

# Egy szabad iskola problémái\*

---

Takács Géza

## (Érzelmekkel fűszerezett bevezető)

Ez a beszámoló az iskola számára készült. Minden igyekezetem ellenére is töredékes és alkalmi benyomások alapján írok. Mit ér a meglátogatott hatvan-hetven óra a heti három-négy száz megtartott iskolai órához képest? Mit deríthettek ki a minduntalan félbemaradt, suta, néha mesterkélt, erőltetett beszélgetések az iskolai élet belső gazdagságáról? Vannak tanárok, akiket a vizsgalódás végeztével is csak látásból ismerek, mit mondhatnék nekik, róluk? Vizsgálódásom a szakszerűségnek még a látszatát is nélkülözte. Volt ugyan egy-két elgondolásom a szemlélődés szakmai komolyságának elmélyítésére, de végeredményben mégis tökéletesen amatőr módon dolgoztam. Járkáltam ide-oda az iskolában, ha kinéztek valahonnan, kimentem, ha kérdően néztek rám, elkezdtem dadogni, ha átnéztek rajtam, megsemmisültem, ha meghívtak egy sörre, mintha kolléga volnék, mukkanni sem mertem az elfogódottságtól; s mindeközben feljegyeztem, amit a hallottakból és látottakból megérteni véltem. Mivel azonban nem volt célom, hogy az iskolát részleteiben is megítéljem – fel sem merült bennem, hogy az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban (AKG) folyó munka pontos és szabatos, a személyi teljesítményeket is mérlegelő leírására vállalkozhatnék –, egy távolságtartó, hiteles iskolakép megformálása azért nem tűnt lehetetlennek.

Az AKG pedagógiai munkájának értékelésére pedagógusként vállalkoztam. Az élményt kerestem, igyekeztem minél több AKG-s pillanat részesévé válni, arcokat, mozdulatokat, szavakat tanulmányozva közelíteni az iskola lelki alkatának megértéséhez.

Érzelmileg felkavaró munka volt. Nem láttam még efféle nyitott iskolát. Egészen más hely, mint az eddigiek, ahol jártam vagy dolgoztam. Elvéve akadnak itt bezárt ajtók, a pedagógiai cselekvés nyilvánossága majdnem olyan természetes és magától értetődő, amilyenre ez ideig magam mindig vágyakozva, de egyúttal félve is gondoltam. A nevelői szobák, a tantermek, az „igazgatói”,<sup>1</sup> a klub, a műhelyek, a munkaközösségi tanárik nem különítenek,

---

1 Az AKG-nak nincs igazgatója. Így tehát igazgatói szobája sincs. Van viszont pedagógiai vezetője, aki például abban különbözik egy iskolaigazgatótól, hogy választását – a testület által –, megbízatását – a kuratórium által – nem az oktatási törvény szabályozza, hanem az iskola alapító okirata. Munkáltatói jogosítványa kollégái fölött nincs, ezt a jogkört a munkaközösségek vezetői gyakorolják. Fegyelmi és egyéb adminisztratív jogköre sincs. Szobája van, de az sem az övé. És nem jellemzi az igazgatói szobák szokásos és elengedhetetlen fényes vagy gyászos elszigeteltsége a mindennapi iskolai élettől. Ez egy szoba, ahol többnyire az ő dolgai vannak, egy szoba, ahol többnyire ő dolgozik. De ha másnak kell egy tárgyaló, vagy egy csendes, telefonos szo-

---

\* Fejezetek egy kiadásra váró könyvből. Az összeállítás egy korábbi változatban megjelent az *Iskolakultúra* 1997/9., 10., 11. és 1998/1., 2. számában.

ba, akkor másé. Lehet oda bepakolni, behúzódni egy diákkal, ha úgy adódik. És ez elvileg is így van, ha tervezték volna, azt mondták volna, így kell lennie. Horn György számára mindez annyira természetes, hogy néha még a munkamegosztás szerint adódó alkalmi elkülönültsége ellen is lázad, és tüntetően kerüli a szobáját. Az mindenesetre elképzelhetetlen, hogy bent ül a szobájában, és hívat valakit magához, vagy akárcsak maga elé képzelt egy határozott rendezői aktust.

idegenítenek, zárnak el senkit senkitől. Nem védenek senkit senki ellen. Csak munkát választanak el munkától, beszélgetést beszélgetéstől, csendet zajtól, zenét zenétől. Diákok ülnek tanáraik asztalánál, társalogva, dolgozatot írva, várakozva, olvasgatva, munkába merülve; tanárok ülnek a diákok félkörében, mint hosszú Ú-n a vessző (olykor meg egészen más alakzatban), ugyanolyan pad mögött és ugyanolyan széken, mint a diákok. Csak a könyv több előttük, meg idősebbnek látszanak többnyire, s néha magasabbra emelik a hangjukat, vagy épp figyelmeztetően hallgatnak. Néha éppúgy magánbeszélgetésekre merülnek, mint bárki más, néha meg tanárosan felemelkednek, járnak-kelnek, asztalszéltre ülnek, nem kérnek a pogácsából és a sajtos rúdból sem, nem is teáznak, ahogyan az a diák sem, aki beszámolót vagy előadást tart. Monoton zúg a Szentendrei út, néhányan késve viharosan be, a felszabadult diákélet és a szabályozott munka szétválaszthatatlanul összegubancolódik, hullámszik, gyűrődik, folyik a tanítás.

Egyszerű bejutni az AKG szentélyeibe, hagyja szemügyre venni magát, sőt azt szinte programján túli természetességgel teszi. Ezért az érzékesalódás elkerülhetetlen. Ott lehettem az éjszakába nyúló, gyakran forró hangulatú hétfő esti megbeszéléseken, beülhettem az iskolapadba a diákok közé úgy, mintha saját helyemet foglaltam volna el. Megszólíthattam akárkit, anélkül, hogy magyarázkodnom kellett volna, nem néztek rám kíváncsian vagy gyanakodva, úgy érezhettem, akár közülnük való is lehetnék. S persze aztán kiderült, mégsem, sőt egyáltalán nem. Mert a történet azért az övék. Az AKG nem titkolózik, de azért vannak titkai, csak épp – s ez lényegbevágó persze – rejtőzködése nincs (leleplezhetően) intézményesítve. Az AKG nem titkolózik, de ettől még nem válik könnyebben láthatóvá.

Nem tagadom érzéseim kuszaságát. Irigye vagyok az iskolának, irigylem kiváltságait, szabadságát. Van itt egy iskola, olyan mindennapi adottságokkal és lehetőségekkel, melyekről az iskolák többsége 2000 után is csak ábrándozhat még egy ideig. A szembesülés ingerültté tesz a jómódú AKG-val, de a szegénységükkel hivalkodó vagy a szegénységüket oktalan alázattal viselő iskolákkal szemben is. Fintorgok, hiúságom sérül, belátva, az ő csatájukat én aligha nyertem volna meg. Büszke vagyok rájuk, a pedagógusok rendszerváltás során tanúsított helytállása mellett érvelve az AKG a kézenfekvő példám. (Van egy folyton bővülő AKG-s legendáriumom, s ebből úton-útfélen mesélek feleségemnek, barátaimnak, kollégáimnak, érezve-éreztetve: az AKG-s kapcsolat nemesít – szabaddá tesz.) Büszke vagyok rájuk, hiszen igazolták a szakma becsületét, s nem csak úgy általában, hanem az iskolarendszer önhitt hivatalaival és zabhegyező szakintézményeivel szemben különösen (melyek sokáig, elviselhetetlenül sokáig őrizték annak látszatát, hogy csak általuk lehet valamire jutni) – hiszen nélkülük, sőt ellenükre, épp létük értelmét, a hivatalos iskolatervezést semmibe véve lett az AKG az, ami. (Kényszeredett, csikorgó mosollyal fogadták.)<sup>2</sup>

2 Horn György ugyan híres lett, sok lelkes újságcikk, riport jelent meg róla és iskolájáról, közoktatás-politikai bizottságok kedvelt pedagógus tagja, ám pedagógiai tevékenységét, iskolája munkáját a szakma mindmáig nem méltatta egyetlen írással, tanulmányal sem.

Féltékeny vagyok az AKG tanáira, akik némelyike olyan szeretetet kap diákjaitól nap mint nap, amelyből nekem kevéske is évekre elég volna.<sup>3</sup> Engesztelhetetlen vagyok az AKG

3 Ebben a mondatban sokáig a szeretet mennyiségéről volt szó. De úgy egy kicsit fellengzős volt, sőt talán még értelmetlen is. A szeretetnek a minősége a fontos. Láttam, érzékeltem az AKG-ban

néhány szeretetféléseget, melyek lehetséges iskolai előfordulásáról korábban inkább csak következtetésem voltak, tapasztalataim kevésbé. Mert nem volt módjuk kialakulni. Mert egy iskola érzelmi történeteinek gazdagsága és spektruma az iskola életmódjától függ. Ha tanár és diák nem tud egymástól félni, mert nincs jóváhagyott és igazolt eszközük a félelemkeltéshez, akkor a negatív érzelmi rendszerek helyén a pozitív érzelmek egészen buja vegetációja fejlődhet ki.

fogyatékoságaival szemben. Hogy teheti meg velem, velünk azt, hogy gyengének, bizonytalannak, ügyetlennek tűnjék olykor még a legfontosabb dolgaiban is?! És persze kitérítő érzés az AKG megbízásából foglalkozni az AKG-val, egy legendás alapítást, egy neveléstörténeti jelentőségű intézményt vizsgálni, közel férközni titkaihoz, találmányaihoz, felfedezéseihez.

Kritikai észrevételek gyűjteményét állítottam össze. Szóvá téve mindazt, amin iskolai sétáim során megütköztem: vagy mert pedagógiai tapasztalataim alapján helytelennek ítélttem, vagy mert az AKG lassan kiismerni vélt belső logikáját sértette, azzal ellenkezni látszott. Az elbeszélés emiatt olykor talán kiábrándítóan hat majd, mintha összeomlások sorozata volna ez az iskola, de figyelembe kell venni, hogy olyan célok megvalósításával birkózik, melyek másutt ábrándként sem vetődnek föl. Emiatt persze még nem lesz hibái révén is különb másoknál. Noha persze megesik, hogy hibái azon túl kezdődnek, ameddig mások erényei érnek. (Ezek a „rangot adó” hibák persze olykor a hagyományos pedagógiában gond nélkül kijavíthatók volnának.)<sup>4</sup> A belső iskolai szabadság megteremtésére irányuló erőfeszítései a

4 Az állami magyar középiskola tétován araszolgat az intézményi merevség oldása felé, az AKG pedig az intézményi pedagógia elvi felszámolásából indult ki. A diák, aki csomót köt a folyosón a függönyre, mert úgy jobban tetszik neki, s a tanárral önértzetesen vitát is vállal, rámutatva a felnőtt vaskalaposágára, konvencionális gondolkodására, igazi AKG-s dilemmát okoz, hiszen a függönyhöz a tanár és a diák viszonya elvileg egyenrangú. Ezt a haszontalan konfliktust a hagyományos iskolák által erősített belső fegyelem gond és tekintélysérem nélkül megoldaná. Ez a belső fegyelmezetség azonban az iskolai szabadságélmény legelső korlátja. A szálak tehát összeérnek. A tagadások igazolásokká változnak át, és fordítva. Anélkül, hogy a különbségeket relativizálnák.

magyar pedagógia tehetségének a próbáját is jelentik, s egyúttal fontos jelzések a magyar pedagógia határaitól és lehetőségeiről.

Természetesen nem az a helyzet, hogy az általam megnevezett és értelmezett problémák az iskola pedagógusai előtt ez ideig rejtve maradtak volna. A dolog éppen fordítva áll. Észrevételeim többsége a tanári kritikákból származik. Ezen kritikák egyik része régóta öröklődik az AKG fórumain, szenvedélyes vitákon vagy csendes beszélgetéseken, ám a problémák kezeléséhez szükséges távolságtartás esélyei a túltárgyalással olykor már csak romlottak. Itt tehát épp a problémák mindennapi helyzetből való kiemelését tekintettem feladatommá. A kérdések és dilemmák megtisztítását, újraértelmezését. Ami gyakran pusztán azáltal is megesezt, hogy kívülállóként vettem sorra (komolyan) őket.

Ezen kritikák másik része azonban AKG-s módon már nem jelenik meg, tehát nem fogalmazódik meg nyíltan, nem kerül a pedagógusközösség nyilvánossága elé. Ezt az érintettek azzal magyarázták, hogy pedagógiai közösségük önkritikai funkciója nem működik megfelelően. (Es a csalódás csalódást szül. Az önkritikával való elégedetlenség többek kedvét vehette, vette el az önkritikától.) A tanárok közt meglepően nagy a rezignált visszavonulók aránya. Meghatározó személyiségek vélekednek úgy, hogy a saját munkájuk és feladataik elvégzésén túl nem sokat tehetnek, nem kívánnak – nem képesek, nem lehet – többet tenni az iskoláért. Ez a „nem sok” némely esetben példás, fantasztikus lelkiismeretesség, más esetekben példátlan, nagyszabású lógás. (A rezignáltság pedig nem mutat kifelé. Az AKG-ban való csalódás nem forrása reményeknek, illúzióknak, még ha távozás is a vége.) Volt ennek

a jelenségnek, a közösségi, pedagógiai kohézió gyengülésének rám vonatkozó konzekvenciája is. Bár értékelő munkámat testületi felhatalmazással végeztem, mégis találok idegenkedéssel, bizalmatlansággal, elzárkózással: egyszerűen azért, mert az elvi testületi felhatalmazást fontolgtatás nélkül megadó tanárra a munkája közben megzavart tanár nem nagyon emlékezett. Ezt észrevéve, erre számítva próbáltam megértetni, miért szeretném, ha mindannyiuk közvetlen, érdemi és személyes jóváhagyásával dolgozhatnék. De hol a formális mozzanatra iránti igényem, hol az érdemi megbízói gesztus igénye miatt kellett magyarázkoznom. S ugyan a munkára az iskolavezetés fogadott fel, de mintha csak egy intézkedést foganatosított volna, mintha Horn György megbízással kapcsolatos ötlete önmagától vált volna határozattá. (Aligha véletlen, hogy a megbízás módját érintő körülményeskedésemet ő értette a legkevésbé.) Nemezszer kellett magyarázkoznom, mit is keresek én az AKG-ban. (Helyzetem tisztázatlanságát – meglehet: tisztázhatatlanságát – jelezte, hogy néhányan revizornak szólítottak. Ami eleve, önmagában kétértelműség, hiszen szemtől szembe inkább ironikus vagy baráti vállonveregetésnek vehettem, mintsem bárminemű ijedelem jelének, de azért mégis, az időzjeles revizor is csak valami eszközféle valaki ellenőrzésére valakinek a szolgálatában.) Az egyenrangú iskolapolgároként deklarált diákok pedig a vizsgálatról, ottlétem indokáról csak akkor tudtak meg valamit, ha az óralátogatások során egy-egy tanár szükségesnek tartotta bemutatásomat. Vagy ha beszélgetéseink során érdekessé vált, ki is vagyok én voltaképpen. Ebből következik vizsgálatom egyik durva fogyatékosága. Nem tudtam, hogyan közeledhetnék a szabad AKG-s diákok felé. Nem találtam hozzá szerepet. Nem mutattak be bennünket egymásnak. Úgy vélem, nem csak nekem, nekik is furcsa lett volna, ha az iskolavezetéssel kötött szerződésre hivatkozom.<sup>5</sup> (Közönséges fel-

5 Azért gondolom ezt, mert ők ebben az iskolában nem szoktak hozzá, hogy bárki bármilyen hivatkozással nagyobb figyelmet kérjen és kapjon tőlük, mint amelyet fellépésével vagy történetével kiérdemelt. S különben is, képtelenség lett volna a diákok közt hagyományos, hivatali magabiztossággal közlekedő tanárként – amit amúgy sem tudtam soha hitelesen eljátszani – nyomozni az ilyesfajta magatartással való intézményi szakítás következményeit.

nőttként meg eléggé félszeg vagyok.) Így hát a helyettesítéseim<sup>6</sup> során szerzett kapcsolataimat használtam fel – némi restelkedéssel – a közeledésre. Alkalmi és esetleges megoldás-

6 Ezek a helyettesítések megbízatásom előzményei. Egy AKG-s ismerősöm kért meg 1993 telén, hogy három hónapra vállaljam el történelemórái helyettesítését. A helyettesítéssel ugyan felsültem, mert másfél hónap után eltört a lábam, de az iskolától azóta nem tudok szabadulni. Mivel nem tudtam letagadni magam előtt, hogy jártam egy olyan iskolában, ahol nem az ismert pedagógiai törvények uralkodnak, izgatott, hogy akkor hát mifélek.

sal kellett tehát beérem. (Persze azt hiszem, azt, hogy ki kért fel és meg és ki nem, egy kicsit túlbonyolítottam. Mert nem tudtam másként csinálni. Így is hol fáztam a tekintetektől, szavaktól, helyzetektől, hol meg túl melegem lett, kotnyeleskedéseim miatt ritkán voltam minden zavar nélkül.)

Voltak tanárok a megkérdettek között, akik éreztették vagy ki is mondták: AKG-s problémáik nem tartoznak rám, hiszen az AKG-ra sem tartoznak. Az iskola számukra munkahelyé vált, a kifejezés elidegenedett értelmében, olyan munkahelyé, ahol a cselekvésnek rideg szabályai és barátságtalan korlátai vannak, s ők ugyan lehetnek elégedettek a számukra rendelkezésre álló szabadsággal, de ez az elégedettség, ahogyan a szabadság is, viszonylagos. Nem áll módjukban, nem áll érdekükben, vagy nem éri meg ennek a napról napra újjáteremtendő szabadságnak a személyes és közös maximumáért tenni bármit is.

Az egyes tanári és tanulói kritikák a személyes szerep, a személyes feladatok problémáit fogalmazták meg és általánosították. Az én törekvésem az volt, hogy ezeket a kritikákat,

a magam kritikai észrevételeivel együtt, az AKG-ra mint közös együttműködési térre, mint közös vállalkozásra, mint egyéni és közös értékmeghatározások hálózatára vonatkoztassam.

## (Megjelenítési próbák)

A problémák tárgyalása előtt, annak érdekében, hogy magunk elé tudjuk képzelni az AKG-t, idézzük fel az alapítás éveit, a nyolcvanas évek második felét (a hanyatló, de mégis örök-kévalónak tűnő szocializmus világát, a szamizdattal és Gázsó Ferencsel, Berecz elvtárrsal és Köpeczi elvtárrsal).

Az alapító testület huszonhárom tagú volt, közülük tíz férfi, és ők mindannyian szakállasok. A szakáll a hetvenes évek közepétől, amikortól egyáltalán lehetséges volt, hogy egy férfi tanár szakállt viseljen (s már nem hívatta be feltétlenül az igazgató, az alapszervi párttitkár vagy a szakszervezeti titkár, hogy az ifjúság megrontására, a közérkölcsökre, valamint az osztályharc nemzetközi érdekeire hivatkozva, édes vállon veregetés vagy önsajnálható siránkozás kíséretében lebeszélje róla), s csak káderlistás helyezése bánta, szóval a szakáll a szocialista rendszer utolsó leheletéig az állami iskolával szembeni kihívás jele volt (huliganizmus és anarchizmus egyszerre); a személyes szuverenitás, az emberi méltóság polgári igényének szimbolikus gesztusa, nyílt kifejezése; az egyenlőséggel és az egyenmagatartással szembeni nonkonform önmeghatározás. Az az iskola pedig, ahol a férfiak mind szakállt viselnek, ami hihetetlen volna, ha nem esett volna meg, ahol tehát a szuverenitás igénye kollektív formában is megjelenik, az az iskola egy szelíd forradalom színtere, ahol felhagytak az állami rendből következő kötelező képmutatással, ahol átszakították a közös hazugságok hálóját, ahol az egységesítő akarat világától elválasztottak egy kis új világot. Egy szigetet, ahogyan az *Ebihalban*<sup>7</sup> is írva van. Képzéljük el ezeknek a szakállas férfiakkal a dörmögé-

<sup>7</sup> Az iskola pedagógiai programját tartalmazó füzet szokásos iskolai elnevezése. A füzet címe ugyanis: *Mi az ebihalak pártján vagyunk...* Alcíme: *Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium programja*. De persze az is ismeri és használja az ebihal kifejezést, aki nem tudja, honnan való. Az *Ebihal* az AKG nyelvében az eredetre hivatkozás kulcsszava, mellyel a méltatlan és a hiteles szétválasztására és megkülönböztetésére való igény bejelentése szokott kezdődni. Továbbá lehet az *Ebihal* ellen lázadni, lehet az *Ebihal*at felelőssé tenni, lehet cinikusan az *Ebihal* mögé bújni a kritika, a változtatási igény elől, lehet az *Ebihal*at tüntetően semmibe venni, elszántan dolgozni *antiebihal*as szellemben, lógni gátlástalanul az *Ebihal* ürügyén, és mereven ragaszkodni hozzá, védve a rendet vagy a rendetlenséget. Az *Ebihal* az iskola, ahogy elképzelte magát egykor; az *Ebihal* az iskola, amilyennek lennie kellene éppen.

sét egy új iskoláról. Képzéljük el melléjük azokat a nőket, akiket ők választottak, akik őket választották. (Mit mondhatnék a lányokról? Egy farmeros, káromkodós, rendetlen, önféjú, nagyon önálló hölgyet képzéljünk el, aki éppúgy cigarettázik, és szereti a sört és a jóra való helyeket, ahol nagyokat lehet beszélgetni a világ állásáról, mint a fiúk. Nem ilyenek mind, korántsem, de kissé ilyené mosódnak össze.) Képzéljük el, hogy vonzódások és választások hozzák össze őket. (A társas, szellemi szerveződésnek egyszerre csak nincs akadálya, a láthatatlan falak észrevétel nélkül leomlottak.) Önmaguktól jöttek össze, és senki nem nyúl a szavaik közé, és a szavaikhoz rögtön illeszthetik a mozdulataikat, cselekedeteiket is. Számukra és a rájuk figyelők számára is ez a megvalósuló utópia jelene lehetett. Mondhatnám tehát, hogy a szakállviseléssel jelképezhető pedagógiai – bár nem pedagógiai természetű és eredetű – radikalizmus adja ennek az indulásnak az alapmotívumait és pátosát.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Ahogy a szakáll kiment a divatból, az AKG-ban sem kötelező már, ha valamelyest gyakoribb is, mint másutt. Horn György szakálla viszont érintetlen, szakálla a hűség bizonyítékává, az iskola önazonosságának jelképévé vált.

Ugyanakkor nincs szó arról, hogy egy politikai igény jelentkezne szakmai köntösben. Egy polgári módon szabadon művelhető pedagógia igénye a program, eredetileg a lényeges részleteket illetően is jelentős nézetkülönbségekkel. Kissé visszavetítve, az alapítók többsége politikailag a demokratikus ellenzék és a reformista, liberális baloldal felé vonzódott, ám vannak nemzetiek is a testületben. (A másság az iskola legszűkebb értelmezésébe is belefér, gyakorlatilag is.) Ahogy odakint, úgy a testületen belül is a rendszerkritika, a megújulás vágya a közös nevező. A hamarosan sorra kerülő kinti összetűzések és elhatárolódások azonban odabent nem játszódnak le, noha az együttműködés eredeti tágassága és önfelédtsége persze sérül. De nincs nagy zúr, hiszen a személyes kötődések kezdettől nyilvánosak. Tehát csak messziről lehet az iskolát bármely világtkép dominanciájával jellemezni. Közlebről nézve fontosabb a személyes választás szabadságának a tisztelete.<sup>9</sup>

9 Március 15-ét például az iskola mindig megünnepli, mert van a Misi néni (Misley Judit), aki erről nem mond le, és győzi erővel és megszállottsággal. Október 23-a azonban legutóbb iskolai szinten megemlékezés nélkül telt el, mert nem volt senki a testületben, akinek erre igénye, terve és ideje lett volna. Talán nincs magyar iskola, ahol kevesebbszer csendül fel a *Himnusz*, mint itt, de nem sok iskola lehet, ahol a népdal otthonosabb, mint ebben az iskolában. Végül kiderítettem: a *Himnusz* évekig nem szólalt meg az ünnepélyeken, mert voltak, akiknek fontos volt, hogy így legyen. És senki nem bántott senkit emiatt, vita sem lett belőle. Noha nem volt egyetértés. Aztán mégis megszólalt az egyik ballagáson, mert voltak, akiknek fontos volt, hogy megszólaljon. És a történet azóta is bizonytalanul halad tovább. Tisztázatlanul hagyva a tisztázandókat. Van, aki ünnepel, van, aki másként ünnepel, van, aki elfogadja az ünnepet, van, aki ellazsálja, van, aki kikerüli. Nincsenek összeütközések az ünnepekkel kapcsolatban. Szabadság van. Meg némi összevisszaság.

