ismeretanyagával alkot szerves egységet. Olyan felsőoktatásba illeszthető - alapozó célú - összeállítás, amely önmagában is jól szolgálhatja a szociális munkás, továbbá a műszaki, gazdasági, kereskedelmi, vállalkozói jellegű képzésben részt vevők ilyen irányú tanulmányait, de hasznos segítséget nyújthat a pszichológiával fakultatív alapon ismerkedő hallgatók tanulásához - és természetesen lehet mondandója a lélektani ismeretek gyarapítására, felfrissítésére törekvő gyakorlati szakemberek, valamint a művelődésre kész nagyközönség számára is.

35 / 101

Az Eötvös József Könyvkiadó könyvei
megrendelhetők a

Könyvtárellátó Közhasznú Társaságnál
1134 Budapest, Váci út 19.,

beszerezhetők a

Libri Könyvkereskedelmi Kft.

a

Librotrade Kereskedelmi Kft.

és a

Lira és Lant Rt.

boltjaiban.

Megvásárolhatók többek között az

Atlantisz Könyvszigetben
1052 Budapest, Piarista köz 1.

Ráday Könyvesház Kft.-ben
1092 Budapest, Ráday u. 27.

Írók Boltjában
1061 Budapest, Andrássy út 45.

Kódex Könyváruházban
1054 Budapest, Honvéd u. 5.

Krasznár és Flai Könyvesboltban
1071 Budapest, Damjanich u. 39.

A Föv. Ped. Int. Pedagógus Könyvesboltban
1088 Budapest, Vas u. 10.

és megrendelhetők írásban a kiadó címén

Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt.
1025 Budapest, Zsindely u. 7.



A hazánkban e témáról elsőként tudósító monográfia a reform-pedagógia, az internátusi nevelés az alternatív oktatás és a német kultúra alaposabb megismerésére törekvő olvasók számára készült.

Egy százéves intézményi múltra visszatekintő, ma is létező nevelési rendszer belső összefüggéseinek ismerete ötleteket adhat, ösztönző hatású lehet új módszereket kereső szülők és pedagógusok számára.

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár



9 789639 316645