Pedagógiája, működési elvei szerint az iskola liberális szellemű, hiszen a diákok és tanárok személyes döntéseinek és választásainak szabadságára épül. Mindent szabad itt, amit a másik kibír. (Saját hagyománya sem szent, pedig ezt vad nonkonformistái sem ösztönözték, szívesen elviseltek volna némi liberális tradicionalizmust.) Szabad például a liberális iskolát természetes, elvi trehányóságáért lenézni, lekezelni, szabad cseppet sem liberális szellemben dolgozni, tanítani, csendesesen megszegni az iskola liberális alkotmányát, értékdominanciák vagy éppen érték nélküli dominanciák szerint függetlenedni, elkülönülni, csoportosulni, bezárkózni. (És mindezzel egyszerre igazolni és erősíteni, valamint provokálni és elhasználni a liberális iskolát.)

Az alapítók nagyjából egykorúak, a Nagy Generáció hűgai és öcsei, a szerencsések, akiknek a hatvanas évek eszméiből több (mert már harc képtelenné váltak téve a '68-tól lázba jött fivéreik és az eszmék is), a közvetlen csalódásokból meg kevesebb jutott, mint a néhány évvel idősebb korosztályok tagjainak (mert az álmok is megalkuvóbbá lettek közben). És akkor még fiatalon, de már szakmai érettségük birtokában találtak, teremthettek egy kis birodalmat. Eléggé kijózanodottak már, hogy beteljenek vele, de még voltak annyira idealisták, hogy hinni tudjanak a boldogság szigetében. (Ezzel a jelzővel nem én ragadtattam el magam: „boldogságcentrikus”, „jelenelvű”, „szigetiskola” – ezek a fogalmak az önmeghatározás alapelemei, az alapítás gyermekek nélküli első két évének élményét tükröző szavak. A mesebeli módon megvalósulni látszó iskola mesebeli diákjaira vágyó valódi pedagógusok szavai.)

Aki belép az iskolába, azonnal benyomást szerezhet annak különlegességéről. Az iskolabelső mint látvány, mint hangulat kitűnő bizonyítvány az AKG-ről. Diákok képzőművészeti munkái a folyosókon, a lépcsőházban, de még a plafonon is, olyan mennyiségben és minőségben, hogy nem lehet kétséges, a diák alkotóképességének felszabadítása és tisztelete fontos az itteniek számára. Ezek a munkák nem dekorációnak készültek, a képzőművésze-

ti, művészettörténeti, művelődéstörténeti tanulás termékei. Változatos, szép és érdekes anyag, állandó megújulásban. Mintha egyetlen műhely lenne az egész iskola.

A folyosókat padlószőnyeg borítja, melyen ülni, heverni is lehet, s ez meghitt, bensőséges életterekké változtatja a közlekedőutakat. (Van egy magányos kölyök. Küszködik testi hibájának lelki terheivel, nehezebb neki az iskolai lét, mint a többségnek, gyakran látom, amint a fal felé fordulva alszik, talán álmodik is. Senki nem zavarja. Mások összeölelkezve hevernek, néha meghatóak, néha ingerlők. A mosdó előtt egy nagyobb társaság a padlón, egymás hegyén-hátán. Nem könnyű átjutni közöttük, s noha nem udvariaskodnak, azt nem lehetne rájuk mondani, de azért nem is figyelmetlenek. Másutt csak táskák, könyvek, ruhák halma pihen, gazdáikra várnak, szusszannak egy kicsit.)

A tantermek viszont sivarak. A falak üresek, s ha van valami itt-ott kiragasztva vagy felszögelve, attól csak még rondább az egész. A barátságatlan összbenyomáson a bútorzat sem javít. És ehhez jön még a szünetekben a termeket elárasztó Music TV. Mi ez a diszsonancia? A magyarázat egyszerű, a folyosón levő diákmunkák is gyakran céltáblái a rongáló kedvnek, de mivel állandóan szem előtt vannak, viszonylag védettek. A termekben azonban szabad prédák lennének, így hát egy-két lehangoló eredménnyel járó próbálkozás után oda már nem kerülnek be. A tévé meg üvölt, mert általában mindig van valaki, aki bekapcsolja valamiért, és ritkán akad olyan diák, aki a csend jogát érvényesíteni próbálná (merné). Ez azonban pontosan azt jelenti, ami az AKG felületes ismeretében a legkevésbé valószínűnek tűnhetett, bár önmagában logikus: a diákok AKG-s felszabadítása egyszerre járt különleges értékek teremtésével és bármely érték szokásosnál is védtelenebbé válásával. Miután az iskolában nincs intézményesített és szankciókkal fenntartott rend,<sup>10</sup> s mivel az iskola egyes

10 Nincs házirend, pontosabban nincs írott házirend, ami azt jelenti, hogy tárgyalásos, közmegegyezésszerű és alkalmi egyezéseken, belátáson nyugvó házirend van. Van például a dohányzás korlátozására vonatkozó össz-iskolapolgári megállapodás, mert volt egy agilis csoport, amelyik a dohányzásra vonatkozó megértő magatartást nem tartotta elfogadhatónak. És érvényesíteni tudta álláspontját.

Van a tanóráknak hivatalos kezdete, de a valódi kezdés a tanárok és a diákok alkalmi vagy szokásszerű megállapodásától függ, vagy ha nincs ilyesmi, akkor kezdődik, amikor kezdődik. („Mondjátok, hogyan szeretnétek, hogy legyen?” „Én mindig időben kezdem az órát, szeretném, ha ti is... közös érdek... de ha valami...” „Én is szoktam késni, nektek is szabad, de azért...” „Én itt vagyok időben, de azért nem baj, ha valamiért késve jössz, persze...” „Ha elkezdttük a munkát, akkor már ne zavarj, mert...” „Engem dühít a késés, a késő ne jöjjön be órára...” „Ha itt vagytok, és akarjátok, dolgozhatunk, nekem nem sürgős...” „Kérlek benneteket, hadd tegyem a dolgom...” „Végzem a munkám, a többi nem rám tartozik, bár szeretném... ti feleltetek magatokért...”)

Egyébként az órákra nem kötelező járni. Hiányzásaival kapcsolatban a diáknak nincs adminisztratív elszámolási kötelezettsége. És a hiányzásoknak nincs semmiféle előírt hivatalos következménye. (A szaktanár persze számon tarthatja a hiányzásokat, harcolhat a diákok jelenlétéért az órákon, de ehhez fegyvert nem használhat, sem szakmai, sem adminisztratív, sem morális fegyvert. S persze aztán, ha megszorul, vagy ha úgy gondolja, egyénileg mégis élhet ezekkel az eszközökkel, bár ezeket hitelesíttetnie kell, el kell fogadtatnia a gyerekekkel, különben nem működnek.) A szaktanár és/vagy a patrónus (a patrónusrendszerrel még lesz szó a későbbiekben) persze nehezíthet, letolhat, veszekedhet, kérhet, noszogathat, korholhat, lelkiizhet, telefonálhat a szülőknél a hiányzások miatt, írhat akár többoldalas személyes megrovást is, de az is csak levélnek fog számítani, ezt a diákok nagyon pontosan tudják – mert a patrónus nem kapott fölöttük semmiféle hatalmat, csak előzetes bizalmat a csibéitől, s ezzel egyúttal mértéktelen felelősséget a nyakába, amit persze semmibe is vehet, ha van képe és mersze hozzá.

Tehát az órák nem kötelezőek, mégis, a diáknak az órákon jelen kell lennie. Ennek a paradoxonnak a megoldása, értelmezése örök viták tárgya egy zavarodott kisebbség esetében, de egyszerűen feloldható a diákok többsége számára. Nem hiányoznak indokolatlanul, s ezért nem is kell indokolniuk, ha hiányoznak, mert tudható, hogy dolgozunk van. (Én azt mondtam az egyik

osztályomban, negyedikeseeknek, ahol néhány órát helyettesítettem, hogy hagyományos tanár vagyok, a hagyományos előzékenységet kérem tehát tőlük. És egészen addig betartották, amíg egyszer el nem késtem az óráról. Nem tették szóvá, de azután már mindig csak néhány érdeklődő vagy unatkozó „vendég” jött be hozzám közülük. Túl sokat kértem tőlük, s ezért nem volt megbocsátható a mulasztásom. Vagy másként: kérésem pontosan addig tartotta fogva őket, amíg magam nem érvénytelenítettem magatartásommal a hatályát.)

elemi normák belső igényként való megerősítésében nem eléggé hatékony,<sup>11</sup> így kénytelen elszenvedni a megteremtett szabadság negatív következményeit. Szabadsága önmaga ellen acsarkodik, sérti és korlátozza.

11 Bár a diákoknak és a tanároknak is vannak zárható szekrényeik, a holmik nagy része mégis szabadon van. Mert az egyik csoport a lépcsőháznak mindig ugyanabban a sarkában hagyja ott a táskáit, a másik meg másutt. És ott van a személyes holmi vagy a felszerelés a nyitott szobák asztalain és polcain, a folyosó szőnyegén, az ablakok alatt, a fogasokon, vagy voltaképp akárhol. Ebben a helyzetben a másik holmijának a tisztelete elemi norma, amelynek maradéktalanul kell érvényesülnie. (Holott természetesen nincs kihirdetve, s nem állapotott meg benne senki senkivel. De aligha akad bárki, aki ne fedezné föl ezt a követelést, és ne venné tudomásul néhány hét alatt.) És érvényesül is, tehát ebben a látszólag kissé rendetlen, „szétszórt” iskolában nem szoktak elkallódni a dolgok. De néha azért mégis. Ezen a téren azonban, a dolog természetéből adódóan a legkisebb szeplő is kész botrány, és komoly zavart okozhat, s okoz is. Arra még nem került sor, hogy egyszerre csak egyre többen kezdték el védeni, rejtteni a dolgaikat, és zárni a szobákat. De az már megesett, hogy közérzeti megkeseredettséget okozott egy-egy rosszabb időszak vagy nevezetesebb eltűnés.

Vannak azonban ennek az ügynek további tanulságai is. Magunk elé kell képzelni az AKG-s tanárokat, akik ezeken a folyosókon keresztül mennek órára ezekbe a termekbe. Eleve kénytelenek boldog kerülgetésekkel lábak, kezek, fejek torlaszai közt, képek, fények és meghittség Helikon ligetén át a tanteremig, ahol orrba vágja őket a dübörgés, és mindig meg kellene várniuk a klip végét. A tanterem ezen állapotát valamiért elviselendőnek, elviselhetőnek kell tartaniuk, pedig terveikkel csak a tantermeken kívüli terek látványa és légköre van összhangban. Nem lehet nem értékrendre utaló jelzésnek tekinteni ezt a belenyugvást.

Furcsa módon, aki az AKG-ban órára megy, annak újra és újra le kell küzdenie a kellemessé, otthonossá varázsolt iskolát, a gyermekek önfeledt társas életének jó hangulatát. A folyosói idillt és a tantermi kábulatot egyaránt. Mert nincs, nem alakult ki ugyanis az AKG-s közérzettel adekvát tanulási helyzet. A tizenévesek felszabadítása a tervek ellenére többé-kevésbé megtorpant a tanterem küszöbén. Ott valahogy nincs a helyén. Hiába alakították át az értékelési rendszert,<sup>12</sup> a tanrendet és a tantárgyszerkezetet,<sup>13</sup> ezek együtt sem eredmé-

12 Az AKG első két évfolyamán nincs hagyományos osztályzás, hagyományos órai számonkérés, feleltetés. (Harmadikban és negyedikben a továbbtanulás miatt, az adminisztratív követelmények miatt alkalmazkodni kellett a külvilág rendjéhez.) Pontrendszer van. (Ettől persze még előfordulhat, hogy valaki, mert neki úgy könnyebb, osztályoz és feleltet, nem kell ezt titkolnia. De ez az osztályozós és feleltetős eljárás az iskola részéről már nincs sem felügyelve, sem igazolva. A tanárnak kell alkuat kötnie a diákjaival elfogadtatásáért. Vagy éppen a diákok kéri ezt tanáraktól. Ez sem lehetetlen.) Az alsóbb évfolyamokon háromhetenként vannak tanrend szerinti epochazárók, szóbeli, írásbeli beszámolók. Ezeket a tanárok tetszés szerinti módon értékelik. (Egyik elterjedt forma a százpontos skála, ahol külön pontösszege van – esetleg munkaközösségenként egyeztetetten – az órai munkának, a füzetnek, a különmunkának, az epochazárónak s bárminek, a diák–tanár megállapodás szerint.) Év végén egy-egy tárgyban maximum hat pont szerezhető. Pontok, illetve jegyek: 0, 2, 3, 4, 5, 6. (Az első két évben a továbbhaladáshoz minimum 22 pont szükséges, a harmadik-negyedik évben 20 pont. Évismétlés tehát elméletileg van, de gyakorlatilag nagyon ritkán fordul elő. Tárgyankénti bukás nincs, de van tárgyi minimum az alaptárgyak



körében, amit, ha halasztva is, ha pótlólag is, de az érettségiig el kell érni. Tehát előfordul, hogy valaki a harmadik félévi nullás irodalomjegyét a nyolcadik félévben javítja ki elégségesre. „Tantárgyi okokból évismétlésre senkit sem kötelezünk” (*Ebihal*, 29. oldal).

A pontrendszer mellett az iskola pedagógiai önmeghatározásának fontos eleme az írásbeli félévenkénti értékelő, amelyet a heti egyórás tantárgyak, valamint a rajz és az ének oktatóinak kivételével minden tanár ír minden diákjának, s amelyhez a félévenként nemritkán száznál is több értékelő megírásával kínlódo tanárok is mereven ragaszkodnak. És a diákok is ragaszkodnak hozzá. Mintha a személyesség szertartásos biztosítéka, igazolása volna.

13 Az AKG-ban nem osztályrendszer van. A nulladik évben minden tevékenységet más csoportba osztva végeznek a diákok, hogy megismerjék egymást. (A felvett nyolcadik osztályosok a nyolcadik osztály második félévét már az AKG-ban töltik, és ott kapnak általános iskolai végbizonyítványt, ezt a félévet nevezik nulladik évnék.) Aztán az első két középiskolai évben – a nyelvtanulás és az alkotókörök kivételével – a diákok választásai révén létrejött négy „kupacban” folyik a munka. (A diákok által választott kupacnevek: Ku, Pa, Cok; A, B, C, D; Do Re, Mi, Fá; Treff, Káror, Kör, Pikk; Merkúr, Vénusz, Föld, Mars; Ec, Pec, Kime, Hecc.) Ezek azután a harmadik évben a választott képzési irány szerint a választott tanárok órái köré szerveződő tanulócsoportokká bomlanak fel, rendeződnek át.

Az új diákok a nulladikos tábor végén (amelyet a nulladikos félév kezdete előtt szerveznek február elején) választanak maguknak patrónust a táborban megismert patrónusjelölt tanárok közül. A patrónus a maga nyolc-tíz diákjának az iskolai gondviselője az érettségiig. (Az osztályfőnöki pótlék ötszöröséért.) Ha lehet, patronáltjait, vagyis „csibéit” nem is tanítja, hogy a tanári és a gondozói szerep ne ütközzék egymással. Egy-egy patrónus csibéit együtt „fészekaljnak” nevezik, és hetente van egy szabad délután, ami a csibék és a patrónusok magánideje. Ennek az együttlétnek olyan formája van, amilyen a patrónus és fészekalja viszonyából, terveiből adódik. Akár még egy iskolai osztályfőnöki órára is hasonlíthat, de azért ezt csak szélsőséges esetnek kell elképzelnünk. Az viszont kevésbé szélsőséges eset, hogy ezek a közös találkozások egy-egy csoportnál rendszeresen elmaradnak. Ettől persze a gondviselői munka nagyszerűen folyhat, bár a valószínűsége azért nem túl nagy, hiszen a patrónus a csibéivel a kacifántos munkarend, a nagy létszám és a hat szinten folyó iskolai élet miatt akár hetekig sem akad össze. Nincs osztályfőnök sem. Az évfolyamfelelős, az évfolyamvezető pedagógus a patrónusok munkáját koordinálja (kéthetente van évfolyam-patrónusi megbeszélés), s ő az, akinek az évfolyam egészére is ügyelnie kell.

Az oktatás és a tananyag-elrendezés háromhetes ciklusok, úgynevezett „epochák” szerint szerveződik. Az egyes epochákban társadalomismeret és művészetek, valamint matematika- és természettudomány-blokk váltja egymást. Leegyszerűsítve: három hétig minden nap irodalommal és matekkal kezdődik, azután három hétig meg történelemmel és természettudományokkal. Az epochák rendszerint írásbeli epochazáró dolgozatokkal vagy szóbeli beszámolóval zárulnak. A tanév végén a tantárgyak megválasztott köréből sorshúzással kiválasztott valamelyik tárgyból az adott tanév egész anyagát átfogó vizsga van.

A tantárgyak, illetve a tantárgyblokkok sávonként vannak elrendezve, eszerint alakul az órarend is. Az idegen nyelvi sáv ebéd után van, a testnevelés kora reggel vagy a délutáni szabad sávban. A kora reggel 8 óra előtt van, mert a nagy közismereti sávok az első két évfolyamon 8:30-kor, harmadikban és negyedikben 8:15-kor kezdődnek. (Eleinte 9-kor kezdődtek az órák.)

A pontszerzésre is lehetőséget adó, első és második évben kötelezően választandó alkotókörök (fotó, videokör, virágkötészet, szövés, batik, számítógép, tűzzománc, rajz, kerámia, újságíró, színház; másodiktól a választék bővül csillagászat, természetbúvár-csoporttal és filmklubbal) a szabad sávban vannak. (Ennek a sávosan elrendezett munkarendnek a szokásos iskolai munkarendi esetlegesség felszámolása volt a célja. Kellemtelen következménye, hogy a szakárgyi helyettesítés, a párhuzamosan folyó szakárgyi oktatás miatt, gyakran megoldhatatlan. És éppannyira nehéz a munkaközösségen belüli óralátogatásos tapasztalatcsere is.)

Az egyes tantárgyak belülről is átalakultak, a történelem társadalomtudományként jelenik meg, és jelentősen kibővítették művelődéstörténettel, gazdaságtörténettel, viselkedéstörténettel, vallástörténettel, filozófiával, szociológiával. Harmadik, negyedik osztályban a társadalomtudomány önálló, választható tárgyként jelenik meg, külön tankönyvekkel. A „keverési” arányok tankönyvenként változnak, nincs tehát egységes tanterv.

nyeznek újszerűen és általánosan hatékony tanulási folyamatot. A hagyományos tanulási formák számára pedig az AKG egy akadályokkal teletűzdelt pálya.

A csupasz termék olyan benyomást keltenek, mintha az AKG-s infrastruktúra már elkészült volna, de a munka ideiglenesen mégis a felvonulási épületekben kezdődött el. S ha tudjuk, hogy a tanároknak a barátságtalan termeket az első öt év eredményeként, egyik szembeötlő kudarcaként kell elfogadniuk (hiszen képzeletben alighanem felöltöztették a termeket, a kiformalandó lelkeséghez illően), s hogy a termekben való igazi beköltözést bizonytalan időre elhalasztották, akkor van okunk tartani attól, hogy ez a rideg, személytelen és zűrös tónus bekerül az órákra (ha csak véletlenül nem épp onnan ered, nem onnan szivárog szét, üres falakkal feelve a túlsúfolt vagy széthulló tanórákra), és a termekből kijut a folyosókra – mert az önkorlátozás nem természete.

Az iskola nem a tanítás–tanulás belső átalakításából nyeri az energiáit, nem is így tervezték,<sup>14</sup> de az már kellemetlen fordulat, hogy az intézmény által felszabadított energiák nem

14 „Először az iskolaszervezetet hoztuk létre [...] Ezt követte a pedagógiai program, értékeink rendezése, pedagógiai elképzeléseink közös rendszerének kialakítása, és csak ezután, a fentieknek alárendelt módon hoztuk létre a képzés, az ismeretközvetítés programját” (*Ebihal*, 7. oldal).

voltak képesek az oktatási folyamat belső felszabadítását segíteni. S ha nem segítik, akkor már csak az időöltés kedvéért is, akadályozzák, gáncsolják, rémszítgetik a jóra való tanárokat és az óvatlan tanulóifjúságot. Mert a felszabadított energia nyughatatlan, épít vagy rombol. (A tanterem csúfságának értelmezése során, azt hiszem, túl messzire mentem. Az elmondottak talán nincsenek is a kifogásolt látvánnyal olyan szoros és egyértelmű kapcsolatban, mint feltüntettem. Meglehet, a tanterem nyersegek, kiábrándítóak egy – kívülálló! – felnőtt szemével, de ha szépek volnának, talán kevésbé tetszenének a diákoknak. Mert a szép tanterem a tanítás dicsérete, a tanári jelenlét állandósítása. A diák viszont szívesen lemond az állandó együttlétről, a karám feldíszítéséről, még az AKG-ban is, ha megteheti. Ha megteheti, hogy ne tegye. Esetleg a csupasz termék a tanárok és diákok közös, ösztönös lázadása a körletrend szelleme ellen? )

De gombolyítsuk tovább a fonalat az elemzés megalapozottsága iránt támasztott kétségek ellenére is. A diákok szempontjából sem következmény nélküli a tanterem tárgyi elidegenedettsége. Az elárvult, rideg, rendelő, öltöző hangulatú tanterem ugyanis legalább annyira ingerlőek, mintha csak védtelenek volnának. A Treff-kupac terme AKG elleni hadállássá vált, benne az AKG-től idegen szellem rekvizitumai: a szekrény tetején gyűjtött „talált tárgyak”, válogatott szemetek, fél pár tornacipő, műanyag pohár, leselejtezett tankönyvek, utcatábla, géproncs – megfontolt szép rendetlenségben. A falakon trágárságokkal kommentált obszcén képek, filccel rajzolt rémképregények. Mindez a treffes órákon teljesedik ki, ahol a vereség minimalizálása a megszokott tanári stratégia.

Az AKG szellemi épületét egy tömbből faragták ki, minden repedés az egész építmény épességét veszélyezteti. Az osztályterem problémája egyúttal árnyékot vet az egyéni és közösségi elvek érvényesülésére is. Az iskola mint közösségi tér, mint egyének személyes élettere hitelesen és szépen tükröződik a folyosók és az előterek hangulatában. Ez azonban csak a keret. Héj, kiáltvány. S nem maga a közösségi történet, a magukat felismerő és megjeleníteni képes kiscsoportok élete, melyek saját terei éppen az általuk legtöbbet használt tanterem lehetnének. S ha a közösségi történetnek semmi látható jele nincs ott, akkor ez vagy azt jelenti, hogy a munkarend nem teszi lehetővé a konkrét terekhez való kötődést (ez igaz), vagy azt, hogy a közösségek a formális csoportokkal nem esnek egybe (ez is igaz), vagy azt, hogy a közösségi létforma csak töredékekben valósult meg (ez is így van).

Ugyanakkor a Treff-kupac esete, ha negatívan is, azt bizonyítja, hogy nem lehetetlen az aktív belső szerveződés a személyes munkarend miatt erősen széttagolt formális (válasz-

tott!) csoportban sem, s hogy az efféle fejlemény természetesen láthatóvá is válik. A Treff-kupac ugyanakkor paródiája is az egykori terveknek, hiszen mintha azok megvalósulása volna, sokkal inkább, mint más kupacok, s nem jogosulatlan így vélekedni, mert a Treff belső kohéziója erős és nyílt. A Treff azonban az AKG elleni szerveződésé vált (kulturálatlanság + arrogancia + kamasz vadság + önteltség) minden AKG-ban található eszköz és lehetőség kihasználásával.

Az egyéni történetekre felesküdt AKG<sup>15</sup> szempontjából pedig azért tanulságos a termék

15 „Az AKG működésének középpontjában az egyes gyerek áll” (*Ebihal*, 13. oldal).

állapota, mert az egyes diák ezekben a terekben nem küzdötte, nem küzdheti le sikeresen azt az elidegenedett személytelenséget, amely a tanulási szituáció kínos körülménye a hagyományos iskolaszervezetben. A társasság nem vált adottsággá, vannak szertartásai és ünnepei, vannak ösvényei és tisztásai, de nem eleven mindennapi norma, megszokás, ihlet és tradíció. Így aztán az egyes diák meglehetősen védtelen a Treff-kupac-féle inváziókkal, ármányokkal, fertőzéssel szemben.

A diákok számára nincs és nem is képzelhető el maradéktalanul és hiánytalanul jó iskola, és nem igazi diák az, aki nem próbálja ki a tagadás kalandját iskolájával szemben. A jó iskola is rossz, csak másként, mint a többiek – s ha erről nem tud, akkor nem is jó igazán. Az AKG túlságosan családiánsan képzelte el ezeket a várható és természetes (bár egyedileg mindig meglepő és jogosan aggodalmat keltő) konfliktusokat. A jóra törekvő és nyílt AKG-t nem ingerelheti föl és nem is ingerli a jóval feleselő, civakodó diák. (Aki annyi galibát okoz másutt.) A rossz melletti költői vallomás, az alattomos gonoszkodás, a szabadságot a szabadság megcsúfolására használó összefogás viszont már váratlan kihívás az iskola számára. Erős és tiszta kontúrjai vannak az AKG éles fényeinek. S fogak összeszorítva, de se durva jelenet, se nagy átrendezés, se gyors rendesinálás nem következik, nem következhet. (Érdem az is, ami nem történik.) Az viszont nincs még kitalálva, minek kellene történnie.

### (Iskolai tábor – tábori iskola)

Az AKG-t csak olyan pedagógusok tervezhették meg, találhatták ki, akiknek már volt részük a fiatalokkal, a diákokkal, a tizenévesekkel való szabad együttlét élményében. Csak-hogy efféle élményekre még a legjobb állami iskola a legjobb diákokkal és a legelszántabb tanárok számára is csak igen szűkösen adott, adhatott lehetőséget. Ezek az élmények „kritikus mennyiségben” – mely után a pedagógiai közlegény már nem lel megnyugvást többé az állami általános kaszárnyákban – a gyávasággal kibélelt iskolán kívülről voltak beszerezhetőek, például nyári táborokban. Egyáltalán nem lehet véletlen az iskolaalapítást kezdeményező Horn György (családi-pedagógiai tradícióra is támaszkodó) tábori múltja. És az iskola jelenleg is gazdag tábori élete.<sup>16</sup> Azt gondolom, az AKG nagyon sokat merített az állami

16 Vegyük például az évnnyitót, ami már harmadik éve úgy zajlik, hogy az évfolyamok sorban letelepednek egy-két napra valahol a Duna mellett egy bérelt üdülőben, búcsúztatják a nyarat, és előkészítik az évet, játszanak, értékelnek és döntenek. Majd egy hajó egyenként felveszi, összegyűjti őket, s végül az egész iskola együtt érkezik vissza Pestre. Vagy vegyük a tanévzárót, ami évről évre egy háromnapos tantestületi tábort jelent (Csillebércen, Dobogókőn, Királyréten, Béren), és a kettő közt a nyáron is és a szorgalmi időben is sok-sok tábort, utazást, kalandot terveztek.

iskolai „ellenkultúra” ezen könnyed, derűs, néha komolytalan, sipákoló, néha meg cseppet sem komolytalan világból. Olyannyira, hogy az AKG-t különösebb erőszak nélkül le lehet-

ne írni úgy, mint egy táborba költözött iskolát vagy iskolára hangszerelt nyári tábort. Tehát itt, úgy vélem, az analógiánál mélyebb megfelelésről van szó. Annak a tábori élménynek az iskolai változatáról (téliésítéséről), hogy a diák és a tanár, mint fiatal és felnőtt emberek, lehetnek társak, képesek az egyenrangúságra, minden adminisztratív rend csak elválasztja őket, a teljes élet élménye nincs kirekesztve kapcsolatukból, a tanulás pedig az együttélés szerves része, és a boldogság is ott ólalkodik a sátrak körül. (Az apák valaha ilyesmivel vigasztalódtak, fiaik pedig ezt szentesítették örökségükként.) Az AKG tehát az a hely, ahol a szivárvány a földet érinti.

Csak hát, tudjuk, ilyen hely nincs. A tábor igenis egy égi tünemény, egy érzékszálódás valószínűsége. A tábor igazából a kellemetlenségek metamorfózisa, ideiglenes és alkalmi létforma, sok-sok bosszúsággal, kényelmetlenséggel és kényszerűséggel, és csak a mindennapi léthelyzet konkrét és általános tagadásaként lesz, lehet különleges értékek és élmények forrásává. Tegyük ehhez hozzá, hogy a szocializmus idején a tábor az önrzeti játékok terepévé válhatott; a táborokban lehetett kísérletezni, évente tíz meleg nyári napra, a fák közt, szelíd vizek partján, egy igazi szocializmus vagy egy igazi demokrácia megvalósításával, vagy valami ellencivilizációval, esetleg egyszerű ideológiánélküliséggel. A természet ideológiai fölényének elismerésével. Nagy merészség volt ez akkor. Izgalmas, és mégis veszélytelen.

A Párt, a KISZ és az Úttörő kint a szabadban kevésbé nyomta el – mert semmivel nem tudta pótolni, helyettesíteni – az egyéni tartást. Az eső és a sátorcövek nem volt manipulálható. (Az iskolában ez könnyebben és természetesebben ment.) Egy kicsit mindenki a maga ura lehetett; egy hivatalosan nem hivatalos kis helyen, szűk körben és rövid időre olykor mintha lehetséges lett volna minden. Inkább zajlott a történelem nyáron, a csillagos ég alatt, mint a vörös csillaggal felbélyegzett tantermekben.

Aligha lehetett volna találni vonzóbb élményt, eleveőbb hagyományt egy valóban lehetőséggé vált szabad iskola megalapozásához a fordulat előtt, a nyolcvanas évek végén, mint a tábori idill. Meg kellett próbálni a tábori szellem meghonosítását az iskolában; egy iskolaalapítás az államosított kultúrában mi egyéb lehetett volna amúgy is, mint kivonulás, táborverés, indiánosdi? Kint maradni a szabadban! Micsoda ötlet! Nem kell hozzá semmi bontás, semmi elhajlás vagy árulás, és máris sikerülhet határokon túl és korlátokon kívül lenni. Elképzelhetetlenül merész radikalizmus egy csöppnyi következetlenség, következetesség árán: odabent is úgy viselkedni, mintha még kint volnának, kellemes, nyári fesztelenséggel, szemtelen természetességgel. (A reformszocializmus majdnem pártolta – ha tudott volna magán kívül pártolni bármit is – a nomád szellemi próbálkozásokat, mert a kör négyesítését, a szocializmus polgárosítását várta tőlük. Ahogy ők is maguktól.)

Persze a dolog tábori nézőpontból csak felemásan sikerülhetett. Az iskola nem kivitelezhető nomád vállalkozásként. Még az az iskola sem, amelyik egy valódi törzsfőnökre bízta a sorsát. (És Horn György valószínűleg az idő tájt a legvalódibb nomád volt a magyar pedagógiában.) Noha az alapítás első két éve egy grandiózus táborozás volt, szabad vándorlás a városi és állami rengetegben, a végeredmény mégsem egy tábor, hanem egy iskola. Ahol a szabályok ugyan eléggé táborszerűek, de nem okozhat meglepetést, ha ezeket a tábori szabályokat az iskola lakói egy iskola különös rendjeként vették tudomásul. Ahol igen sok eszköz és lehetőség áll rendelkezésükre ahhoz, hogy közös és személyes butaságuk, önzésük, éretlenségük érvényesítésére használják fel a kollektív és egyéni szabadsághelyzetet. Ha nem kötelező órára menni, akkor nem is mennek órára. Csakhogy az órán mégis ott kellene lenni (tehát jön a patrónus, hogy rábeszéljen, jobb belátásra bírjon), hiszen az volna a lényege az efféle égi szabadságnak, hogy öngazgató természeti erők tükre. Hogy a diák volna önmaga legjobb tanára (ahogy ezt a modern pedagógia tanítja). S ameddig ez a tétel igaz, és ez egy elég széles sáv, addig az AKG pompás intézmény. Amikortól fogva pedig nem – és ez a sáv sem szűkebb –, onnantól kezdődnek az AKG problémái. Az iskola a gyermeki lelki erők szabad működésének világaként terveződött, mintha

ez megfelelné a nomád lét törvényeinek. Csakhogy a gyermek korlátlan, de meglehetősen üres szuverenitása (mert értékközömbös és iránytalan) nem illeszkedik a nomád szellemi lét radikális tartalmi szuverenitásához. Csak a tábori látszatok szerint. Tábori díszletek közt. A nomád törvényeket persze beleálmodták az AKG-ba, de nem működnek, nem hatnak, vérszegény kísértetek inkább; a ríogatáshoz nem elég csúfak, a csábításhoz nem elég elevenek. (Mintha a Balaton partján az volna a szigorú nyári szabály, hogy nem kötelező fürdeni. Ki lepődne meg azon, hogy ugyanez a szabály ugyanott egészen másként működik majd ősszel. Az AKG-ban persze azt remélték, hogy a tanulás mindig olyasféle természetű lesz majd, mint a nyári balatoni fürdés.)

Pedig az iskolát körbebástyázták, teletűzdelték táborokkal. Egészen természetes, hogy a tantestület táborral zárja és nyitja a tanéveket. A kötelességtudó patrónusok rendszeresen járvák diákjaikkal az országot hétvégeken. A tanításnak is vannak tábori formái, a témahétől az epocháig. Ahogy a kupac is inkább egy törzsi szövetség, mint egy tanulócsoporthoz. Ám nemcsak a táborok kerítették be az iskolát, hanem az iskola is a táborokat. A legutóbbi tanévzáró táborban azt láttam, már oda is kiköltözött az iskola. Az intézményesült történetet nem lehetett felfüggeszteni. A játékok mesterkélték voltak, önfeledtségnek nyoma sem volt, egy levegőbe emelt iskola roppant terhe nehezedett a vállakra és a képzeletre.

A tábor érzelmek, élmények sűrítője. A folytonos cselekvés és kezdeményezés tüzi-játéka. Tartósan művelhetetlen és kibíratatlan. Az AKG-ban az is gond, ha mindig ég valahol a tűz, hiszen nem lehet örök készenlétre berendezkedni, és az sem jó, ha kialszik, mert a szüntelen lobogás az iskola meghatározatlanságának egyedüli biztosítéka, nélküle azonnal merevedni kezd. Nem árt, ha egy iskola úgy működik, hogy átjárhatja a szél, mert csendesen pihen, mert nem torlaszolja el senki az utakat, mert nincs felvonulás és levonulás, mert mindenki elfoglalt vagy mindenki szabad. Az AKG remek hely, amikor az ember úgy érzi, hogy egy nagy társaság tart itt most valahová, felszabadultan, derűsen, okosan, most épp tető alatt, de változatlan természetességgel. Az AKG kellemetlen hely azt tapasztalva, hogy a tábori ideiglenesség, kapkodás intézményesült, üzemmóddá (gépiessé) vált, egy-két sátorcövek védi az összeomlástól.

A tábori történetnek van még egy fantasztikus fordulata is. A diákok szeretik, tudomásul vették, megszokták azt, hogy iskolájuk egy szabad hely, a tanulás alkalmi kellemetlenségei ellenére is. Nem ugráltatja őket izgága tanszemélyzet, sem csengő, sem portás, sem igazgató. Nem fenyegeti őket sem intő, sem egyes, sem röpdolgozat, nem szorongatják őket házi feladatok. (Hogy mindezek a rémségek nyomtalanul eltűntek volna, azt azért nem mondhatom, kitessékelték őket az ajtón, visszamásztak az ablakon.)<sup>17</sup> Így hát az iskolai táborok, az

17 A pontozásnak és az osztályozásnak valamiféle furcsa összeolvadása zajlott le. Az elégtelen helyét átvette a nulla, annak megszégyenítő, fenyegető töltése nélkül. Az ötös viszont a hatossal kiegészülve megőrizte az elismerés, az érdemjegy pozitív hangulatát.

A hagyományos számonkérésnek, ellenőrzésnek szinte minden változata előfordul az iskolában, tanáronként egyénileg a diákokkal elfogadtatott változatban, tehát a személyes tanítási stratégiába vagy taktikába illesztve. Mivel a tanulási szituáció, a tanóra nem zárt, a tanár nem megbízottként, hanem mindig csak a maga felelősségére megy be az órára, ezért a legkíméletlenebb számonkérő aktus is elhárítható. Ezért nem is érdemes próbálkozni vele. (Az hamarabb előfordul, hogy a diákok közt van nézeteltérés a követendő tempót és a kívánatos teljesítményt illetően.)

Házi feladat meg azért kell, mert el kell végezni az anyagot. S előfordul, hogy sietni kell, hiszen amennyire dinamikus forma az epocha, legalább annyira törekeny is, s például a tananyag csúsztatását elég nehezen viseli el. A legkevesebb az, hogy a tananyagcsúsztatás a következő epochát megnyomorítja. Egyébként pedig ha volna napi huszonöt órában működő iskola (az AKG néha ilyen), annak is túlszűfolt lenne a tananyaga. Ott is megjelenne előbb vagy utóbb a házi feladat. S az el nem végzett házi feladatot is házi feladattal kellene pótolni. (Legfeljebb negatív időben. Mi az egy diáknak?)

iskolaújságban megjelent írásbeli beszámolók sokasága szerint – keserves próbatételek, szinte a körülményektől függetlenül.<sup>18</sup> (Még ha csak arról lenne szó, hogy a panaszkodás,

18 „Ez volt Románia. (Egy erdélyi túráról van szó – T. G.) Kellemes – nem? Mikor visszatértünk Püspökladányba, egy páran megszólaltak: Tudod, mikor megyek legközelebb Romániába? Piros hóeséskor!” (*Press*, 1991. szeptember 25.)

A társalgóban „jöttünk össze, hogy reggelizzünk, kártyázzunk, sakkozzunk, szóval eltöltünk a rendelkezésünkre álló rengeteg időt, mellyel nem nagyon tudtunk mit kezdeni” („Önapos hidegrázás”, *Press*, 1992. március 13.).

„Délután lementünk az óceánhoz. Leszámítva, hogy kegyetlen hideg és sós volt a víz, egész jót úszunk benne” (*Press*, 1992. november 18.).

Persze azért az ilyesféle zavarok mögött kipárnázott gyermekkort is feltételezhetünk magyarázatként. Mikor is, mondjuk, az ünnepi családi túrán, meg azon túl is, több felnőtt is az egy gyermek boldogságára koncentrálnak. S így az AKG éppen csak elégtétel. A tábor és a túra pedig egyszerűen provokáció.

nyafogás, fintorgás, utálkozás, kényeskedés műfaji követelménnyé vált a diákirók között, az is elég meghökkentő volna.) Az iskolában ugyanis nincs olyan minimum, amit alul ne lehetne teljesíteni igazán súlyos következmények nélkül. Nincs olyan szabály, amit meg ne lehetne szegni különösebb kockázat nélkül. Nincs olyan norma, amit félre ne lehetne tolni, ha túlságosan kényelmetlen, anélkül, hogy igazán baj lenne belőle. A tábor azonban más. A kellemetlenségek elháríthatatlanok, a visszavonulás nehézkes, a szabályok ridegek, a normákkal sem lehet kukoricázni. A tábor áll, ha a táborozó is megáll a saját lábán: az iskola akárhogy elvan, toporgó, hátráló, elheverő diákokkal is, nem ázik be, nem lopja el a róka, nem törik bele, nem fogy el. Így hát fogyatkozóban a táborozó kedv. Mert a diákok is magukkal viszik az iskolát a táboraikba, nemcsak a tanárok. Nem értik, miért akad össze a lábuk a túrán, miért nyűgösek a buszban, miért gyűlölik a hideget, a meleget, a szelet, az esőt, miért csak a rossz kaja meg a fáradtság meg a hülye csoportvezető a kibeszélhető emlék az utazásaikról, nem értik, miért ostoba, ellenszenves és kényelmetlen az egész világ Franciaországtól Romániáig.

Nem tudják, nem ismerik föl, hogy iskolájuk egy rezervátum, ahonnan kilépve senki sem áll többé tótágast a kedvükért, senki sem lesz többé a bohócuk és az őrangyaluk – amit tanáraiktól nap mint nap elvárnak és meg is kapnak. Az AKG-ből nézve rossz, kellemetlen iskolává válik minden. Olykor még a család is. És ráadásul maga az AKG is egyre elviselhetetlenebb. Az AKG tehát eléggé tábori iskola ahhoz, hogy világértelmezéssé váljon, s ez gyakran okoz odakint érzékcsalódást, színvakságot, aránytévesztést, csillapíthatatlan szomjúságot.

Van azonban egy tábor, ami biztosan kivétel, sohasem csalódás. A nulladikosok tábora. Ez az a hely, ahol az új diákok beavatása és befogadása történik. Ez mindig igazi tábor, komoly és alapos előkészületekkel, részletes forgatókönyvvel,<sup>19</sup> fantasztikus játékkínálattal,

19 *A középkor* című tábori forgatókönyv bevezetéséből: „A középkorban vagyunk. Nyolc tartomány szeretne egyesülni. Ahhoz, hogy ez sikerüljön, a tartomány nemeseknek el kell foglalniuk egy várat, ami azonban csak különböző próbák teljesítésével sikerülhet. A nemesek egyik fontos feladata, hogy megismerjék egymást. Így majd együtt tudnak harcolni a boszorkányok ellen (Ócska, Ramaty, Ramatyka), akik mindig meg akarják hiúsítani a tervünket. Ha kiállják a próbákat, egyesülhetnek, és az általuk megválasztott király lovaggá üti őket.”

egy percnyi szünet nélkül, pályaudvartól pályaudvarig. Mindezt azért, hogy az új AKG-s diákok megismerkedjenek egymással, patrónust válasszanak, átélhessék a szakítást eddigi iskolai életükkkel, megérezhessék az új történet hangulatát. Általában felejthetetlen élmény mindannyiójuknak... S aztán a Raktár utcában mi egyebet is tehetnének, igyekeznek az élmény nyomába eredni, megkeresni ezt a tüneményes tábort az iskolában, s az évek múltán,

ha kicsit rezignáltan és csalódottan is, mert az AKG nem felelhet meg a maga keltette vára-  
kozásoknak, mégis indián önérzettel lépnek ki a fehérek világába.

Az AKG esetében a kívülálló nem kerülhet abba a helyzetbe, hogy már ismerni véli az  
iskolát, ám benyomásainak érzéki, jelképes megjelenítésére nem nagyon talál példát. Itt szin-  
te minden eseményben benne van a teljes történet, minden részletben az egész iskola. Az is  
az iskoláról szól, hogy milyen ülés esik a székeink,<sup>20</sup> az is, hogy egy diáklány barátságosan

20 Horn György egyik anekdotája arról szól (érdekes, értékes, folyton gyarapodó és szívesen  
mesélt anekdotáinccsal rendelkezik az iskola életéről), hogy miként vizsgálták meg a kiválasz-  
tott székfajta alkalmasságát a leghosszabb lábú és a legnagyobb fenekű kolléga közreműködé-  
sével. (Az, hogy egy ilyen történetnek a szabadságról szóló történetekkel egyenrangú jelentősé-  
get tulajdonít, az AKG-s identitás fontos eleme.)

megszólít az utcán, mert látott az iskolában és kíváncsi rád, aztán meg átnéz rajtad, mert nem  
tetszettél neki, és az is, hogy mennyiért lehet eladni egy szőttest a karácsonyi vásáron.<sup>21</sup> (Így

21 A karácsonyi vásár iskolai hagyománnyá vált. Az alkotókörök és az ifjú vállalkozók csoport-  
jai kereskednek méltóságuk, értékrendjük, kedvük, ügyességük diktálta termékekkel és árakkal.  
Nem a piac kegyeit keresve, hanem egy kis alternatív piacot nyitva. Eleinte beengedték a kinti  
piac képviselőit is, de túl nagy volt a kontraszt, összegegyeztetetlen volt a mentalitásbeli  
különbség.

hát az eddigiekben bizonyára sorozatban elkövettem magam is azt a hibát, amit az AKG láto-  
gatói alig kerülhetnek el, hogy az első különös jelenetből olvassák ki az iskola lényegét.  
Noha benne van, benne lehet, de a kiolvasás csak látszólag könnyű.) Rendkívüli jelenség ez,  
hiszen iskoláink többsége épp csak árnyalatokban – bár olykor nem lényegtelen árnyalatok-  
ban – felelős saját magáért. Egyéniségük nincs, történetük áttetsző, jelképeik ragadványok,  
esetleg töredékekből rakódik össze egységiségük. Amiből vannak, abból csak a kisebb vagy  
egy egészen kicsi hányad a sajátjuk. Törvények és véletlenek kiszolgáltatottjai.

Ahogy a pedagógiai vezető egy részeg, rokkant indiánt játszik valamelyik nulladikos  
táborban, abban éppúgy benne van az AKG személyisége, mint amikor az egyik iskolai  
tavaszi fesztiválon a testület tagjaiból verbuválódott színtársulat előadja *A walesi bárdok*  
parafrazisát. Pedig a két játék minősége, értéke különböző. A krimijáték a kótyagos indiá-  
nokkal és a rasszista fehérekkel mulatságos volt ugyan, de jó ízlés híján. Kocsmapedagógia volt:  
hatni bármivel, bárhogyan.<sup>22</sup> A nulladikos táborban egy ilyen produkció kétélű fegyver. Ha

22 Persze ez a jellemzés téves. Nem kocsmapedagógia ez, hanem blödi, idétlenkedés, infanti-  
lizmus. Ami a tábori élet, minden jó tábori élet kovásza, humora, bája. Mondhatnánk, a tábori  
élet hőfokának mértékegysége. Minél több felszabadult marhászkodás fér bele egy táborba,  
körítve, váltva a köznapi hősiességet, bajtársiasságot, önzetlenséget, annál igazibb a tábor, annál  
emlékezetesebb. Az persze változatlanul probléma, hogy ezt a bolondozást nehéz lehet pedagó-  
giai utalásokként, jelzéseként nem félreérteni.

az iskola már a legelső pillanatban ilyen önfeledten szolgálja a kellemesség igényét, ha  
bemutatkozás közben máris zárójelbe teszi és eltávolítja magától egy derűs helyzet kedvéért  
alapértékeit és szünetelteti méltóságát, akkor a továbbiakban már nehezen lesz képes meg-  
lepetésre, akár jó, akár rossz értelemben. A walesi bárdokból írt frivol komédia előadása  
viszont egészen másról szólt. Ez olyan ajándék volt a tanároktól a diákoknak, ami ugyan  
nem rendkívüli, de ritka és felülmúlhatatlan. Óriási munka kell hozzá, jó darab és kitűnő  
játékosok. Ennek eredményeként a színész, a tanár és az ember hangsúlya egybeeshet,  
ahogy ezúttal meg is történt. Az ellenállhatatlan komédiás, a diákjainak élő tanár és a szabad  
ember talált itt egymásban önmagára. Olyan útra való élmény ez a diáktársolyba, amelynek  
minden morzsája aranyat ér.

A két élményt nem akarom sem összeadni, sem egyiket a másiból kivonni. Jellemzőnek sem mondhatók. Sem a csőd, sem a csoda nem mindennapos. (Bár az, hogy lehetőségek, hogy észrevehetőek és megragadhatóak, hogy tudnak magukról, épp elég dicsőség. Ritka az az iskola, ahol megpróbálhatsz legjobb lenni, és ahol belebukhatsz a vállalkozásaidba.) Annak illusztrálására emeltem ki őket az AKG-s élményfolyamból, hogy világossá tegyem: ebben az iskolában a nagyszerű jelenetek gyakran azonos tőről fakadnak a lehangolóakkal. Egyaránt egy nagyszabású erőfeszítés gyümölcsei.

Előfordul az is, hogy az iskola ön maga működtetésében kimerülve üresen jár. Amikor a fáradt és viharvert hazai iskolák sztereotip cselekvéseinek jelenlétével hökkent meg. Amikor a semmittevés és panaszkodás virtuozitása lesz AKG-s sajtóság. S ha ezt is egy színházi előadásnak tekintjük, akkor van olyan szereplő, aki mindhárom darabban játszik, aki tehát önfeláldozóan dolgozik egy előadásért, aztán lóg az óráin; a nemes iskolai arcél apró kis részletével bajlódik, aztán otrombaságokat művel. Van ilyen AKG-s repertoár is. Mindenestre amíg *A walesi bárdok*-féle színielőadás létrejöttének feltételei felismerhetően jelen vannak, addig az AKG eredeti önazonossága – a viszontagságok ellenére is – biztosított és bizonyítható.

### (A vázlatos *Ebihaltól az elrejtőzött iskoláig*)

Az AKG története terveződhetett volna folyamatos építkezésként, mindig teret, időt, energiát hagyva az ideiglenes, alakuló, változó, készülő iskolarészek építésének folytatására és befejezésére. Nem lett volna tragédia ez, lehetett volna eleve így gondolkodni az alapításról, ha már a teljes iskolát, az iskola teljes átfarmálását vették célba. Sőt, a radikális változtatásnak ezen a szintjén, még ha a fordulat is a kiindulópont, nem is lehet más a megvalósulás, mint folyamatos próbálgatások, korrekciók eredménye. A kísérleti jellegtől való történelmi irtózás miatt azonban az iskola úgy tett, mintha készen indult volna. Hatalmas energiákat követelt el, hatalmas energiák pocskolódtak el emiatt, s az üzemelés közbeni alapozó munkákra nem volt fenntartva, biztosítva külön kapacitás. (Miközben az ebéd készült, a háziaknak még a fődémet is el kellett készíteni a konyha fölött, meg bevezetni a vizet, meg beüvegezni az ablakot.) Az ideiglenesség meglepetésszerűen vette át a hatalmat az iskolában. Egy rohammunkában berendezett folyosón, napról napra készülő alkalmi jegyzetektől tanítottak az állandó korrekcióra szoruló munkarendben a történet egészét az első pillanattól szem elől tévesztő tanárok.<sup>23</sup> Hihetetlen lelkesedéssel fedve el mindezt. Az ideiglenes-

23 A testület 1988 őszén kezdett el dolgozni (nem teljes létszámban, volt, aki halasztást kért), két évet kérve és kapva arra, hogy elkészítse az új tananyagokat. Egy év múlva, mikor már nagyjából készen voltak az első másfél év dokumentumainak az első változatai, a testület úgy döntött, hogy nem vár tovább, nem kínozzák magukat tovább az eddig többségük számára ismeretlen és szokatlan tantárgy-pedagógiai, tankönyvszerkesztői, iskolatervezői, szakírói, tantervkészítői munkával, jöjjenek a gyerekek minél előbb, úgy minden könnyebb lesz. És 1989 őszén már zajlik a felvételi, 1990 februárjában pedig megérkezik az első évfolyam. Az ideiglenesség csapdájába tehát önként, lelkesen, felkészületlenségétől való félelmében rohant bele az iskola. De ne feledjük, mielőtt ezt felrónánk nekik, hogy 1989 egy szédületessé gyorsult idejű év volt. A rendszerváltás példájával, sűrű eseményeivel és lelki szituációjával egyaránt.

ség légköre és következményei szinte semmit sem hagytak igazán befejeződni. Áthidaló megoldások, rögtönzések rakódtak egymásra, változtattak egymást mozdíthatatlanná, rögzítetté, véglegessé. Az emberi energiákból sokkal több fogyott el a túlfűtött és pazarló üzemmód miatt, mint amennyit a feladatok önmagukban követeltek volna. A tanárok többsége jelentős mentális, szakmai és fizikai adósságokat halmozott föl az évek során, így tehát nincs



mozgósítható tartalék a valódi folytatásokhoz, lezárásokhoz. Elvelhetőbbnek tűnik előre-menekülni, mint az ingatag szellemi építmények megerősítésével végezni végre.

Itt van mindjárt az *Ebihal* esete. Eredetileg sem készült el; sem stílusában, sem gondola-taiban, sem tételeiben, sem kifejtettségében nem hiteles szöveg, és 1990-ben sem volt az. Bár érényei, radikalizmusa mindenért kárpoztást ígért. Szükség volt rá, el lehetett kezdeni vele a munkát fogyatékoságai ellenére is, hiszen mindenki fejében mintha készen állt volna az iskola; az óvatosság, az előrelátás szégyellni való maradiságnak számított, az *Ebihal*-ra szinte csak igazolásként, hivatalos iratként, dokumentumként volt szükség. (Meg szent iratként, persze. Mellesleg. Lehetett az írásnak kultikus szerepe az alapításkor, hiszen elő-ször soronként, szavanként jött létre az iskola – és az alapítók naplói egyszer majd talán felidéznek egy gyönyörű, képzeletbeli iskolát... és annak halálát a megvalósult álomban –, ám a munkairások iszonyú haszontalanságnak tűnhetnek a hiányzó és a várva várt gyerekek-hez képest.) Másként aligha maradhattak volna benne durva hibák. Olyanok például, hogy egy helyütt – nem kis büszkeséggel – törli a „kötelező” szót az AKG szótárából, néhány oldallal később aztán mégis használja, figyelmetlenül, árulkodva a megírás, a szerkesztés körülményeiről és hangulatáról.

Aztán egyszerre mégis elkezdett működni, hivatkozási ponttá vált az iskolán belül és az iskolán kívül is. A diákoknak, a szülőknél és az új tanároknak ebből kellett megismerniük az iskolát. Lassan alkotmányra változtatta az idő. Döntéseket megengedő, tiltó, megalapozó alaptörvényre. Erre azonban nem volt alkalmas. Így a szállóigéi váltak fontossá. Meg az értelmezők magabiztossága – ők olvasták, és pontosan értik.

Nem volt nagy jelentősége annak, hogy az egyik tételben kimondja: „Iskolánk nem épít, szervez, formál stb. közösséget.” A másikban pedig ellentmond: „A pedagógus szerepe is megváltozik, mert az egyes gyerekekkel való személyes kapcsolat, valamint a csoport- és közösségformálás egyenlő súllyal jelenik meg feladatai közt, megelőzve szakemberi, szak-tanári funkcióit.” (A közösségformálást tehát az egyik helyen elveti, érezhető kritikai hevü-lettel, a másik helyen pedig egyenesen a tanítás elé helyezi, ugyancsak érezhető ideologikus tüzzel. Ráadásul a megírás óta kiderült, a diákokkal való foglalkozás és a tanítás elválasz-tása, amit a második tétel fogalmazott meg, hibás gondolat volt, a két szerepkör rangsoro-lása pedig értelmetlen.)

Nem számított, hogy a kamaszkorról így vélekedik: „...az egészséges, nyugodt, boldog kamaszkor önmagában is lehetővé teszi a humánus, felkészült, boldog felnőtté válást az arra való felkészülés nélkül is.” Miközben a kamaszkort talán indokoltabban jellemezhetjük az elmondottak ellenkezőjével, hogy tudniillik ez az életszakasz a gyermeki (biológiai) egész-ség és a (lelki) egészség felbomlása, nyugtalan és szenvedélyes, a boldogtalanság által ins-pirált és szorongattatott, tele várakozásokkal és készülődésekkel. A boldog kamaszkor a kivétel. Az is gyakorta a szükséges, természetes és elkerülhetetlen válságok elodázása rosszabb időkre. Az-e a kamaszkor boldogsága, amikor a kínzó keresés kamaszévei után megnyugvásra lel az ifjú a rátalálásban, vagy az, amikor a kielégülések száma és gyorsasá-ga az egyetlen téma? S egyáltalán, milyen merész gondolat a boldogság e világi jogát követelni az iskolapadok közt (mint amikor a próféta a pusztaságban az ígéret földjéről prédikál), éppoly zavarba ejtő a jóllakatott, kiszolgált diák látványa, amint bőföggve vakaró-zik a diákparadicsomban. (Így aztán egyáltalán nem tudom, mit tesz lehetővé a boldog kamaszkor – elmúlásának fájdalmán, keserűségén túl.) A boldog felnőtt élet programozásá-ra pedig csak a jósnőknek van felhatalmazása.

Észrevétlen apróság, hogy az *Ebihal* kamaszkorról szóló másik meghatározásában: „A kamaszkor legfontosabb életkori sajátossága, hogy mindent először csinál az ember. Ezért előítéletes, hamar talál barátot, szerelmet, de gyorsan szakít – próbálkozik.” – egy csipetnyi igazság van csak, és nagy adag tévedés. Minden életkorban temérdek újdonság van, s hogy a

csecsemő vagy az agg kényszerül-e több „első cselekvésre”, az élethez, illetve a halálhoz alkalmazkodva, aligha eldönthető. Az előítéletességről sem hiszem, hogy kamasz sajátosság volna. S hogy épp a kamaszra váró „első cselekvések” következtében? Nem értem a logikát. Hiszen ezzel az indoklással épp a gyermekkori nevelődés során szerzett előítéletek felfüggesztése tűnik természetesebb következménynek. A kamaszkor lelki szélsőségei közt a páratlan nyitottság éppúgy előfordul, mint a konok, dacos elzárkózás, a durva előítéletesség éppúgy, mint a felemelő elfogulatlanság. Akár egyazon kamasz különböző pillanataiban, ügyeiben. És persze van kamasz, aki hamar talál barátot, szerelmet, de van, aki sokára, és van, aki sokára sem. Van kamasz, aki gyorsan szakít, és van kamasz, aki lassan és fájdalommal.

Az sem volt baj, hogy azt fogalmazza meg: „...nem az individualitást, hanem a személyiséget helyezük a középpontba”, mintha ez a két fogalom ellentéte volna egymásnak, mintha az individualitás, az egyéniség nem a személyiség fejlődésének természetes alakja és kívánatos eredménye volna. (Itt valószínűleg az individualista, tehát önnön individualitásával eltelt személyiségtől határolódik el a szöveg, kissé ügyetlenül.)

Az aztán végképp senkit nem zavart, hogy az *Ebihal*ban egyetlen szó sem esik a hetvenes évek második felében született és a nyolcvanas években általános iskolába járó gyerekekről, azokról, akiknek a szabad iskola készült, s arról, hogy mifélek is ők voltaképpen (az örök gyermek- és kamaszkort jellemezni kívánó, részben az imént már idézett passzusokon túl). Ezek után talán még szerencse is, hogy a leendő iskolapolgárok közül csak az idősebbek számára érthető nyelven íródott. Ami máskülönben persze meghökentő. Hogy az „ebihalak” számára készült iskola programja az érintetteket sem (lehetséges) szerzőként, sem (remélt) olvasóként, sem eleven: látható, azonosítható, tanulmányozható modellként nem veszi számba.

Időközben az 1990-ben nyomtatott ötezer példány elfogyott. Aztán megjelent az utánnyomás, minden korrekció nélkül. Azzal a magyarázattal, hogy a kisebb módosítások úgysem lettek volna elegendők, az *Ebihal*at úgyis újra kell írni, addig meg, amíg sor kerülhet rá, legalább az eredeti legyen hozzáférhető. Így hát a lázas készülődés során íródott iskolai alapdokumentum még mindig ott tart, hogy „megkezdődött a munka Magyarország első alapítványi iskolájában”. Miközben a lázas készülődésből egy szép nagy iskola született, s ez a szép nagy iskola ez ideig nem tudott egy közepes iskolai fogalmazást készíteni önmagáról. Ezért aztán nem csoda, hogy ma már majdnem annyi AKG van, ahányan ott tanulnak és dolgoznak. S gyakran előfordul, hogy ezek az AKG-k nem hasonlítanak egymásra, sem az *Ebihal*ban, sem másutt nem találkoznak össze. Lehet, hogy annak idején indokolt volt az *Ebihal* rovására időt nyerni fontosabbnak mutakozó dolgok számára, csak hát sajnálatosan úgy alakult, hogy az *Ebihal* megírásától elvett idő azóta mindenhol hiányzik. (A könyvek megírásától elvett időt a későbbi könyvek bánták, az ügyek tisztázásától elvett idő sok vitát futtat semmibe azóta is.)

Furcsa érzés fogott el olykor-olykor AKG-s látogatásaim során. Hiába jártam órákra, beszélgettem tanárokkal, diákokkal, hiába füstölögtem és társalkodtam a tanáriban, akár a magam munkahelyén, mégis, mintha az AKG elillant volna előlem. Holléte bizonytalannak és felfedezhetetlennek tűnt, mintha elrejtették volna. Aztán rájöttem, hogy a tanárok számára sem lehet idegen ez az élmény. Teszik a dolgukat, de mintha máshol lennének. Úgy élnék az AKG-ban, hogy az AKG valahogy mégis kimarad az életükből. Talán a Pedagógiai Tanács<sup>24</sup> tagjai tudják a titkot? Ők a titkokok? Ők sem. Történik velük az iskola, és mintha

24 „Az AKG nevelőtestületi irányítással működő, öngazgató iskola. Belső döntésjogi rendszerre nem hierarchizált, az iskola egészét érintő kérdésekben kizárólag a nevelőtestület dönthet” (*Ebihal*, 40. oldal). Ennek a tételnek a megvalósulása volt az első években a hétfői nevelőtestületi értekezletek késő éjszakába nyúló sok-sok nagy vitája az elvégzett munkáról, a teendőkről, folyamatos szavazásokkal, döntésekkel, értelmezésekkel. Aztán az egyéni terhek növekedésével,

a testület gyarapodásával, az alaprend kiformalódásával, a testületen belüli különbségek és megosztottságok csendes elismerésével, az egyéni iskolai szerepek fokozatos megmerevedésével ez a differenciálatlan, a testület és a „demiurgoszaként” működő Horn György közös és egyetemes története széthullott, szétzilálódott, széttöredezett. Lassúakká, unalmasakká, körülményeskedőkké váltak az általános és mindenható értekezletek, sok volt a hiányzás és az elkedvetlenedés. Erre válaszként egy tiztagú, szemérmesen és illendően csak döntés-előkészítésre felhatalmazott Pedagógiai Tanácsot választottak. Majd előkészítendő Horn György – az ő és az iskola lelki szilárdságát is próbára tevő – egyéves szabadságát, egy négyfős iskolavezetőséget is választottak. Természetesen a nevelési értekezleteken senkinek sem kötelező a részvétel. (Ha sokan hiányoznak, s ennek jelentősége van, Horn akkor nagyon keserű kifakadásokra képes. Ez a retorzió.) A tanárokkal egyenrangú tárgyalófelként elismert diákoknak sem, akiket a diákévfolyamok közössége választ meg képviselőnek, vagy aki önmagát a diákok képviselőjének tekinti.

egy idegen kéz fogná a gyeplőt. A négy vezető, akik a gazdálkodástól a pedagógiáig mindenért felelősek, serényen forgolódnak az önjáró nagy szervezetben, noszogatják erre-arra, olykor sikerrel, olykor sikertelenül. Ők is, mások is gyakran gondolnak arra, hogy az AKG kulcsa biztosan Horn György zsebében van. Ez így is volt valamikor, de egy ideje már ő sem találja. Alighanem elveszett. Horn néha úgy tesz, mintha bármikor előkaphatná, máskor meg gyanakodva néz körül: lehet, hogy mindenki látja, hol van, csak éppen ő nem? Összejátszottak a háta mögött, kilopták a zsebéből, és eldugták előle? Végére is hol van ez az iskola, hova rejtőzött?

Az AKG nagyüzemmé vált, és erre technikailag sem készült föl. Az öniségatásba beékelődött szakigazgatási szervek, szakfeladatokat ellátó részlegek helye és rendje bizonytalan. Horn György volt az univerzális diszpécser. Ideiglenes lemondásával hatalmi vákuum keletkezett. Teljes körű informális vezető szerepét nem sikerült, nem lehetett pótolni. (Ő maga sem lenne képes rá.)

Az iskola gazdasági vezetése speciális, az AKG értékrendjét alkalmazni képes szakértelemet kívánt volna. Így a ma folyamatosan zajló ütközetek természetesnek mondhatók. Az iskola saját kiadója is hasonló cipőben jár. Senki nem találta még ki, milyen lehetne az AKG-s érdekeltsgű, de a piacon is hatékony kiadói szervezet. Itt is, ott is egy-egy kis birodalom az AKG-n belül. Belőle élnek, érte vannak, de mégis inkább afféle vonakodó csatlósok, nem igazi szövetségesek. Amennyire működésük az iskola javára van, annyira a kárára is. Építőkövei az iskolának, s egyúttal az elidegenülés beépített fészkei, hadállásai, tőlük omolhatna a fal. Ha az AKG elviseli, hogy önérdékű részekre tagolódjék, akkor ez meg is történik, és sokkal kiterjedtebben, mint ahogy ez várható volna. Az iskola évfolyamokra, szaktárgyakra, nemzedékekre, kapcsolatokra esik szét, minden olyan különbség osztani fogja, ami különben szilárdítaná, ami belső gazdagságának forrása volna.

Az AKG kiadójának reklámszövegei meghökkentették az AKG-s tankönyvszerzőket.<sup>25</sup>

25 „Földrjz a földrajz”, „Szórazozva verem a hardverem”, „Volt egy brillós csuszbugó”, „Né, táti, mit leltem”. (A szerző szíves szóbeli közlése alapján.)

Azzal kellett szembesülniük, hogy kollégájuk és szerzőtársuk kiadói megbízottként egyszerű piaci terméként bánt (el) a munkáikkal. Pedig épp így kalandozik el a közös programtól a maga útján, ha kevésbé kelt is feltűnést, a testnevelés, az informatika, a nyelvtanítás, meg még annyi minden. S ha ezt teszik, voltaképpen jó úton járnak, működnek a saját logikájuk szerint, ha már az iskola logikájával nem boldogulnak. Különös paradoxon, hogy az igazi AKG-s rajzoktatás is elszakadva, önállósulva tudott csak hűségese maradni az AKG-hoz.<sup>26</sup>

26 Ez az a rajzoktatás, melynek tanár hőse az iskolai közélettől elzárkózó, saját útját járó, se nem patrónus, se nem táborozó, eléggé távolságtartó férfi (afféle zord avantgardista). Aki minden minősítésemet visszautasítaná, mert minden meghatározás elhatárolódásra ingerli. Elvből,

gyanakvásból. Aki szenvedélyének és tehetségének aligha található volna alkalmasabb helyet az AKG-nál. S akinek az AKG diákjai nagyon jó munkatársai, illetve tanítványai. De akinek az AKG-t mégis ki kell tessékelnie a folyosóra, hogy ne zavarja a munkát. Hogy az iskolát felöltetető, az iskolának fazont adó látványvilág megszülethessen.

Aki az AKG életét éli, az nem tudja az AKG építését befejezni, nem jut rá ideje. Aki az AKG-t a lelkére veszi, az akadályozva van abban, hogy saját szenvedélyének, feladatának logikája szerint dolgozzon az iskolában.

(Az AKG fellelhető valahol ebben a szövevényben, de nehéz kiszabadítani, mert köt és kötve van.)

### **(Az iskola elmélete a valóságban)**

Az AKG nem az elméleti gondolkodás terméke. Az iskola nevelésfilozófiája nincs kidolgozva, és nem is áll kidolgozás alatt. Ennek a ténynek azért van jelentősége, mert az AKG nem támaszkodhatott elődök gyakorlatára sem. Persze azért az alapításkor folytak nagy elméleti viták, és a működés során sok ügyből kerekedett bölcséleti, etikai perpatvar. Mégis, az iskolában az elmélet soha nem vált önmagáért (a megértésért, a tisztázásért, a felmutatásért) fontossá. Az általánosítás taktikai fegyver volt, vagy személyes harcmodor. Hivatkozásokra pedig csak alkalmilag került sor. Még a megfogalmazott iskolaprogram is egyfajta alibinek látszik, mintha szerzői azt mondták volna magukban, miközben készült: „Tessék, belátjuk, ezt-azt el kell mondanunk magunkról, különben nem megy a dolog, itt az igazoló jelentés, de aztán hadd dolgozzunk végre, mert a szavak a beszédétől elszakítva már csupa haszontalanságok.”<sup>27</sup>

27 Szélsőséges példa: 1996 tavaszán új szervezeti és működési szabályzatot fogadott el a testület. Amikor össze érdeklődtem utána, kiderült, hogy egyetlen példányban sem készült el, az iskolatitkár pedig még hiányként sem tartotta számon – egyszerűen nem tudott róla.

A szabad iskolára való igény megalapozása vagy igazolása a nyolcvanas évek második felében, a legitimitását veszítő zárt állami iskolarendszerrel szemben nem kívánt nagy elméletet. A fiatal pedagógusok igényesebbjei számára nem az volt a kérdés, el kellene-e indulni a hagyományos intézményi-pedagógiai rend felszámolása felé, nem az volt a kérdés, melyik irány volna üdvözítő, hanem az, hogyan, mikor és kikkel együtt volna lehetséges kilépni a rendszerből, akármerre, ahol nyitottabb tér van.

Elvekre azért az AKG-nak is szüksége volt: ezeket onnan vette, ahol épp elérhetőek voltak, s olyan formában, hogy ne kelljen velük sokat bajlódnia. Így állt össze a program beszélgetésfoszlányokból, szellemes érvekből, elmélettörédekekből, egy el nem készült érzelmes kiáltvány hatásos fordulataiból. Félszavakból, melyeket rögtön mindenki megértett, hiszen végtére is itt egy összeesküvésről volt szó, az igazak összeesküvéséről, nem pedig az igazság kereséséről. Az AKG számára a szabad iskola szervezeti és gyakorlati probléma volt, egy rajtaütés, egy kijelölt magaslat elfoglalásának a programja, s csak ezután szellemi és szakmai vállalkozás. Ez a sorrend persze mentség is volt, egy feltűnő, de nem égető probléma elhessegetése, de nem volt erről határozat, sőt nem is volt e tekintetben egyetértés.<sup>28</sup>

28 Maga Horn György is mindkétféleképp gondolta és gondolja ma is. Nagyon hatásosan tud érvelni a pusztán gyakorlatában és gyakorlatiasan radikális iskola mellett, ilyennek festve le az AKG-t is. Érvei viszont érzékletesen és konzekvensen kiadják a másodlagosként kezelt iskolaideát.

Az ellentmondás aztán másként is megjelenik. Vannak, akiknek gyakorlata példászerű az AKG szempontjából, miközben elveken tétozók és tanácstalanok. S vannak, akik ideológiai alapon AKG-sok, és nehezen viselik vagy épp hamisítják a gyakorlatias AKG-t.

A szabad iskola AKG-s fogalma a szövegeknél sokkal tisztábban fejeződött ki abban, ahogy az iskola készült. Belátható, egy független szervezet megteremtése éppen az az archimedesi pont, ahonnan kibillenthető volt a helyéről a régi iskolai-politikai világ. Ez az igazi nevelésfilozófiai fordulat, nem a nyelvi „paradigmaváltás”.<sup>29</sup> (Az idézőjel az AKG megalapítá-

29 A nyelvi fordulat a mindennapi pedagógiai nyelvhasználat szintjén gyorsan és spontán módon zajlott le. Az amúgy is csak félig-meddig elsajátított szaknyelv nagy részét gyorsan és végleg elfelejtették. Egyfajta gesztusnyelv került a helyére, a mozdulatok, a tekintet, a cinkos nevetés vagy háborgás, a közös élmény felidézése számított, akár versben, akár prózában – nem a szavak. A pedagógiai irányítás szerepét a moralitás, a moralizálás váltotta föl. (A gyermek szakrális kezelése és a munka éthosza.) A morális hitelesség elnyelte a szakmai kompetenciát. Emiatt aztán, ha valamit leírtak az AKG-ban, ahhoz mégiscsak a régi nyelvet használták, a megromlódott, halott régi nyelvet, ami sem az AKG-s nevelésfilozófiai metaforáktól, sem saját elnevezéseik használatától nem kelt életre, nem vált használhatóvá, nem kezdett el működni. Ezért hát sokat írnak az AKG-ban, pedagógiáról is, de szinte semmit sem írnak meg kívülállóknak számára is érthetően, olvashatóan. Pedig pedagógiai kérdésekkel való foglalkozásuk tudatossága, komolysága és intenzitása révén mindannyian a pedagógia doktorai lehetnének. Jellemző persze a hazai doktori pedagógiára is), hogy egyikük sem az.

Írott pedagógiai nyelvük tehát szintelen, kissé pongyola keveréknyelv. Szóbeli pedagógiai nyelvük pedig szituatív. Hol tárgyyszerű, hol költői, hol magánnyelv, hol univerzáliahöz kötődő. A mondatoknak inkább szemantikai tradíciója van, mint logikai szerkezete és grammatikája. Vannak persze műveltségkörök szerinti árnyalatok és kölcsönös értetlenkedések, hiszen a közös pedagógiai mező hiányzik: a természettudományos gondolkodás pedagógiai önbizalma eléggé összegegyeztetetlen a humán pedagógiai értéktételezésekkel vagy a gyakorlatias észjárással.

sával egyidejűleg a pedagógiai hivatalokban folyó *expressis verbis* nyelvi paradigmaváltásra és annak szakmai ürességére utal.)

Természetesen az elmélettől való tartózkodásra ösztönzött az a körülmény is, hogy a pedagógiai hitvallás rendszeres kifejtése aligha könnyítette volna meg az iskolaalapítást. 1987–88-ban egy iskolaprogramnak már nem kellett szocialista színekbe burkolóznia, de egy ideológiailag is nyílt elszakadási program aligha élvezhette volna a minisztérium nagyvonalú támogatását. Az elméleti felületesség azonban abból is fakadhatott, hogy az alapítók mindannyian gyakorló pedagógusok voltak, s számukra az új iskola szellemi problémái mentalitásbeli közösségük kialakulásával lényegében megoldódtak.<sup>30</sup> Az iskolai gyakorlatot

30 „Meggyőződésünk, hogy egy iskola lényegét légköre, aurája fejezi ki leginkább, az a szaktudományosan teoretikusan alig kifejezhető szemlélet, ami az iskolában élő felnőttek, gyerekek hétköznapi létének indítéka, együttműködésük mozgatórugója” (*Ebihal*, 11. oldal).

fegyelmező, a pedagógust fenyegető, kukoricára térdelgető, megszegyenítő, büntudatot keltő elmélet amúgy is vörös posztó volt az önértetes gyakorló tanárok szemében. Kölcsönzött és maguk által gyártott jelszavakkal pótolták a tájékozódás és a szellemi alapozás hiányosságait.

Az iskola szellemiségének alaptételét egy század eleji svájci pedagógusnál, Edouard Claparède-nél találták meg: „Ha a gyermek »önálló« lény, teljes létező, saját élettel, sajátos szükségletekkel rendelkező valaki, akkor ebből arra következtethetünk, hogy a nevelés – a gyermek szempontjából – nem az életre való felkészítés, hanem maga az élet.” Ezt a gondolatot jeleníti meg az ebihal-metaphora: „Egy gyerek önmagában véve nem valami tökéletes lény, nem félig kész felnőtt, hanem önállósággal rendelkező egység. Egy ebihal elégséges önmagának, s működése éppen olyan tökéletes, mint a békáé, nem tökéletes, nem elégtelenül működő béka tehát.” „Mi az ebihalak pártján vagyunk...” – ezt a címet kapta az iskolaprogram, s mottóként jelent meg a borítón az idézet. Tökéletesen működhetett ez a ked-

ves, hatásos s valahai radikális pátoszát mindmáig el nem veszítő költői kép, mint a gyerekek felett uralkodó intézményrendszer elutasításának, a gyökeres pedagógiai fordulat követelésének emblémája. Könnyű volt előállítani pedagógiai alaptételeknek tűnő változatait is: „A gyerek nem az életre készül, hanem él.” „Mi a gyerekkort teljes egésznek, önmagáért való célnak, egyszerűen csak meglévőnek, állapotnak fogjuk fel.” „A képzés során nem tantárgyakat tanítunk, hanem gyerekeket.”

Az első probléma abból adódott, hogy ezek a tételek, jelszavak, költői önmeghatározások nem lettek kifejtve, részletezve, lefordítva. Maradtak szép általánosságuk szintjén, így aztán az értelmezői kedv és tehetség, a jogalkalmazó intuíció döntött arról, hogy milyen törvények vannak életben, milyen normák érvényesek. Létrejött egy pedagógiai szituáció, mely az AKG nevet kapta, és a szabad gyermek igazolását éppúgy fellelhetjük benne, mint a szabad gyermek cserbenhagyását, s nem egészen logikus, hogy hol, mit.

Megoldatlan probléma maradt az is, hogy a tanár – bármennyire is elvesztette hatalmát – gondolkodása, ha pedagógus, a gyerekekre vonatkozóan teleologikus, céltételező, akár bevallja ezt magának, akár nem. Akár illik ez az ebihalakhoz, akár nem. Mivel ez a teleológia és a gyermeki öncélúság nem lett sem szembesítve, sem összeegyeztetve, ezért a tanár, a maga természetes pedagógiai gondolkodása miatt – hogy tudniillik a gyerekekkel szeretne kezdeni valamit – az AKG-ban folyton röstelkedhet, hiszen mit akarhat ő némely ebihaltól, ha az ebihal, természete szerint, s persze AKG-s változatában is, nem akar tőle semmit, jól elvan magában, nélküle.

Az volna tehát az új pedagógia meghatározása, hogy a gyermekség zárt, önálló univerzum, és a felnőtté válás a megélt gyermekkori belső teljességének az eredménye? Vagy a gyermeki élet önfeledtségére és öncélúságára, az iskolára mint a gyermek sajátos létélményére a pedagógiának, a pedagógusnak tekintettel kell lennie, mint Claparède-nél? Nincs eldöntve, de még a kérdés sincs feltéve. Lemond-e a felnőtt a nevelésről (és éppen a nevelésről kell lemondania, mert a nevelés a gyermek hagyományos felfogásából következik), vagy csupán új tartalmakat nyert a nevelés fogalma? Nem dőlt ez el, holott mintha eldőlt volna. A program radikális, „boldogságcentrikus, jelenelví” iskolát ígér, ami a céltudatos nevelői attitűdöt eléggé lehetetlen helyzetbe hozza, ugyanakkor jelen vannak a programban a hagyományos pedagógiai funkciók is (és az iskola maga marad iskola is) a személyiségformálástól az értékközvetítésig. Ám ami papíron békésen megfér egymással, a valóságban, a tapasztalat szerint tűz és víz. Az iskola állandó harcban van önmagával. Hol az iskola fojtogatja a boldogságot, hol a boldogság az iskolát. Ritka a boldog iskolai pillanat. Gyakoribb, hogy a diák lemond a boldogságról az iskola miatt, az iskola meg az iskoláról a boldogság miatt, így aztán itt is, ott is lyukas lesz a tető. A program deklarálja a szabad gyereket, aztán az intézményi pedagógia – legszabadabb változatában is korlátozó – világába helyezi, mintha összeillenének. (Ha az iskolai boldogságra koncentrálnunk, egy természeténél fogva bizonytalan és meghatározhatatlan súlypontot keresünk.)

A tételek értelmezésének elmaradása miatt nem született válasz a tételek kifejtéséből kézenfekvően adódó kérdésre: az a kultúra, az a kultúrával telített biológikum, mely a felnőtté válás kritériuma, valóban éppoly természetesen a gyermek birtokába kerül-e, a felnőtté válásra való tudatos készülés és felkészítés nélkül, ahogyan az ebihal nem kerülheti el a békasorsot? Nyilvánvalóan nem. Természetes és szükséges (e századi antropológiai és pedagógiai újdonság) a gyermeket önmagában tekintenünk. De emiatt a felnőtté válás – cseppet sem magától értetődő, igazi feladatszerű – feladatáról sem feledkezhetünk meg. S ez a két vonatkozás nem helyettesítheti egymást, és nem is oldódhatnak fel egymásban. Egymás érdekében és egymás ellenében egyaránt tekintetbe veendő, lévén, hogy a felnőtté válás jelentős hányadában szellemi természetű, még kevésbé van génjeinkbe programozva, mint

gyermek voltunk. (Egy nomád pásztor, aki a maga világában alkalmasint autoriter felnőtt, a városban gyermekké változik vissza. És fordítva.) Egymásra vannak utalva. Korszakonként, kultúránként, iskolánként, gyermekeként megteremtett kompromisszumok jobbrosszabb változata szerint. (A gyermek tehát egyrészt ebihal, aki elég önmagának, másrészt egy fecskefióka, aki a tápláló, gyámolító és eligazító, a felnőtté nevelő felnőtt nélkül sem mire sem jut.) Azáltal, hogy az AKG ezt a természetes kettősséget figyelmen kívül hagyta, legalábbis szóban, s nem keresett feloldást, kompromisszumot, szintézist, hacsak képzeletben nem, azáltal, hogy egyoldalúan (bár nagyon vonzóan és az adott pillanatban érthetően és indokoltan is) csak a gyermekkel akart törődni, annak a látszatnak a folyamatos újrateemtésére kényszeríti magát (önazonossága védelme érdekében), hogy ő mindent a gyermeki teljességért és kiteljesedésért tesz. És ez volna a megszüntetve megőrzött felnőtté nevelés; miközben némán, kissé elbizonytalanodva és majdnem büntudattal műveli a hagyományos felnőtté nevelést is.<sup>31</sup>

31 „A képzés során nem tantárgyakat tanítunk, hanem gyerekeket” – szól a bölcsesség. Csak hát az irodalomórán mégsem a gyerekek irodalom iránti (tanult) ellenszenvé dönti el, hogy szó lesz-e Petőfiről, vagy a fizikátétel nehézsége, hogy el kell-e sajátítani, hanem a tanterv és a tananyag logikája. Tehát Petőfiről és a fizikátételről s még millió egyébről a gyerekek megkérdezése nélkül hoztak döntést az AKG-ban is.

Az iskola sok-sok választást tesz lehetővé a diákjai számára – ezért alternatív –, de a választás kötelező (micsoda ideges kapkodás kezdődik, ha a diákok nem jelentkeztek időben nyelvi csoportba, vagy éppen nem egyenletes elosztásban jelentkeztek!), s a választás után jönnek a követelmények és a feladatok. Sokfelől és sokféleképpen lehet összeszedni a sikeres félévhez minimálisan szükséges pontokat, de hagyományos, lemondásokkal járó kemény tanulás nélkül csak kínlódás árán. Az iskola sokat tett a diákok kellemes iskolai közérzetéért, de mégis naponta hat-nyolc órát kell ülniük egy kis asztal mögött, rendszerint csendben, és többnyire kívülről irányítottan.

(Milyen merészség, milyen felszabadító érzés volt azt képviselni, ha agonizált is már a forradalmi teleológia, hogy a gyermek nincs a jövőre szánva, a gyermek ezentúl nem birtokolható, s ezzel az egyetlen tétellel az egész elavult pedagógiai hagyomány a mozgalmi pedagógiai világképpel együtt a szemétdombra került, el volt az útból takarítva, minden külön értesítés helyett! És mit számított ehhez képest a pedagógiai cselekvés valósága, a gyermek és a nevelői feladat realitása. Micsoda opportunizmus lett volna észlelni, törődni vele, amikor minden megvalósíthatónak tűnt, járhatatlan utak váltak járhatókká, szigorú tilalmak megkerülhetőkké, egy nyomasztó világbirodalmi, történelmi jelen kijátszhatóvá. Önmagukat csak nem tekinthették korlátnak a teljes, önmagát felszámoló pedagógia megalkotása során.)

A gyermeki teljesség kizárólagosságát képviselő tanár számára az a gyerek csalódást okoz, akinek egyik legkomolyabb játéka épp a felnőtttség, aki tehát azáltal boldog – ezt beszélték be neki –, hogy felnőttnek készül, hiszen ez közönséges áruulás, de az is áruulás, aki személyes problémái fedezékéül használja, a felnőttek elleni harc szolgálatába állítja a gyermeki öncélúságot. S a tisztázatlan pozíciójú felnőtté nevelés is kellemetlenebb ellenfél, mintha néven neveztetett volna, mert váratlanul tűnik fel, az ifjú önfeledtség makacs betegségeként, szorongásként jelentkezik.<sup>32</sup>

32 Ez a második, harmadik osztály tájékán szokott megjelenni, amikor tanár és diák együtt és külön-külön is megriad, hogy mi lesz a felnőtt jövővel, tényleg elegendő-e boldog AKG-snak lenni hozzá, vagy kell most már a kemény, céltudatos, keserves készülés és felkészítés, akár a boldogságra merőlegesen is.

A történelem egyoldalúságát (a gyermek a felnőtt értékrend foglya volt)<sup>33</sup> történelmietlen egyoldalúsággal (a gyermeki és a felnőtt értékrend közötti szakítással)<sup>34</sup> igyekeztek ellensü-

33 Az ember évezredekben át csak attól kezdve számít valamit, hogy túlélte a gyermekkort. A gyermek csak egy bizonytalan ígéret, vigyázni kell rá, de nem szabad komolyan venni. A gyermek életének biztosabbá válásával először a benne rejlő felnőttiséget vették komolyan. A munkaerőt, az árut, az örököszt. A szocializmus a gyermek kisajátításával nagy művét, a jövő kisajátítását akarta „betonozni”. És a gyermek többnyire az volt, amit gondoltak róla: leendő király vagy leendő alattvaló, leendő úr vagy leendő szolga, s csak mellesleg gyermek. Mint majdani felnőtt, ő is lenézte gyermeki önmagát.

34 A századvég nagy lelki depressziójában tűnt fel a kényeztetett polgárgyermek önfeledtségén merengve – akin látható volt, hogy nem fog a szülők nyomdokába lépni, hiszen az ő gyermek-kora feltűnően más, mint szülei, sőt más kor, mint szülei egyazon idejű felnőttkora –, hogy a gyermek egy másik, talán önálló világ. Ami a felnőttiséggel elvész. Az igazi, a lelki, az emelkedett – a hamissal, a csorbulttal, a közönséggel szemben.

A gyermek felfedezése a *fin de siècle* egyik terméke. Az elveszett egész helyében a megtalált rész. A beteg öntudat helyett a boldog öntudatlanság. A komor történelem helyett a vidám játék. A romlott erkölcs helyett a romlatlan önfeledtség. Az erőszakos, fáradt rend helyett a természetes és eleven szabályozhatatlanság. A korlátolt ész helyett a határtalan érzelem. A nehézkes törvény helyett a könnyed véletlen. A hazug, merev szépség helyett a bájos személyesség. A kompromittált – mert a múlt révén bekebelezett és a jövőnek kiszolgáltatott – emberi helyett az ártatlan – mert mindig csak önmagával azonos – gyermeki.

lyozni. Ráadásul igen kellemetlen interferencia jött létre a gyermek lelkében az AKG-s felszabadítás és a jómódú, de zavaros életvezetésű szülő által lehetővé tett (kiváltott) elszabadulás között.

Ebben a helyzetben nehezen tisztázható, hogy az-e a baj, ha baj van, hogy nem mentek elég következetesen végig a gyermek felszabadításának útján, vagy éppen túlságosan is messzire mentek már. Annál is kevésbé, mert az AKG-ra esetenként mindkettő igaz, s pontosan ez a tisztázatlanság okozza, hogy igaz lehet.<sup>35</sup> (Arról a problémáról nem is esett szó,

35 Igen gyakori vitahelyzet, hogy valamely konfliktust, mondjuk, egy rendkívüli lógássorozatot vagy a lappangva terjedő elszemélytelenedés botrányos következményeit egy-egy tanár, akinél épp betelt a pohár, úgy értelmezi, hogy el kell rendezni végre a szabadság ügyeit, ideje megállni, s megmondani, mettől meddig, ki kell helyezni végre a határsorompókat és leütni az útjelzőket. Horn pedig mindig azt válaszolja, hogy ideje végre útra kelni, és nem csak lélekben vagy alkalmilag vagy részlegesen vagy oda-vissza, hanem mindenestül, a sorompókról meg útjelzőkről pedig szó se essék, amúgy is túl sok a megtorpanás és a kerülő. Az iskola nem szabadságon túli, hanem még szabadságon inneni gondoktól szenved.

hogy nem igazán szerencsés a középiskolás korosztályt gyermeknek nevezni – ahogy ezt az *Ebihal* teszi – még az egyszerűség kedvéért sem. Hiszen a gyermek tizenkét–tizennyolc éves kora közt legalább két komoly lelki és biológiai változáson, fordulaton esik át, melyekre a jog is tekintettel van, s csak felnőtt magaslatról, érzelmi bódultságban illethető már a más és más életszakaszába lépett fiatal ugyanazzal a névvel. Amikor az imént gyermekről volt szó, az „ebihalról”, tehát valóban a gyermekről, ez éppúgy az iskola tévedése, hiszen neki gyermekei igazából már nincsenek,<sup>36</sup> mint amikor a gyermekről szólva már egyáltalán

36 A hatosztályossá váláskor aztán megérkeznek az igazi gyerekek is, s rögtön világos lesz, milyen gyökeres különbség van egy hetedik és egy kilencedikes között, hogy a gyerek az valóban gyerek még, s nem csak az iskola kedvéért.

nem a gyermekről volt és lesz szó, hanem a gyermekkor végével viaskodó nagylányról és



nagyfiúról, a zúrós kamaszról vagy az elszánt ifjúról.) Az elmélet hiánya, a taktikai, történelmi és személyes igénytelenség befolyással van az iskola életére. Nehezíti a programmal való szellemi azonosulást, a programra támaszkodó problémamegoldást is. Az alapítók belső kommunikációjának kulcsszavai az interpretáció hiánya miatt olykor már tekintélyi(!) hivatkozásokká váltak. Vagy egyszerűen érthetetlenek.

Többször voltam tanúja olyan jelenetnek, hogy a pedagógiai vezető komoly kritikája rébuszokban előadott számonkérésnek tűnt a testület nagy része számára. Sőt mintha ő maga választotta volna sértetten a követhetetlen, bár amúgy a program szempontjából autentikus gondolatmenetet, a drámai hatás: szellemi magánya önkínzó-tetszelgő-kritikai-kihívó megjelenítése kedvéért.

Egy olyan iskola, amelyik mindennapi életében, az iskolai kapcsolatok formáinak megnevezésében önálló, a kívülálló számára fordítást igénylő nyelvet használ, s ez a nyelv ezáltal maga is a pedagógiai történet ható tényezője, nem nélkülözheti, hogy a hiteles fordítás, egy szabatos elméleti konstrukció bárki rendelkezésére álljon. Amíg ez a magányelv és képes beszéd a nyolcvanas évek végén alkalmasint még taktikának is jó volt a szigetiskolai lét megteremtéséhez és álcázásához, addig ma már, a nyílt oktatási piacon az érthető és tagolt önmeghatározás hiánya előbb-utóbb hátránnyá is válhat.<sup>37</sup> Az a pszichológiai, filozó-

37 Ez egy logikailag indokolt feltételezés. A valósághoz – meglehet – kevés köze van. A kisdíjak ugyanis, az érintettek, akiknek az AKG készült, fél szavakból, gesztusokból, diáktörténetekből is pontosan, talán az értelmezőknél is pontosabban értik, hogy mi az az AKG, hogy az egy számukra való sulis.

fiai és pedagógiai értéktörmelék, amellyel a program fel van töltve, a tárgyilagos megkülönböztetéshez egyre kevésbé lesz elég.

Az iskoláról való beszéd műfajában az AKG-s tanárok mindig jobbak voltak, mint a szabatos önelemzésben. Sőt: nem egyszerűen jobbak voltak, hanem ebben a műfajban nagyon jók. Előadásukban az iskola katartikus hatású mű.<sup>38</sup> (Olykor persze a valóság műfajában is.)

38 A tanárok egy része bármikor szuggesztív monodrámát tud rögtönözni iskolai élményeiből, üdvtörténetet és szatírárt is. A pedagógiai nyilvánosság helyzetét jellemzi, hogy ezekre nem tart igényt. Talán tudomása sincs arról, hogy ilyesmik vannak és lehetőségek, s persze nem csak az AKG-ban.

Érezhető, magukat az elbeszélőket is lebilincseli saját mondanivalójuk. Mert az AKG szívügyük. Az AKG szívügy.

Az a bizonyos mentalitás, ami az alapítókat összekötötte, nemcsak egyénekenként hozott adottság volt, hanem közös termék is. Az alapítás különleges élményének a gyümölcse. Ez a mentalitás azonban egy nagy tantestületben, ahol a többség számára az alapítás már csak legenda vagy elbeszélés, és ahol a kapcsolatok olyan intenzitása, amely a kezdeteket jellemezte,<sup>39</sup> ki sem alakulhat, ez a mentalitás nem segíthet sokat sem az iskola azonosításában,

39 Mostanában hallottam és olvastam Horn Györgytől a következőket. A kezdetekkor vita folyt arról, hogy a testület tagjainak baráti kapcsolatban kell-e állniuk egymással. És úgy tűnt, erről lehet és érdemes dönten. Hiszen az érzelmek kiáradását élték át. (Mostanában legfeljebb arról kezdeményez vitát némely nekikeseredett tanár, hogy azért legalább ismerniük kellene egymást, vagy már az is szükségtelen?) Volt annak idején egy gondolatjátékuk is: vajon ha valaki vaktában hátradölné közülük, biztosan számíthatna-e rá, hogy a többiek közül elkapja valaki? (Ma legfeljebb azon lehetne töprengeni, milyen nagyok kell lennie annak a bajnak, amit biztosan felfedez valaki közülük. S hogy hányszoros észrevétlenséget bír ki ez az iskola mulasztásai, tévedései ügyeiben.) Hornnak persze nem véletlenül jutottak eszébe ezek a régi dolgok. Ébresztőnek szánta őket. Önmaga számára meg biztatásnak, igazolásnak. Hogy min-

dig érdemes előlről kezdeni, hogy megint előlről kell kezdeni, hogy minden folytatás újra meg újra a kezdetről szól.

És miközben látható, hogy a megvalósíthatatlan tervek megvalósulatlanokká váltak (nem sokáig volt tűrhető, hogy mindenki egyenlő fizetést kapjon, most már a növekvő bérkülönbségek okoznak feszültséget, az egyre nyíltabb anyagiasság), az iskola mégis, mindenek ellenére is arról szól, amiről a megvalósulatlan tervek.

sem az új tanárok beilleszkedésében. Ha éppen nem válik akadállyá. Valamikor az együttlét, a beszélgetések megfelelő támpontot adhattak az AKG vagy az AKG-ba jelentkező megítéléséhez. Ma már azonban követhetetlen, és legfeljebb személyes hitelű, hogy ki mit tart az AKG-ról, vagy kit miért tart valaki az iskolába valónak. Az évek során belépők jelentős része vagy csak részlegesen, vagy egyáltalán nem vált tagjává a mentalitásbeli közösségnek.<sup>40</sup> S ez egyszerre jár az iskola széttagolódásával és az alapítói mentalitás gyengülésével.

40 Persze egy könnyáztatta ballagás (a kilencvenhatosról van szó), ahol férfiak és lányok, szülők és fiúk, zordak és elábrándozók, ironikusak és cinikusak egyaránt meghatódhatnak egymástól, maguktól, olykor többet jelenthet, mint bármiféle múlt.

Néha úgy tűnik, az AKG olyan intézmény, ahol a tanárt nem nyomasztja semmiféle igazgatói, hatalmi kényszer, laza belső szabályozással működik, a fizetés is elég jó, senki sem szól bele a szakmai munkába, vagyis az AKG egy kellemes iskola. Másfelől meg az a benyomása is támadhat a beilleszkedni igyekvőnek, hogy itt csoportok marakodnak egymással, elég nagy a rendtelenség, nyomasztóan nagyok a terhek, meglehetősen elszigeteltségben dolgozik majdnem mindenki, a légkört felületes bensőségeség jellemzi, s az informális bizalmi viszonyok kemény hierarchiát teremtenek. Sem a dicsérő, sem az elmarasztaló vélekedések nem alaptalanok. Szükség volna a közös nevezőre, ki kellene derülnie, található-e közös nevező. Szükség volna az AKG szellemi alkotmányának megfogalmazására, az *Ebihal* vázlatosságának megszüntetésére, a működő iskola igényes önértelmezésére.

### (Az iskola elmélete az elméletben)

Az AKG a hatvanas-hetvenes években Nyugat-Európában és Észak-Amerikában kialakult szabad iskolák gyermeke. A szabad iskoláknak nincs rövid definíciója. Éppúgy jellemzi őket a közös tagadás, a hagyományos polgári iskolai világ radikális elutasítása, mint programjaik sokszínűsége. Az AKG mind a kritikában, mind egyéni programkínálatában megfelel a szabad iskola kritériumának. Nézzük összevetésül a szabad iskolák alapvonásait Mihály Ottó összefoglalásában:

*Bírálat tárgya az iskola tartalma, a „tudás”, amit nyújt és az, ahogyan személytelen, elidegenített és elidegenült, standardizált, mindenki számára kötelező curriculummá szervezi ezt a „tudást”, élesen elítéli azokat a feltételeket, körülményeket, amelyek között e tartalmakat közvetítik; támadják azt a módot, ahogyan tanít, és ahogyan hat a személyiségre. Bírálják vagy teljesen elvetik azokat a deklarált vagy rejtett, a tudásra, a tanulásra és a gyermekre vonatkozó előfeltevéseket, amelyekre általában a formális nevelés avagy „csak” a „konvencionális”, „tradicionális” iskola épül. Személyiségellenesnek, antihumánusnak bélyegzik az iskola belső szociálpszichológiai légkörét, antidemokratikusnak belső irányítási, vezetési mechanizmusait, diktatórikusnak, autoriternek a nevelő és nevelt közötti kapcsolatokat. A félelem, a szorongás intézményeiről, frusztráló, agresszivitást, antiszociális beállítódást termelő légkörről írnak. Kimutatják, hogy az iskola egyoldalú kváziintellektualizmusa lényegében az intelligencia lerombolása. Újabb és újabb elemzésekkel, esettanulmányokkal támasztják alá, hogy az iskolai tanítás-tanulás motivációja ellentétes a személyiség „igazi”*

szükségeivel. Támadják a „befogadásra” és standardizált teljesítményre orientált értékelési rendszert, amely legitimizálja az érdeklődéstől, a „személyes részvételtől és elkötelezettségtől” függetlenített tudás közvetítésére épülő iskolát. Pellengérré állítják a nyílt elnyomást felváltó finom magatartás-szabályozás módszereit, az iskola egész „yes-man”-t (igenembert) termelő technológiáját, s ezzel egy időben „gyermekközpontú”, „személyiségközpontú”, „érdeklődésre alapozott, szabad tanulást és fejlődést biztosító”, „humanizált”, „antiautoriter”, „demokratikus”, vagy éppen „felszabadító” iskolát hirdetnek és követelnek. (Bálint Mária–Gubi Mihály–Mihály Ottó: *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1980, 38. oldal.)

Vagy nézzünk egy más hangsúlyú összegezést:

a) *Az iskola lerombolja a tanulók kíváncsiságát, intelligenciáját, originalitását, önálló gondolkodásra való hajlamát és képességeit.*

b) *Az iskola a „túlélőkből” és az „elhullókból” egyaránt kiöli a tanulás iránti érdeklődést, és a tudást pusztán „bizonyítványi”, csereérték mivoltában építi be a személyiségbe.*

c) *A tanítás lényegi célja lenne, hogy elérje azt a „pontot”, ahol szükségtelenné válik. Az iskolák ehelyett megakadályozzák, hogy a tanulóban kifejlődjön az önálló tanulás igénye és képessége, lehetetlenné és képtelenné teszik, hogy felelősséget vállaljon saját neveléséért.*

d) *Az iskola ahelyett, hogy segítené egy önálló, belsőleg motivált, önértékelésre és önelenőrzésre képes – mondjuk így – autonóm személyiség kialakulását, a gyermekeket, fiatalokat egy majdnem infantilis permanens függőségben tartva, mindent elkövet egy ilyen személyiség kialakulásának megakadályozására.* (Bálint Mária–Gubi Mihály–Mihály Ottó: *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1980, 46. oldal.)

Egyetlen olyan tétel sincs ezekben az 1980-ban megjelent tanulmányrészletekben, amelyet az AKG kritikaként vagy programként ne vállalhatna magára, illetve amelynek saját programjában meg ne felelne valami. Ha a gyakorlatot is hozzávesszük az AKG-ban leírt mondatokhoz, akkor azt mondhatjuk, hogy ez az intézmény mintha a szabadiskolai-mozgalom illusztrációja volna. Nem meglepő ez, hiszen a szabad iskolának megvan a maga építkezési logikája, akárhonnan kezdődik is, akárki fog is hozzá, az elemek bizonyos körét, sorozatát mindenképpen fel kell használnia.<sup>41</sup> Az inkább meglepő, hogy mindezek ellenére

41 Mindegy, hogy a tantárgyat szeretné valaki emberi tudásként felszabadítani, újraértelmezni, átöltöztetni, vagy a kollégáival keresi a szerepektől és sztereotípiáktól mentes új viszonyt, vagy a diákjai lelki kiszolgáltatottsága ellen lázad, vagy elege van az iskola társadalmi rabságából és kiszolgáltatottságából – a szabad iskola valamely változatáig el fog jutni, ha következetes, ha nem alkuszik meg könnyen. Hogy aztán következetessége szabadságokat vagy mulatságos és szármalmas dekorációkat hoz-e létre, az már kritikája minőségétől függ (és még sok minden egyébtől).

Ugyanakkor szinte bármelyik alapvető emberi értékjegyhez lehet iskolát konstruálni, korok és divatok szerint aztán ezek az iskolák meg is születnek. És bármely értékválasztó iskoláról nagyon sokat árul el az, hogy milyen komplementerértékek kedvéért lesz következetlen. Az AKG szabadságelve például sokszor sérül a gyermek iránti felnőtt felelősséggel miatti. S ez persze az iskolának is meg a szabadságnak is a javára válik.

vagy éppen az idézetekkel szembesítve az AKG mintha a semmiből lett volna kitalálva, mintha hallomások alapján tervezték volna meg, mintha pedagógiát nem is olvastak volna az iskola elkészítéséhez a különben sokat olvasó, az igényes és öntudatos értelmiségi réteghez sorolható alapítók. Az általam idézett könyv sem volt az iskolában közforgalomban. Műveltségük és kulturáltságuk talán legsebezhetőbb pontja épp a pedagógia! (Ne tévesszük szem elől a korszakot, melyben pedagóguSSá váltak. A pedagógiát az idő tájt az egyeteme-

ken szinte csak a mindent komolyan vevők, a könnyebb érvényesülést keresők, a kollokviumi számonkérések félelmétől leigáztak és a jövőendő pedagógiai előadók, kutatók vették komolyan. Önérzetes egyetemista viszolygott a pedagógiától.) Annak meg már, az említeteken túl, később részletezendő tanulságos következményei vannak, hogy az AKG éppoly hamvasan és önfeledten radikális volt, mint két évtizeddel korábbi nyugati társai, tekintet nélkül arra, hogy azok mire jutottak közben az elvek megvalósítása során.

Az AKG alapítói érzékenyek voltak a szabadiskolai mozgalom elméleti és történeti hátterének mindhárom rétegére. A Rousseau-i eredetű antropológiai kritikára, mely a gyermek, az ifjú társadalomra ítéltségével száll szembe, s a szabad, öntörvényű, a konkrét társadalmiságtól megóvott tiszta személyiség formálása mellett foglalt állást.<sup>42</sup> A századforduló és a

42 „A természetes ember teljesen önmagáé. Ő a számbeli egység, az abszolút egész szám, amely csak önmagával s a hozzá hasonlóval van vonatkozásban. A társadalom embere csak tötegegység, amely a nevező függvénye, s melynek értékét az egészhez való viszonya szabja meg, azaz a társadalom összessége.”

„A természetes rendben az emberek mindnyájan egyenlők, közös hivatásuk az emberi életpálya, s akit így jól neveltek erre, az az ezzel kapcsolatos hivatásokat sem lesz képes rosszul ellátni. A szülők rendeltetése előtt rendeli őt a természet emberi életre. Élni – erre a mesterségre akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz ő sem bíró, sem katonna, sem pap. Először is ember lesz. Mindaz, ami egy ember kell hogy legyen, az lesz ő, s ha kell, éppen úgy, mint bárki más. És a sors teheti, ahová akarja, mindig a maga helyén lesz.”

„A mi egész bölcsességünk szolgálai előítéletekből áll. Minden szokásunk behódolás, kényszer, feszélyezettség. A társadalom embere rabszolgaságban születik, él és hal: születésekor pályába varrják, halálakor koporsóba szögeznek, s amíg emberi arcukat viselheti, intézményeink láncait hordja.” (Rousseau: *Emil vagy a nevelésről*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1978, 14., 16. és 17. oldal.)

századelő politikai, ideológiai és lélektani iskolakritikáira, melyek a fiatalok rejtett vagy nyílt társadalmi, kulturális vagy jogi elnyomásával szállnak szembe, s a gyermekember felszabadítását követelik.<sup>43</sup> A hatvanas-hetvenes évek szociológiai-szociálpszichológiai isko-

43 „A sokszor rabszolgaságig fokozódó elnyomás elve tartja markában a pedagógiát és az iskolát.

Itt van például az iskolapad. Világos bizonyítéka ez a korábbi materialista pedagógia hibáinak, amely abban az illúzióban ringatta magát, hogy a tudomány szétszórt építőköveivel újraépíthetők az iskola omladozó falai. A gyereket régen hosszú, sivár iskolapadokba ültették, azután jött a tudomány, és megreformálta a padot. [...] Érthetetlen, hogy ily módon a rabszolgaság eszközét tökéletesítették az iskolában, miközben fel sem merültek azok a gondolatok, amelyek a tudomány szféráján kívül a szociális felszabadítás útját egyengették. [...] Nemrégiben egy hölgy, aki azt hitte, hogy én helyeslem ezeket a tudományos újításokat az iskolában, nyilvánvaló önelégültséggel mutatta be nekem a tanulók számára készített füzőjét, amely kiegészítené a pad megelőző funkcióját.

Való igaz, az orvosok különböző módon gyógyítják a gerincferdülést: ortopéd eszközökkel, fűzővel és nyújtással. Az angolkóros gyerekeket például fejüknél vagy válluknál fogva időnként felfüggesztik, hogy saját testsúlyukkal kiegyenesítsék és erősítsék a gerincoszlopukat. Az iskolában előszeretettel használják a padot ortopéd eszközként. Most ráadásul még fűzőt ajánl valaki! Nemsokára a tanulók módszeres akasztását fogják javasolni!

Mindez logikus következménye a tudományos módszerek mechanikus alkalmazásának a dekadens nevelési rendszerben. [...] A gyermekkori gerincferdülés megelőzésének racionális módja munkarendjük átalakítása, hogy ne kelljen naponta órák hosszat ártalmas testtartásban ülnünk.

Több szabadságra van szükség az iskolában, nem ilyen padokra.” (Maria Montessori: *A gyermek felfedezése*. Budapest: Herder Kiadó, 1995, 20–23. oldal.)

lakritikájára, mely a nagy iskolarendszerek belső zsarnokságát utasítja el, és az ifjúság nemzedéki forradalmának, az újabaloldali társadalmi kritikájának hasznosításával az iskoláztatás változatait, az öntörvényű szocializáció jogát és terét követeli.<sup>44</sup>

44 Ennek a gondolatkörnek a gyermeke az AKG, de kései gyermek. A szabad iskolák első generációja már felnőtt intézmény, mire az AKG világra jön. A fogantatás azonban – és idáig tart az élettani hasonlat türoképeessége, pedig itt a legszemléletesebb – jóval korábbi. Az AKG a hetvenes évek eleje közép-európai Nyugat-recepciójának felel meg, de a megvalósítással várni kellett másfél évtizedet. (Ez a kis szám elégedettséggel tölthet el bennünket, ennyi lemaradás kifejezetten haladás a hazai tradíciókat tekintve, s ez így is van, annyira így, hogy az AKG kicsit lóg is itthon a levegőben, hiába szeretik különben akárhányan. Az a közoktatási környezet, melyben az AKG élni próbál, ötven-száz éves restanciáktól terhelt. Mondjuk, például a nevelő polgári státusa tekintetében.)

Az AKG tehát egy gyermek, ősz hajszálakkal. És cseppet se érettebb attól, hogy várakozásra volt ítélve. Hiszen a várakozás nem történelmi időben zajlott, üres kényszerűség volt, várakozás a piros lámpa előtt, rostokolás a határnál, veszteglés egy barakkban. Hiszen némi, de aligha indokolatlan túlzással, történelmen kívül éltünk itt néhány évtizedet, a nyugati élet tanulságai egyszerűen érvénytelenek voltak. Hiába jött Sartre, a kóla meg a farmer. (Meglehet, most jön majd nyugatról egy friss restaurációs hullám, a fellazult iskolai világ kiigazításaként. És könnyen előfordulhat, hogy ez a kicsit elkésett AKG-t fogja kínosan érinteni, s a nagy keleti késéseink kapnak újfent túlélési esélyt.)

Az AKG boldogságelvű iskolának vallja magát. A transzcendens világképet – a szekularizáció utolsó nagy hadműveleteként – immanens világképpel váltja fel. A diáknak nem a felnőtt élet (az iskolai túlvilág) boldogságának árát kell megfizetnie; gyermekként, diákként joga van az élet értelmének jelen elvű értelmezésére.

Az iskola a hagyományos nagy társadalmi egyenlőtlenségek utolsó erődítménye.<sup>45</sup> A tanár

45 A származási, nemi, felekezeti, faji különbségeken alapuló egyenlőtlenségek jogi felszámolása megtörtént az elmúlt két évszázadban. Viszont a gyermek intézményes alávetettségét az iskolában egyáltalán észrevenni és létezőnek tekinteni sem volt sokáig könnyű. És sokféle és sokféle tekintetben még a jogsérelem elismertetésénél tartunk, miközben másutt meg az emancipált gyermek problémáiról esik már szó. Iskoláink avított pedagógiai-adminisztrációs szerkezeteket őriznek, például az oktató-nevelő személyzet privilégiumtudatát a neveltekkel szemben, miközben a másutt már felszabadult gyermeket szolgáló új kultúra áradata által okozott zavarral kell birkóznuk. Az idő összevissza szabdalódott.

Hiába nőnek a diákok tanáraik fejére, ez csak az egyenlőtlenség torz megoldása, amíg a tanár a hatalmi szerepeiről (a tanárok és diákok elosztása tanár és diákcsoportok között, a tanulás jogi felügyelete, a diák magatartásának jogi és morális szankcionálása) nem mond le, vagy nem választja el élesen, határozottan és láthatóan pedagógiai és hivatali ügykörét, vagy nem találja meg e két szerep egyesítésének szerves változatát a pedagógia javára, addig a diák az iskola foglya, addig az iskola társadalmi elkülönítőként működik. Ahol a rab akár át is veheti a hatalmat az ör felett, de ettől a lényeg – a mások által képviselt (diák) és a másokat képviselő (tanár) közötti viszony – nem változik.

és diák fölé- és alárendeltségi viszonyban élnek (s korántsem csak az együtt végzett munka vonatkozásában), s ennek egy természet adta rend látszata ad legitimitást. Az AKG megteremti a tanár és diák iskolapolgári egyenlőségét. A tanárok az AKG-ban lemondtak megszokott privilégiumaikról, a diákok feletti hatalomgyakorlás eszközeiről<sup>46</sup> (melyek az elmúlt

46 „Viszonyainkra nem érvényesíthető a munkahelyen megjelenő hierarchia. ISKOLÁNKBAN MINDEN GYEREK ÉS FELNÖTT ISKOLAPOLGÁR.”

„Nevelőtestületünk döntéshozói rendszerében nem rögzíti a tanulókra vonatkozó jogokat, kötelezettségeket. Ezt a jogot – előzetes szabályozás nélkül – teljes egészében átengedi az iskola tanulóinak” (*Ebihal*, 16. oldal).

korszakban igen ellentmondásosan működtek, hiszen az az időszak, amikor a tanár szinte bármit megengedhetett magának – az ötvenes évek első és második felében –, az egyúttal a tanári kiszolgáltatottság legrémesebb kora is volt. A konszolidáció a lényegesen nem változtatott, bár az persze nagyon lényeges, hogy a durvaság és erőszak háttérbe szorult.)

Az AKG a pedagógusok iskolája. Abban az értelemben, hogy közös szellemi terméke a dolgozóinak, hogy a pedagógustestület öngazgatása működteti, s hogy a pedagógusok emberi és szakmai önmegvalósítására tervezték.<sup>47</sup>

47 „Az egyes pedagógus feladatait önmaga határozza meg a közösen kialakított feladatrendszeren belül, s a rotációval választott koordinátorok (pedagógiai vezető, testületi titkár) feladata a közösen kialakított stratégia keretei között tartani a működés egészét.”

A pedagógusok iskolája alapelv tehát annyit jelent, „hogy a MINDENKORI pedagógusközösség célrendszere, tevékenységrendszere, szervezete az iskola meghatározó eleme” (*Ebihal*, 9. oldal).

Az AKG-ban a nevelőtestület az egyetlen hatalmi szerv, mely egyúttal lehetséges hatalmi szerepkörének hagyományos, a diákok felett gyakorolt részéről eleve lemondott. Egyúttal azonban, mint pedagógusközösség, a szabad iskola autentikus létformájának kerete is. A két vonatkozás egymással szoros (feltételteremtő, ill. igazoló) kapcsolatban áll.

Az iskolában nem csak a képzés relatív teljességét nyújtják. A művészeti alkotóköröktől az áruteremelő vállalkozásokon keresztül a kereskedelmi játékokon át a hagyományos szakmai, szellemi képzésig, a diákoknak joguk van a kínálaton belüli választásra is, saját iskolai pályafutásuk megtervezésére, sőt az iskolai képzési kínálat kritikájára és módosíttatására vagy éppen iskolán kívüli képzési, foglalkoztatási formák iskolai elismertetésére.<sup>48</sup>

48 „Kiemelt alapelv, hogy a gyerekek nem tárgyai, hanem alanyai, tevékeny részesei a pedagógiai folyamatnak. Véleményük, akaratuk, adottságaik folyamatosan alakítják iskolánkat” (*Ebihal*, 10. oldal).

Az iskola szociálisan érzékeny, liberális szellemű intézmény. Felvételi rendszere nem társadalmi csoportokhoz köthető tudásosztály szerint szelektál, hanem értékrendje iránti fogékonyság, a szabad iskola iránti igény hitelessége alapján. Nem követel kitűnő bizonyítványt, ahogyan nem ígér garantált továbbhaladást sem. A viszonylag magas iskoláztatási költségeket ösztöndíjrendszerrel ellensúlyozza.

Mindezzel az AKG-ról szóló mese még nem ért véget, mert az eszményekhez ígérek is tartoznak. A szép és jó folytatódik a célszerűvel és praktikussal. Az igazi a hasznosban ölt testet. A liberális elvekből következően és a szocialista élmény természetes reakciójaként az AKG a maga pedagógiai utópiáját szigorúan antiutópikus keretbe illeszti. Az álmok iskoláját a megrendelők iskolájaként határozza meg. Kifejezve ezzel az üdvözítő megoldások társadalomra kényszerítésétől való idegenkedését s egyúttal azt a meggyőződését is, hogy csak létező szükségleteket kielégítő iskolaként van létjogosultsága. A megrendelők iskolája kifejezés még azt is tartalmazza, hogy a mindenkori iskolahasználó diákok és szülők, valamint az alapító és iskolafenntartó intézmények, cégek az iskola történetének a testülettel egyenrangú szereplői. Nem tesz az iskola semmi olyat, amiben ne bírná a szülői tanács, a kuratórium és a diákönkormányzat jóváhagyását.

Az AKG a megrendelők iskolája abban az értelemben is, hogy szakképzési irányát körültekintően és céltudatosan választotta meg, egyesítette – de nem mosta össze – a gimnáziumi képzési ideált a közgazdasági képzés alternatívájával, s az utóbbin belül eltérő pályaaorientációk szolgálatával. Egészen odáig, hogy az iskolát támogató bankok és nagyvállalatok szakképzési programot rendelhetnének meg az iskolától, azon túl, hogy egy bizonyos kvóta

szerint, az éves alapítványi hozzájárulásuk arányában a felvételi létszámkeret egyharmadáig felvételi nélkül küldhetik jelöltjeiket az iskolába.<sup>49</sup>

49 Az alapító, ill. támogató cégeknek végeredményben nem volt szakképzést befolyásoló szakmai igényük. Emiatt aztán a szakképzési programot is a diákok igényei és saját belátása szerint alakíthatta az iskola. Települt ugyan egy biztosítói gyakorló iroda az új szárny földszintjére, de senki nem volt a működésével elégedett, és az 1996-os tanév végével az iroda meg is szűnt, a helyiségek az iskola használatába kerültek át. Furcsa, hogy az alapító cégek pénzt áldoznak a középiskolára, dolgozóik gyerekeit küldik oda tanulni, végzett diákokat vesznek fel onnan, de szakmai kapcsolat mégsem jött létre a felek között. (Egy-egy vállalati szakember óraadására a szakképző ötödéven van ugyan példa, de ez sem változtat a helyzeten.) Sőt az a különös, hogy az ország egyik gyorsan nevéssé vált új iskolájának alapítói szerepében levő reklámlehetőségeket sem használják ki. Mintha ezeknél a nagy cégeknél az iskola egy vásárolt kedvezmény volna, egy baráti szívesség, egy jelentéktelen költségvetési tétel, amit csak a pénzügyi osztály tart számon.

Az eddig elmondottakból következik, hogy az AKG, noha iskolarendszeren kívüli intézménynek tekintheti magát, s nem lép a hagyományos elitiskolák egyetemi előkészítővé válásának útjára sem, a továbbtanulási igényekre is tekintettel van, gondosan ügyel az iskolát az egész iskolarendszerbe illesztő elemekre, az oktatáspolitikára és a közoktatás-kultúra aktív szereplője, könyvei és programjai adaptálásában segítőkész és előzékeny.

### **(Programozott ellentmondások feloldva és feloldás nélkül)**

A felsorolást most megszakítva, az eddigiekből is látható, hogy az AKG – józan megfontolás szerint – a lehetetlenre vállalkozott. És nem pusztán azért, mert minden egyes ígérete magában is túlzottnak, teljesíthetetlennek tűnik, hanem inkább azért, mert egyes ígéretei ellentétben vannak más ígéreteivel... És mégis, ez az egész, ha nem is a terv részleteivel egyezően, de a törekvés szelleméhez hűen megvalósult. Nem is hinném, ha nem láttam volna.

Vegyük például a legfeltűnőbb ellentmondást. Ha az iskola egyszerre a tanulóké, a szülőké, a bankoké, a pedagógusoké, az önkormányzaté és a minisztériumé, akkor most kié igazán? Mindannyiuké nem lehet, s akárkié is, a többiek be vannak csapva, a rájuk vonatkozó ígéret beváltatlan marad. Akármilyen furcsa, ebből az iskolából mégis mindenkinek jutott. Azt nem mondom, hogy pontosan az ígéret szerint, de egyelőre – majdnem kielégítően – az igények szerint. Mintha több jutott volna a feleknek azáltal, hogy osztozniuk kellett, mintha a reális és határozott részesedési igény teremtette volna meg a részesedési lehetőségeket is. Kényes, különös egyensúly ez a felek között, valahogy mindenki a nyeregben érzi magát. Azt hiszem, ez a konstrukció megismételhetetlen. A mértéktelenség hallatlan valóságérzéssel párosulva megvalósíthatónak bizonyult. Külön-külön az egyes ígérek belső tájain sok-sok probléma van, s ezekről részben az eddigiekben is szó volt már, s a továbbiaknak ez a fő tárgya, de az egész mégis működőképes, ami kész csoda.

A minisztérium és az önkormányzat megjuhászodott a bankok és a nagyvállalatok kuratóriumi társaságában, a bankokat és a nagyvállalatokat lefegyverezte az alkalmazottaik gyermekeinek évente juttatott szabad hely, lelkes hívei a szabad pedagógiának, hiszen befektetői vagy éppen szülői érdekeltség köti őket az iskolához. (Természetesen ez nem egy iskolaalapítási modell, amit bárkinek is ajánlhatnánk, hiszen egy ilyen érdekeltségi konstrukció kialakításához és működtetéséhez kivételes tárgyalási pozíció és nagy értékű kapcsolattöke kell.<sup>50</sup>)

50 Ehhez az alapot az adta, hogy Horn György nem a bölcsészkaron, hanem a Marx Károly Közgazdaság-tudományi Egyetemen végzett. Együtt tehát a mai gazdasági elitben jól reprezentált évfolyamokkal.

(Ez a közgazdasági indíttatás a magyarázata a szabad iskola talán kissé szokatlan szakképzési programjának. És ugyanítt lehet az eredete Horn György pedagógiai stílusának is. Egy bölcsész ritkán merészel, ritkán képes olyan könnyedén, tárgyilagosan és magabiztosan bánni a pedagógiával, mint ő. Olyan lekezelően, meggondolatlanul, felületesen, ha tudománynak, olyan ihletetlen, fantáziával, ha művészetnek tekintjük a pedagógiát. Tudatos szellemi ember, de a pedagógiában mégis inkább az ösztöneire bízta magát.)

A szülők mindig odavoltak azért az iskoláért, ahova gyermekeiknek nehéz bejutniuk. Az ugyan egyesek számára furcsa, meghökkenítő vagy egyenesen kiábrándító, hogy a nehezen bevehető bástyák mögött tényleg nincsenek marcona hadfiak meg szigorú regulák, úgyszólván áll a bál, s az iskola mintha nem is törekedne rá, hogy mindenben a legjobb legyen. Mintha csak önmagának akarna tetszeni, de „józan” (vagy józan) ítéloképességüknél erősebb a közvélemény hatalma. S eszerint az AKG kívánatos és nehezen megszerezhető áru. A diákok meg gyakran összezavarodnak ugyan, megtorpannak a szabadság viszontagságai között, de kötődéseik is hamar kialakulnak, és egyszerre csak már a szigetiskolán is a szigetet kérik számon.<sup>51</sup> Így hát végeredményben az iskola valóban a pedagógusoké, miközben

51 „Lehet, hogy most egy rossz mellékvágányon haladunk? Nem lenne jó, kááár, hogy már – még – sokan nem is foglalkoznak ezzel az egészszel, ami itt történik.”

„Régen azokban a szép időkben, mikor még csak 80-an voltunk [...] minden olyan szép volt. Vagy netán az volt képmutatás [...] s nem a mostani. Mindenki bújik bele a maga házába, maga társaságába [...] elidegenedünk egymástól.”

„Jó lenne, ha az iskola levegője visszakapná azt az illatot, amilyen még kiskorában volt neki, vagy egy ilyen »behemótnak« nem lehet jó illata? Remélem, igen” (*Press*, 1992. január 31.).

Erdekes ez a szöveg. De nemcsak azért, mert az első évfolyam féltékenységét tükrözi az újabbakkal szemben, vagy azért, mert a romló közérzet, az elbizonytalanodó önértékelés dokumentuma. Hanem azért is, mert miközben nagyon bátor a kritikában, ugyanakkor a nyelvhasználatát hanyag és igénytelen.

tehát senkitől nem vették el, pedig látszólag többfelé is elajándékozták; az elmúlt öt évben (önmagukon kívül) senki nem sértette őket kollektív szuverenitásuk gyakorlásában.

E konstrukció mögött, fedezetként, az alapítás nagy lelki felhajtóereje és különleges presztízse áll. Ennek az értékhitelnek a futamideje azonban lejárt. Az iskola sorsdöntő éveit éli, sor kerül a megmérettetésre, el kell számolnia talentumaival.<sup>52</sup> (Miközben mindazon

52 Arról van szó, hogy az alapítók 1988-ban talán még saját nagylelkűségüktől meghatódva voltak a jövő iskolájának támogatói. Mára ez a jelenné vált jövő általánosságban eléggé kiábrándító. A valaha nagymellényű gazdálkodók számára is. Az AKG viszont mintha változatlanul jövő idejű volna, iskoláink cseppet sem hasonlítanak jobban rá, mint nyolc-kilenc évvel korábban. Az alapítványi pénzek iránt viszont ma már csillapíthatatlan éhség van. S eközben a gazdálkodók többségének nem a munkaerő minőségi utánpótlása, hanem a tömeges elbocsátás a gondja. S persze a középiskolai alternatív kínálat is bővült, nem utolsósorban az AKG vágta csapáson.

értékek átértékelődtek, mindazon intézmények összeomlottak, melyekre vonatkozóan, melyekkel szemben meghatározta önmagát.)

Vegyük szemügyre most az ígéretek egy kis részletét. Az iskola programjának azt az elemét, hogy sem az érettséginek, sem az egyetemi felvételinek nincs kitüntetett jelentősége. Ezt az első években senki nem vette komolyan. A szülők azért nem, mert reklámfogásnak tekinthették, finom és szellemes szerénytelenségnek, egy kiváló iskola úri nagyvonalúságának, hogy azért itt úgyszólván eredmények születnek majd. A tanárok azért nem, mert pontosan tudták, rendkívüli körülmények között dolgoznak, jól felkészült, nagy teherbírású, becsvágyó kollégákkal és válogatott diákokkal. Lehetetlen, hogy ez ne hozza meg a remélt



sikert. (Félelmeiket maguk előtt is titkolták.) Talán még arról is ábrándozhattak, hogy a felvételi vizsga, mint az egész középfokú oktatási rendszert egyenirányító abszurd képződés, az évek során eltűnik, vagy legalábbis lényegesen módosul. Nem így történt. Az AKG-s diákokra 1994-ben kemény felvételi várt, s egyelőre a következő években is ezzel kell számolniuk.

Ám az iskola, önmagához hűen, az egyéni várakozásoknál erősebbnek bizonyult. Az AKG nem tudott egy versenyvizsgára felkészítő, trenírozó, tanfolyamszerű intézménnyé átalakulni, vagy az efféle iskolák teljesítményével egyenrangút nyújtani. Ha ezt fájdalommal éli meg, akkor sajátos középiskolás életformája sérül. És nincs kiút, össze kell egyeztetnie az összeegyeztethetlent. Az iskolának vége, ha a szülők komolyan veszik, hogy itt az egyetemi továbbtanulás mai útja a jó középiskoláknál nehezebben járható. És vége az iskolának akkor is, ha beadja a derekát, s ezentúl a sikeres felvételre való előkészítésre koncentrálnak.

Tovább nehezíti a helyzetet az a körülmény, hogy az iskola, a szabad iskolák szokásos pályafutása szerint, a diákok toborzásában az ígért nyitottságot egyáltalán nem volt képes megteremteni. Nem a rászorultak vagy a szerencsések szabad iskolája lett, hanem a felső középosztály gyermekeié. Minél elfogulatlanabb és személyesebb a felvételi, annál biztosabb a szelekció efféle eredménye.<sup>53</sup> A felső középosztály ingyenséget szimatoló megrendelői azon-

53 A felvételiző gyerekektől elvárt nyitottságot mostanában a társadalmi piramis egyre fentebbi csoportjai engedhetik meg maguknak. Mondjuk, például azzal összefüggésben, hogy gondolhatunk-e szabad iskolára gyermekek továbbtanulását tervezve, hiszen az AKG-ban, bár nem tandíjas iskola, egy diák számára az 1996–97-es tanév legkevesebb 70 000 forintba kerül (tankönyv, étkezés, tábor, színházjegy stb.), s ez még akkor is nagyon sok, ha részletre fizethető. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy több felső középosztálybeli jövedelmi csoport a polgári értékkellettel nem él, hiszen nem is ismeri. Számukra azonban az AKG megvásárolható. Így jött létre a Treff-kupac, melynek tagjai egy-két kivétellel mind vállalati helyen vagy szülői pénzen kerültek az iskolába. (Ez nyílt titok volt. Magatartásukkal tették közhírré.) A Treff pedig éppen az a kupac, amelyik paródiát csinált az AKG szabadságából. (A tanulmány szövegében eredetileg a középosztály gyerekeiről volt szó. De ez a középosztály ma már tervezve sincs, töredékei is bomlanak. Esetünkben tehát egy középosztályi kötés és tartás nélküli felső középosztályról van szó. Ami tehát úgy nem is az, aminek nevezem. De hát mit mondjak rá?)

ban határozott követeléseket támasztanak az iskolával szemben. Legyen az iskola nagyon kellemes hely, ez gyermekeiknek amúgy is jár, de egy pillanatra sem szabad megfélemlenie a társadalmi csoport igényeiről, arról, hogy a szakmai versenyben való helytállásra, a sikeres felső középosztályi pályafutásra készítsen fel. Minél több baja van a szülőknek társadalmi, történelmi szerepeikkel, annál merevebbek lesznek gyermekeik ügyében. Legyen a gyerek boldog „ebihal”, de a legfontosabb mégis az, hogy mielőbb, ha lehet, másoknál előbb és jobban, megtanuljon „békául”. Természetesen azzal a diákkal van az iskolának a legkevesebb gondja, aki ezt maga is így gondolja, s az otthoni programozottságot, a szülői célokat az iskolában sem felejtí el. Az más kérdés, hogy ő soha nem lesz igazán AKG-s szellemű diák. Az a tizenéves viszont, aki a szülői kívánság ellenére is inkább igazi „ebihal” lenne, jobban illenék az AKG-hoz, ha nem volna épp menekülőben a szülők és a feladatok elől.

Az AKG-ban mindenki egyenlő. Persze. De aki pénzért vásárolta meg az egyenlőségét, az egy kicsit egyenlőbb. Fantasztikus elképzelés volt azt gondolni, hogy a bérelt vagy licit-re bocsátott helyeken<sup>54</sup> bejutó diákok közül sokan ne úgy gondoljanak az iskolára, mint va-

54 A vállalatok rendszeresen a számukra megállapítottnál kevesebb tanulót küldenek az iskolába. A szabad helyeket az iskola alapítványi hozzájárulás fejében piacra bocsátják.

lami magánjátosztóterre, ahol a tulajdonrészrel rendelkezők természetes kiváltságokat élvez-

nek. Az iskola úgy tesz, s mi egyebet is tehetne, mintha nem volna tudomása a belső megosztottságról, ön maga előtt is titokban tartja a diákok közötti különbséget.<sup>55</sup> Amely ettől

55 Horn Györgyön kívül egyetlen tanár vagy diák sem tudhatja meg, kik a pénzért bejutó gyerekek. S efféle különbségtételről, illetve azonosításról nem szokott szó esni az iskolában. Azt persze minden felvételiztető tanár tudja, hogy ki az a diák, akit ő nem vett fel, és mégis találkozik vele a nulladikosok között. De erről sem szokás beszélni.

nem tűnik el, sőt zavaros, nehezen kezelhető személyiségproblémákként köszön vissza. Akinek fizetnie kellett a bejutásért, annak az iskolához való viszonya más, mint annak, aki személyes érdeként gondolhat a sikeres felvételire. Neki külön ügye van az iskolával, egy jelet rejt a kabátja alatt, bélyegként, amiért elégtételt kell vennie, vagy rangjelzéseként, ami miatt aztán megint az iskola húzza a rövidebbet. Neki az a természetes szövetségese, aki ugyancsak pénzért kerülhetett az iskolába. Csak tünetileg kezelheti az iskola ezeket a belső feszültségeket. Hiszen újratermelődésük ellen aligha lel orvosságra.

A szabad iskolák rendszerint kis iskolák, hiszen a tagadott oktatásügyi rendszer egyik negatív jegye a „tudásgyár”, a nagyüzemi jelleg volt, ami a belső szabadság kiküzdésének legyűrhetetlen akadályát jelentette. Az AKG-t azonban nem kis iskolának tervezték alapítói. Talán azért nem, mert az elvekhez illő kis létszám az alapítási alkuban gyengítette volna pozícióit. Legalább méret tekintetében fenn kellett tartani a megszokott intézményekhez való hasonlóság látszatát. A diáklétszámnak volt egy minimuma, ami a pénzt, az épületet és a jogokat biztosító felek számára egyáltalán érzékelhető nagyságrend volt. Vagy talán az alapítók nem tudták – mert nem kellett – komolyan venni saját terveik várható következményeit, azt, hogy hetven-nyolcvan tanár és négy-öt száz diák fog dolgozni és élni ebben az iskolában az első öt év után? Esetleg azt gondolták, hogy egy szervesen fejlődő és kiépülő iskolának erre a kihívásra is lesz ereje válaszolni? Nem tudom. Talán mindez együtt, vagy valami más megfontolás eredményezte a mai helyzetet. Abból azonban, hogy az iskola egy pillanatra sem torpant meg gyors terebélyesedését érzékelve, sőt a hatosztályos szerkezetre való mielőbbi átállás van napirenden, tehát további létszámgyarapodással számol,<sup>56</sup> arra követ-

56 Ez kétszeres tévedés. Egyrészt azért, mert a belépő új hatosztályos évfolyamok kisebb létszámúak lesznek, mint a korábbiak, tehát végeredményben összességében is csökkenni fog a létszám (noha átmenetileg valóban nő). Másrészt az elkülönülő évfolyamok, mint kisiskolák, lényegében helyreállítják – illetve megteremtik – a kis létszámú (ötvenfős) reális pedagógiai közösség helyzetét. Ugyanakkor persze a hat kisiskola alighanem egyenként új, különös, kisebbségi helyzetbe kerül a többi, számára félig idegen, félig jó barát, félig ismeretlen, félig ismerős kisiskolával szemben.

keztethetünk, hogy ebben a tekintetben eleve belső meghasonlottság jellemezte az alapítókat. A legalább átlagos nagyságot feltételező iskola természetes tekintélyét, komolyságát éppúgy értéknek tekinthették, mint a belső világ radikális átalakítását.

Az alapítók persze két-három évig kis iskolában dolgoztak. Az ötödik évre aztán az időközben jelentősen bővített iskolaépület is megtelt. S ez pontosan azt jelenti, ami várható és kiszámítható volt. A szabad iskolai program minden oszlopa megingott, a testületi szuverenitástól a személyközpontúsáig. Az iskola program szerinti alapértékei ettől fogva nem az iskola természetes sajátosságai, hanem újra meg újra kérdésessé váló eszményei. Az AKG-ban lehetséges lesz szabad iskolába illő módon élni, de ettől még nem fog szabad iskolaként működni. Szabad és kívánatos lesz ezentúl is a tanár számára minden egyes diákjával annak teljes személyiségére figyelve kapcsolatot teremteni, de számítania kell rá, hogy ezt a többi diák, a kollégák és az iskola is akarva-akaratlan akadályozni fogja. Szabad és kívánatos lesz ezentúl is egy szuverén tantestület tagjaként viselkedni, de hozzá kell szokni a dolog újfaj-

ta, elidegenítő nehézségeihez. Szabad és kívánatos lesz ezentúl is a diáknak iskolapolgárként gondolnia önmagára, de tudnia kell, hogy ezzel olykor meglepő, kiszámíthatatlan kockázatokat vállal. Az iskola tele lehet szabadsággal, ám ettől még nem lesz szabad. Az AKG válságra ítélte magát. Ez a permanens válság lehet nagyon termékeny, lehet hosszú időszakon át kezelhető és elviselhető. Új belső „iskolaalapítások” előidézhetnek átmeneti egyensúlyi helyzeteket, megállíthatják és visszafordíthatják a feltartóztathatatlanul újradeződő meszesedést, az iskola válságnak való kiszolgáltatottságát. (A szabad iskolákat egyébként kifogástalan adottságok mellett is fenyegeti az elsorvadás veszélye.)

Ráadásul az AKG, épp úgy, ahogy van, s nem csak az elsőbbség jogán, bár azért is, sikeres és elismert intézmény. Egy-egy lélegzetvétel az iskolában máig is bódító hatású a kíváncsi látogatóknak. Páratlan élmény olyan diákokat látni egy iskola folyosóján, akik nem tombolnak, nem rohannak, nem üvöltöznek, pedig sehol nincsenek körülöttük szigorú tekintetű felügyelők. Épp olyanok, mintha az iskola a mindennapi életük természetes színtere volna, mintha valaki méltóságot adó láthatatlan sapkát húzott volna a fejükre. Ennek az iskolának nincs hova hátrálnia. De a győztes AKG-t is le kell győznie, hogy megmaradjon. Túl sikeres intézményi vállalkozásnak bizonyult ahhoz, hogy szellemi vállalkozásként ne került volna veszélybe.

Ha a továbbiakban eltekintünk az AKG programozott ellentmondásaitól, s csak a szabad iskola gondolatának megvalósulását vizsgáljuk, akkor a történetet összefoglalóan úgy jellemezhetjük, hogy az AKG csak félig készült el. Kezdetől fogva az általános ideiglenesség viszonyai között él. Épületét először társbérletben használta, s aztán menet közben kellett egy nagy rekonstrukciót és bővítést elszenvednie. Diákjainak egy része még öt év után is ideiglenes tankönyveket használ. Ráadásul a hatosztályos képzésre való áttéréssel a nagyjából otthonossá tett ideiglenesség egyszerre csak bizonytalan értékű előkészületté változott át.

## (Szülők)

Az AKG, mint szabad iskola, a szülőkkel való viszonyban is fordulatot ígért: „Értékközvetítő, normaalkító feladatainkat kizárólag a szülői házzal együttműködve, kizárólag nekik megfelelően kívánjuk elérni. Az iskola minden rendezvénye, tevékenysége mindig nyitott a szülők előtt” (*Ebihal*, 10. oldal). Az iskola úgy tesz, mintha valóban fogadná a szülőket, ha jönnének – de nem jönnek. A vizsgálat fél éve alatt egyetlen, pusztán csak a kíváncsiság által vezérelt szülővel sem találkoztam. A szülőknek való „kizárólagos megfelelés” értelmetlen követelményéből (hiszen efféle még egy házitanítótól sem jutna eszébe egy épeszű szülőnek elvárni) természetesen semmi nem valósult meg. Ez sok esetben az iskola előnyére válik (amikor az AKG a gyermekért harcol a szülők nélkül vagy éppen a szülőkkel), más esetekben pedig hátrány, mivel a szülőkhöz készített fellengzős használati utasítás egy valódi és teljesíthető követelmény helyét bitorolja. A „kizárólagos megfelelést” csak szavakkal lehet kivitelezni, és azt lehet gyakorlatának nevezni, ami nem az, ami inkább az ellenkezője vagy még az sem, vagy éppen semmi. Ha a szülő kívül reked az iskolán, akkor jelenlétének módja nem adhat okot elégedetlenségre, a legradikálisabb követelmény teljesítettsége is mondható, eljátszható, miközben a legszolidabb sem teljesül, hogy a szülők vegyék észre vagy szemügyre gyermekük iskoláját.

A szülőkkel való együttműködés egy szabad iskolában rendszerint azt jelenti, hogy a pedagógus egyáltalán nem úgy tekint magára, mint akinek akárcsak az iskolában is privilégiuma volna a nevelésre. A szülőket, a „laikusokat” nemcsak beengedi és vendégül látja az iskolában, hanem eleve olyan iskolát épít, amelyben a pedagógiai cselekvők köre nyitva ma-

rad, ahol tehát a „kívülállóknak” be kell lépniük az iskolába ahhoz, hogy a nevelők köre teljes legyen. Így lehet a szabad iskola önmagát megszüntetve és megőrizve iskola is, meg nem is. Nos, az AKG-ban a szülőkkel való kapcsolatot sohasem gondolták annyira komolyan, hogy bármit is tettek volna a szülők megszokott, hagyományos, iskolából való kirekesztődése ellen. Sohasem volt idő a szülőkkel törődni, reprezentatív meghallgatásokon, magánkapcsolatokon, veszekedéseken, fárasztó és kölcsönösen csalódást okozó szülői fogadóórakon túl, hiszen a megrendelők iskolájának elkészítése minden energiát felemésztett. (Azért is kellett volna elérni valamit ezen a téren, mert az ismert szülői szerep szocialista „vívmány” volt. S mivel az iskola beérte ördögüzéssel, fohászokkal, annak – amúgy jogos – megállapításával, hogy a tanárok is meg a szülők is mennyire mások, tehát akkor... De valójában a hagyományos, formális, merev, zavart, egyenlőtlen viszonyt alig érintette, bolygatta. Szülők nélkül építkezett, az iskola nem a családdal közös vállalkozásként, hanem elidegenedett szolgáltatásként vagy épp a gyermek kimentéseként realizálódott. A nagyon más szülők is maradtak nagyon egyformák, az alternatív tanárokkal együtt. Következésképpen a kiapadhatatlan szülői energiák az AKG számára kiaknázatlanok maradtak. Vagy éppen a meg nem értett iskolával való hadakozásra fecsérlődtek el.) Az AKG-ban a szülőkkel való kapcsolatot nagyon komolyan gondolták, s egyre komolyabban, minél nyilvánvalóbb lett, hogy ebben az iskolában a „csapat” tagjain kívül más felnőttek már nem jut hely.<sup>57</sup> Nem

57 Érdekes, hogy a személyzet is milyen személyzetszerű. A takarítónők, a karbantartók, az irodisták, a portások, a felszolgálóasszonyok érezhetik, hogy meg vannak becsülve, de nem érezhetik, hogy idetartoznak. Ők nem lettek a történet szereplői, nekik itt egyszerűen jó munkahelyük van, kissé szeszélyes háziurakkal és háziasszonyokkal és eléggé zűrös viszonyokkal.

De csapat is honnan lett volna, ha tényleg nyílt együttműködéssel születik az iskola, ami szokászerű előfeltétele a nyílt együttműködésre való készségnek? Hiszen a csapat egy dacos, merész, kihívó összekapaszkodásból született meg. Hozzájuk kívülről csak eszmeileg kerülhettek közel. Egy szülő vagy egy munkavállaló a folyamatos lázadásra tervezett iskolából nézve iszonyatosan konvencionális lény. (Aztán az iskolaidők során egyes csapattagokról is kiderült, hogy valóságos jelenlétük csak eszmei. Így hát a csapat is csak munkahipotézisnek, fikciónak, töredéknek bizonyult.)

tudtak nem felségterületüként gondolni az iskolára. Nem volt erejük a frissen szerzett szuverenitásról egyúttal le is mondani.

Az együttműködés a szülőkkel, illetve az együttműködés elsikkasztása akkor lett volna valódi kérdés, probléma, ha az AKG-ra, és valóban az AKG-ra lett volna konkrét szülői igény. De az az első hatezer jelentkező nem a szabad iskola iránti olthatatlan vágyától hajtva ostromolta meg az AKG-t. Egyszerűen a kitorési vágy volt a korszellem, az extra javakért, szolgáltatásokért folyt a harc, menekülni mindenhol, elhagyni minden fedélzetet, ahol a kopott, poros, enervált félmúlt volt jelen.

Tülekedni az AKG-ba való felvételért éppoly ésszerű volt, mint tülekedni a *Gorenje* hűtőszekrényért. Finom, (fél)nyugati csemegének számított élelmes és ambiciózus családok számára. A szabad AKG-ra az iskolai világ anyagi és szellemi nyomorától menekülő tanároknak volt szükségük. Semmilyen megrendelés nem volt, senki nem mondta, hogy csináljatok már egy szabad iskolát a gyermekeinknek. Ehhez az iskolához a szülőket is ki (vagy meg) kellett volna találni.<sup>58</sup>

58 Persze alakultak az AKG-val nagyjából egy időben új iskolák. Ma már tudjuk. 10–20 diákkal. Nehézkesen, körülményesen, a feltűnést kerülve. Annak rendje és módja szerint, ahogy a tanszabadság esélye megjelent a horizonton. Az AKG átütő sikere voltaképpen a „Páneurópai Piknik” pedagógiai változata volt, ahol az állami közoktatás kerítését néhány nappal a „Fal” lerombolása előtt megnyitották, és sok ezren rohantak (volna) ki a szabadságba, vagy hová is.

A valódi szülő pedig lelkesen megostromolta a szuperextra, jövőbiztos szolgáltatást nyújtó iskolát, hogy gyermekét ott elhelyezhesse, ő pedig koncentrálna a szokásos kenyérharcra és az épp aktuálisra vált rendkívüli történelmi pozícióharcra, melyeket persze a gyermeke érdekében folytat. A szülők és a tanárok talán másként gondolnak egymásra, mint egy hagyományos iskola esetén, talán a kapcsolatok is intenzívebbek, a figyelem is több, de az ismerős és megszokott elidegenültségen ez nem sokat változtat. Az AKG-nak nem volt annyi ereje sem, hogy a szülők vagy más, iskolába csábítható felnőttek révén, pusztán csak önzésből is, tartósan és folyamatosan könnyítsen saját terhein.

Az AKG szabad iskola, de a nyitott nevelést, ami nagyon is illenek hozzá, nem sikerült megvalósítania, sőt még igazán elképzelnie sem. (Sajnos nemcsak az iskola, ez az elemzés is a szülők részvétele nélkül készült el. Nem indultam el az iskolában fel nem lelhető szülők után.)

## (Diákok)

A tanárok és diákok iskolapolgári egyenlősítése is megakadt. Talán nem is az a baj, hogy nincs az iskolában diákönkormányzat. Bár, ha már a diákönkormányzat tervezve volt, akkor legalább el kellene számolni a hiányával. Akkor talán nem fordulna elő olyasmi, hogy a nevelőtestületi értekezleten a megkérdezett diákképviselő – akit az évfolyamközösség delegált, s véletlenül eleget is tett megbízatásának – talpraesett válasza felett úgy örvendezzenek az AKG tanárai, mintha hirtelen felfedezték volna benne a fehér embert. Vagy hogy egy másik alkalommal meg kiküldjék a teremből a diákképviselőket, mert felnőttekre tartozó dologról lesz szó. (Ez utóbbi jelenet kivételes figyelmetlenség volt ugyan, az ülésvezető utólag röstelkedett a dolog miatt, én azonban elszólásként értelmeztem a jelenetet, melynek értelmében a diák hagyományos kezelése keveredik a radikális emancipációval. Másfelől viszont ez akár az iskola pozitív meghatározása is lehetne: ahol egy ilyen gesztus feltűnik, és úgy hat, mint koncerten egy puskalövés.)

Az AKG-ban nem megy a diák-önkormányzati forma. Sem a sugallat nem elég meggyőző a tanárok részéről, hogy ez olyan szép és jó volna, sem a dac nem elég indokolt, hogy ez az eszköz a tanárokkal szemben nélkülözhetetlen.<sup>59</sup> Az AKG különben is tele van olyan kis

<sup>59</sup> Az *Ebihal*ban benne van a diákönkormányzat, mert az alapítók úgy vélték, a diákok szervezeti autonómiájának helye van az iskolában. (Úgy voltak a kor diák-önkormányzati játékeinak, manipulációinak kritikusai, hogy *igazi* diákönkormányzatot terveztek iskolájukba. Ez az elgondolásuk azt bizonyítja, hogy elszakadásuk a működő pedagógiától, illetve annak eszményeitől nem volt és nem lehetett teljes körű.) Az első évfolyamok idején még meg is alakult a szervezet. Aztán meg nem. A tervezéskor ez a hagyományos szervezet a diák politikai (tehát látszat)emancipációjának a biztosítására beilleszthetőnek, formálisan szükségesnek tűnt az AKG-ban. Aztán kiderült, hogy nem is kell és nem is való ide. Szokásos hiteles feladatai nem jelennek meg feladatként az AKG-ban. Az iskola egy kicsit mindmáig restelkedéssel veszi tudomásul a diákönkormányzat hiányát, de persze sokkal komolyabban veszi a diákszuverenitást, mintsem hogy látszatönkormányzatot szervezzen.

formákkal, szerveződésekkel, a fészkaljtól a Truppig, a Pocsolygótól a Pók Rt.-ig, a tűzözőmáncosoktól a *Pressesekig*,<sup>60</sup> melyekre többnyire jut egy-egy olyan felnőtt, aki hajlandó és

<sup>60</sup> Trupp – több éve működő színjátszó csoport. Sajátossága az, hogy a darabokat a társulat tagjai írják, következésképpen a társulat egy különös szellemi műhely is.

Pocsolygó – egy rendszeres társalgási alkalom neve. Eredetileg bármely diák és bármely tanár találkozása egy klubasztalnál, tea mellett, adott időben. Én az idő tájt voltam egyszer-kétszer a társaság vendége, amikor az összejáró diákokból egy diáktársaság lett, a bármely tanár-

ból pedig Horn György maradt, tekintettel arra, hogy a találkozás időpontja hétfő délutánra esett, ami a testületi gyűlések ideje. Horn, mivel gyeden volt, a testületi ülésekre nem járt, a Pocsolygó mellett viszont kitartott. Persze Horn nagyon hiányzott az értekezletéről, annál is inkább, hiszen mindenki tudhatta, hogy az iskolában tartózkodik, sőt ha véletlenül a beszélgetés odafönt a negyediken az értekezlet befejezése előtt véget ért, ami azért többnyire így esett, akkor Horn meglátogatta kitartó kollégáit. Emiatt aztán némi féltékenység is övezte a Pocsolygót, ami annál is érthetőbb volt, hiszen nagyon nehéz volt a szabadságon lévő iskolaalapító közelébe jutni. A Pocsolygó egyébként Horn és egy tíz-tizenöt tagú spontán kialakult diákkör nagyon izgalmas, szellemileg nagyon gazdag együttléte volt. Horn a számára elképzelhető legjobb pedagógiai helyzetet teremtette meg a Pocsolygóval. Az iskolát felfüggesztő iskolai szituációban.

Pók Rt. – az iskolai diákvállalkozások egyike, amelyek a – szövött – termék előállításától a reklámgigáig, a kereskedelmi műveletekig próbálkoztak, nyílt iskolai versenyben más hasonló vállalkozásokkal, sikerrel. És szövés, tervezés közben hallatlanul gazdag lelki életet élte.

Tűzománcosok – a kézműves alkotókörök egyike. Ahol látogatásom harmadik percében már egy asztalnál ültem, s faggattam készsége szomszédaimat az egyes zománcok tulajdonságairól, készítetve a magam kis remekét. S azt gondolom, bárki lép be a műhelybe, nehezen úszhatja meg a műfajjal való próba nélkül.

Press – az iskola diáklapja. Az iskola lapjává válásának talán az az egyetlen igazi akadály, hogy az alapítók mindmáig egy régi álmuk foglyai: hogyha egyszer lesz nekik egy iskolájuk, akkor ott lesz a diákjaiknak egy igazi, saját lapja. Amibe azt írhatnak, amit akarnak, nem szól bele sem igazgató, sem testület.

képes is a diákok felől nézni a világra, legalábbis ott és akkor, ahol és amikor velük van. Így tehát a közös ügyek nagy része ezekben a kis csoportokban el is intéződik, a diákönkormányzat ezekhez képest mesterkéltséggel és élettelen képződmény. Úgy tűnik, a diákoknak nem kell külön intézmény az önmagukról és az iskoláról való gondolkodáshoz, az önállóságuk és függetlenségük hitelesítéséhez, az érdekérvényesítéshez, ügyintézéshez. De egyáltalán nem biztos, hogy ezzel együtt a szervezett, a hivatalos, az intézményi fellépés lehetőségét sem igénylik. Hiszen előfordulhat olyan rövidzárlat a tanár–diák kapcsolatokban, amikor kellene egy tárgyilagos és személytelen kibeszélési forma, melynek működtetéséhez nem kell sem érzelem, sem érdem. Ha már a rendszeresen előforduló problémákhoz a diákönkormányzat fölösleges, az alkalmi problémákhoz meg nehézkese, kaphatnának a diákok egy időpontot valamikor a tanári értekezleteken belül, amikor övék lenne a szó.<sup>61</sup> Logikus, könnyen

61 Persze ez alighanem éppoly haszontalanság volna, mint az önkormányzat. Itt láthatóan nem hiszem el azt, amit egyébként tudok, hogy egy diáknak az AKG-ban, ha képes volna az önkormányzatban tevékenykedni, vagy ki merné nyitni a testület előtt, akkor ezekre a mesterkéltségre, helyzetekre és szervezetekre már nem maradna semmi mondanivalója.

megvalósítható és karbantartást alig igénylő forma volna, mégis nehezen tudok ilyesfélét elképzelni, hiszen a diákoknak ennél többre van joguk hivatalosan, de ennél kevesebbel is beérik, mert nagy értékű deklarált jogaikat<sup>62</sup> folyton beváltják azonnal fogyasztható, semmit

62 „– Teljes jogú iskolapolgárok,

- Teljes jogú érdekképviselési jog a Kuratóriumban,
- A különböző szakanyagok, tananyagok és az értékelési rendszer minősítése,
- (Tanulói felkérésre a nevelőtestület biztosítja a diákönkormányzat működését segítő tanárt),
- Képviselési jog az iskolabírárságban,
- A tanulók, tanulóközösségek életére vonatkozó bármely kérdésben egyetértési, döntési jog” (Ebihal, 44. oldal).

Hát nem gyönyörű ez a lista!? Mint egy költemény! Még a helyesírás is „lírai”, hiszen a vesszők után kisbetűvel kellene folytatni a felsorolást, de hát itt a szent tételek mindegyikének nagybetűs kezdés jár!

Képzelnék el azt a vitát, ahol az alapító testület a diákönkormányzat kérdését tárgyalta. A pragmatikusok azt mondhatták, kell a segítő tanár, mert az önkormányzat működtetését a diákoknak valakitől meg kell tanulniuk. Az idealisták viszont azzal vághattak vissza, hogy egy tanár akkor is tanár, ha a jó szándék vezeti. Akkor is a diákok helyett fog gondolkodni, ha nem is ez a dolga. És különben is, a diákok egymástól tanulják meg és csak egymástól tanulhatják meg az önkormányzat működtetését. Igen ám, jött a válasz, de ki tanítja meg az első diákot, aki aztán majd a többi megtanítja, hiszen az AKG-ban szükséges tudás nem hozható máshonnan. Sőt. És akkor megszületett a kompromisszum, hogy legyen hát segítő tanár, de csak ha a diákok kéri. Milyen felemelő lehetett efféle megfogalmazásokhoz jutni! És ennek a jelentőségét egyáltalán nem csökkenti az a tény, hogy kiderült, az AKG-ban egyelőre a diákoknak nincs szükségük önkormányzatra. (Azért vagyok óvatos, mert azt gondolom, a formális érdekképviselő igénye bármikor megjelenhet az iskolában, s ehhez még az iskolának sem kell feltétlenül megváltoznia, elég egy olyan diáktársaság megjelenése, amely politikai játékot akar játszani, politikai eszközökkel akarja a maga érdekeit védeni és érvényesíteni.) És a többi tételnek sem nagyon van gyakorlata az iskolában. Mégis így kellett lennie. A szervezetek szorításában élő szervezetileg szabadabbá váló, szervezetlen iskola a diákjai szabadságához is szervezetileg viszonyult. Ezzel igazolható komolysága, valamint azzal, hogy később belátta, a tervezettnél kevesebb formális biztosíték kell a szabadsághoz, ami azok nélkül, azok elgondolása nélkül azonban mégsem születhetett volna meg. A szabadság korlátaitól való megszabaduláshoz épp a szabadság intézményeinek a megtervezésén keresztül vezet az út. Vezetett az AKG útja.

sem erő előnyökre, javakra.<sup>63</sup> Az AKG birtokbavétele diákoldalról még várat magára, a nagyszerű jelenetek sokasága sem feledteti, hogy a szabad iskolát, mint lehetséges és ígére-

63 Mondjuk, ilyen haszontalanság, ha a diák akárhányszor is megszegheti a tanárral (azért persze nem akármelyikkel) kötött megállapodását, s újabb megállapodást zsarolhat ki egy kis önemésztő moralizálással. Nem azt mondom, hogy ez nagy baj, hanem csak azt, hogy nem jó üzlet efféle kacatokra váltani az AKG értékkészletét.

tes kalandot, a diákság még mint közösség fel sem fedezte, mindmáig az iskola kellemességeivel van elfoglalva. És ettől az iránytól nehéz eltérni.

Az *Ebihal* keveset ír a diák és tanár közötti kapcsolatok AKG-s változatairól is. Beéri a személyesség szokásos – bár iskolában egyáltalán nem magától értetődő – feltételeinek felsorolásával.<sup>64</sup> De hogy ez a személyesség milyen belső sajátosságokkal rendelkezik majd,

64 „NINCS KATEDRA. Az iskola talán legfontosabb eszköze a katedra, ha ismereteket közvetít. A katedra, amely elválaszt a gyerekektől, mely magasra emeli a tanárt, hogy átláthasson a gyerekcsoport egészén, mely tekintélyt ad – elszemélytelenít ugyan, de a tudományt emeli magasba. Azt gondoljuk, hogy az elit iskoláknak, a tudós iskoláknak, a tárgyilagos iskoláknak szükségük van a katedrára. Nekünk nincs. Az egyes pedagógus teljes személyiségével része a gyerekközösségnek. Autonóm lény, nem tárgyilagos, hanem – noha tudatos, felkészült szakember – egyéniségével, világnézetével közvetíti saját magát. Nálunk tehát a személyesség hangsúlyozódik, és nem az ismeret” (*Ebihal*, 18. oldal).

mire lesz elég, hogyan illik a diákok generációs arculatához, miként illeszkedik a konkrét családi szereposztásokhoz, mi lesz az ára – effélékről nem esik szó. (Egyáltalán, az *Ebihal*-ból úgy tűnik, hogy lehet egyszerre minden tétellel nyerni. Mintha a nyereségek – kivételesen – nem is járhatnának veszteségekkel. Az iskolát nem dinamikus játszmákra tervezték, hanem beteljesedésre.) Az iskola, amelyik a személyesség vállalásáig merészkedett, mintha nem gondolt volna arra, hogy ajtóit nyit konfliktusok egész serege előtt, s olykor hadszíntérre fog változni. Például azért, mert a család társadalmi válsága – mivel nincs az iskolában ellenőrzés, motozás, hogy ide csak tanulóként jöhetsz be, a többi személyes koloncot oda-kint kell hagynod – betört, rázúdult az iskolára.

Másfelől az AKG a diákemver, az ifjú minden, 1968 májusa óta szerzett jogát respektálja, bárhol és bárhogyan is tett szert rá. (Akár ha képzeletben is. Mondjuk, a tanárok képzeletében. Ilyen képzeletben szerzett jog érvényesülése szerintem a patrónusválasztás és a kupacválasztás. Egyik sem logikus és tartalmas jog a gyermek felől, de annál inkább a gyermek felszabadításáról elvi szigorúsággal gondolkodó felnőtt felől.) Márpedig a késő szocialista nyolcvanas évek gyermekei, akik közül valók az AKG középiskolásai, eléggé a felnőttek képére másztak, nevelőik fejére nőttek. Walt Disney nemzetközi hadosztálya gyors, könnyű és látványos sikert aratott. (A szerencsétlen makarenkói kísérletnek is köszönhetően.) Sem tradíciók, sem immunitások nem álltak útjába. Kidőltek, szétestek vagy deformálódtak a hagyományos korlátok gyermek és felnőtt, gyermek és nevelő, gyermek és gyermek között. Az utcakölyök ugyanarra sóvárog, mint a polgárcsemete, és ugyanúgy nem tudja, honnan való; ebből csavargó lesz, abból meg menedzser, de a növekvő civilizációs különbség mögött a kulturális különbség relativizálódik. Az individualitás sem itt, sem ott nem észlelhető.

A gyermeki igény erős, harsány motívum lesz a felnőttek számára, szinte létfilozófiai szerepkört kap, akár a gyermek ellenére is. Az egész ingerlően egyhangú és keletiesen öneledt. Kicsit a sáskákra emlékeztet ez a generáció, ahogy minden útjába eső elevenet felfal, elsőként persze saját szüleit, akikből nem sok említésre méltó marad, miután ellátták gyermekeiket. Ennek a generációnak a magát nyíltan felkínáló AKG bekebelezése nem volt túlságosan nagy lakoma. Az első évfolyam nagy része éhesen és kielégítetlenül hagyta el a diákalmok megvalósítására alapított és tervét állhatatosan megvalósítani igyekvő iskolát. Oktatási intézményben ezen a tájon nem kapott ennyit még diák, s az AKG-ban sem kaphat többé; és ezek a diákok évről évre jobban unták a banánt, meg persze önmagukat is. (Az sovány vigasz, hogy egyszer áldmodnak még majd az AKG-val. A hihetlenségek szigetével.)

Mindezeknek megfelelően alakult az AKG-ban a diák-tanár viszony. Ami leginkább az elfoglalt értelmiségi szülők gyermekeikhez fűződő kapcsolatára emlékeztet. A gyermek nagyon tisztelve van, voltaképpen minden őerte történik, sok idő megy el rá, de ezt az időt csak összerabolni lehet, így lappangó, fel-fellobbanó feszültségek, nagy-nagy kifáradások zavarják, árnyékolják az idillt. Az egyenrangúság elvének gyakran nincs módja gyakorlattá válni, így az egy bilincs lesz, mely csak a szülők kezén szorul, a gyermek, ha tetszik neki, ha érdekében áll, belekapaszkodik, ha nem, nem. A szülők a gyermek pórázán, és mindannyian együtt a gyermek jövőjének ketrecében. Mert ez az egész fényes, illatos, nagy szabadság mégsem az igazi, a jövő-szorongás keserű, fanyar, alattomos ízei folyton előjönnek valahonnan.

Nos, az AKG-s diák-tanár kapcsolatokat páratlan bensőséges és szokatlan gazdagság jellemzi. Máshol, a diákokkal legbarátságosabb iskolákban is, a gyermeki devianciával párhuzamosan durvul a hangnem, és keményedik a bánásmód. Itt viszont egy elvadult AKG-s diáknak sincs „rendes” társainál kisebb esélye arra, hogy megértést, támogatást, szeretetet, segítséget kapjon. Az átlagos tanár-diák kapcsolatok mélyén lappangó félelem és kiszolgáltatottság érzései az AKG-ban jószerével ismeretlenek. A mindennapi kommunikáció sem osztja ketté az iskolát felnőttekre és fiatalokra, mert az AKG-ban nemcsak arról van szó, hogy amikor tennivalója miatt együtt van tanár és diák, akkor ez a közvetlenség és nyíltság helyzete, hanem arról is, hogy tanár és diák érintkezési tartománya nagy, és nincsenek sem jelzett, sem jelöletlen határai. Ritkán és kivételesen áll elő az a helyzet, mondhatnám, devianciaként, torzulásként vagy válságjelenségeként, hogy csak mint tanár és diák legyen bátorságuk vagy engedélyük egymáshoz, a szokásos és szabályozott érintkezési forma keretei között.

Érdekes példája a viszony gazdagságának, hogy jól megfér egymás mellett az iskolában a diák-tanár kölcsönös tegeződés a diák egyoldalú tegezésével és a kölcsönös magázódás-



sal. Az utóbbi szertartásossága és belső méltósága nem ütközik össze a bizalmas vagy hagyományos érintkezési formával. Sőt: látható értékcsere zajlik közöttük.

Mindennek következtében a diákok és tanárok közötti kapcsolat folytonos kihívást jelent. Nem lehet kényelmesen a konvenciókra támaszkodni. Az érintkezési formáknak nincs szokásszerű általánosságuk, személyesek és alkalmiak, s akár naponta is változhatnak. Szükségképpen a problémák is szerzeágazóak.

A diák-tanár érintkezéseknek órán és órán kívül is csak a tanár számára vannak normái. Csak a tanár rendelkezik belső parancsokkal a követendő cselekvési szabályokról, magatartásbeli, értékelési mintákról. Tanítványai állandóan szemmel tartják őt, s hamar kifogással élnek, ha valamivel elégedetlenek. (A kollegiális kritika ennél sokkal körülményesebb.) A diák azonban a hozott vagy látott magatartás-változatok közül kedve, érdekei, az időjárás szeszélyei szerint válogathat, vagy kreálhat sosem látott rémségeket, szépségeket, ahogy neki tetszik. Személyre is szabhatja magatartását, lehet a nyelvtanár gyötrője és a matekos kedvence. (S az efféle különbségtételnek nem kell érthetően megalapozottnak lenni.) De még azt is megteszi, megteheti, hogy mondjuk, AKG-s szabad diákként viselkedik a tanár gyakorlati óráján, találékony, együttműködő, serény és derűs, míg ugyanazon tanár elméleti óráján abszurd, alig elviselhető: provokatív önfeladás minden mozdulata, gesztusa. Vagyis a tanárt annyiba veszi, amennyi éppen kell neki belőle.

Talán nem is volna ennek az egyenlőtlenségnek olyan nagy jelentősége, vagy legalábbis magam kevésbé fájlnám, ha az AKG-s tanárok is olyan csapnivaló nevelők lennének, amilyen hasznavehetetlen gyakran az értelmiségi szülő. De hát ők többnyire nem ilyenek volnának, ám ez nem mindig derülhet ki. (Hacsak úgy nem, hogy meglehetősen derekassággal viselik a magukra osztott terheket.) Nem nyílik rá alkalom. Az a viszony ugyanis, ami diákjaik felszabadításának eszköze, egyúttal a viszony – pedagógiai, erkölcsi, szellemi – hasznosításának az akadályja is. Előfordul, hogy a diákok a szendvicsekkel és süteményekkel, kólákkal és teákkal együtt, melyeket az órák egy részében rendszeresen és magától értetődően, másik részében alkudozások után vagy a nyílt rosszallás kinyilvánításáig fogyasztanak, szépen az órát és a tanár tanítói készségét is „eleszegetik”, „eliszogatják”. Előfordul, hogy saját zajuktól nem hallják sem a hozzájuk intézett kérdést, sem a kérdéseikre adott választ, egyáltalán, tisztára megsüketülnek. Előfordul, hogy a felnőtt részéről érkező tiszteletadás a megkésett gyermeki játsszmák vagy az elvadult kamaszjátsszmák serkentőszerekeként működik.

Az AKG-ban remek felnőttek vannak, akiknek eredendő – tudatos vagy ösztönös – kiválósága a tanár-diák kapcsolatban kicsit merev, ideologikus valamivé állt össze. Együtt többet megengednek a tanítványaiknak, mint azt egyenként valaha is tennék. (Akad persze vágódeszka természetű is közöttük.) Ez nagyon jó, mert erős kontrollt jelent, a szabad iskolai létforma garanciáját, és rossz, mert tárgyi adottságként a diákok számára kevesebb és más, mint eredeti önmaga. Egy telefirkálható lap, egy átprogramozható komputer, egy torta, ami soha nem fogy el, egy homokzsák, amit lehet püfölni, egy videojáték, ahol rettenthetetlen hős, és sok-sok élete van, amíg csak rá nem un.

A történet rossz oldalához jutott egy rossz ideológia is. Az AKG elkészületlensége a diákok elöl sem volt eltitkolható, hiszen epocháról epochára kapták kézhez éveken át a tankönyvek elkészült részleteit, egy folyosónyi iskolában kezdték a tanulást, és egy bővítést és teljes felújítást átélt nagy AKG-ban fejezték be. A testület úgy vélte, hogy saját létharcának fáradsága és gondjai nem kerülhetnek bele a nevelési történetbe. S mivel mégis elkerülhetetlenül belekerültek, ezért a fiataloknak kompenzáció jár. A diák sohasem rövidíthető meg amiatt, mert a tanár még nem eléggé felkészült, vagy nem rendelkezik a szükséges eszközökkel, esetleg mert nem tudja, hogyan kell bánni a szabadsággal elkapott diákkal.

Így aztán sok-sok tanár-diák ütközet során a tanár rendre gyengébbnek, a diák rendre erősebbnek bizonyult. Ebből az AKG-s tanár-diák kapcsolatok egy furcsa változata jött lét-

re. Kiszolgáltatót, eszköztelen tanárok néznek farkasszemet vélt, mert érvényesíthető hatalmukkal visszaélő diákjaikkal, óráról órára, beszélgetésről beszélgetésre. Ennek a viszonynak a jeleneteinél csak az a lehangelőbb, amikor az AKG-s diák mohóságtól föl puffadt lélekkel megjelenik a világban, szóval az iskolán kívül, s hanyag leereszkedéssel venné birtokba. (Nem is tudja pontosan, miben különbözik a többi diáktól, pedig a különbözés tudata öntudatának része, ezért is excentrikusabb náluk. Individualistább – mondhatnánk csúfolódva.)

A tanár-diák kapcsolatnak az AKG-ban sok árnyalata van. Vannak kitűnő és hatékony szellemi szövetségek, melyekben céltudatos diákok és felkészült tanárok különösen kedvező feltételek között sokat és eredményesen dolgoznak együtt, egy pályázati dolgozatért, egy nyelvvizsgáért, egy felvételiért, egy – színházi, zenei, képzőművészeti, iparművészeti, szakmai, köznapi – álomért. Vannak nagy bizalmasságok, látványos és rejtőző változatokban, ahol egy-egy felnőtt tényleg egy-egy fiatal gondviselőjeként, gondját viselőként működik, mindig az, akire szükség van: anya, apa, barát, lelkész, pszichológus, bölcs, haver vagy testvér. Vannak tárgyilagos munkakapcsolatok; a kedélyes és megértő társiasság alakzatai; viszályokból szövődő furcsa összekapaszkodások; játékkal, érzellemmel teli pajtásiaság. És vannak diákok és tanárok, akiknek az egymáshoz és másokhoz fűződő, hagyományosnak tűnő kapcsolataiba belevegyült egy-egy AKG-s szál. Mondjuk, az iskola szabadságaihoz és történeteikhez való kötődés. Ami tartást ad, ami az önazonosság részévé vált.

Mindezen kapcsolatok sűrűsége sem fedi el azonban, hogy az AKG-ban, ahol elvileg nem lehet magára hagyott diák,<sup>65</sup> s ahol ezért nincs értelme az iskola elől való rejtőzködés

65 „A gyerekeknek külön-külön segítője a patrónus. Szerepe nem tevékenységhez, szakmához, csoporthoz, hanem kizárólag az egyes gyerekhez köti” (*Ebihal*, 13. oldal).

negatív játszmáinak, a diákok jelentős része, talán a harmada is, mint hagyományos iskolába jár az AKG-ba. Nem szerette meg, nem vonzódik értékeihez, nincs meghatódva ajándékaitól és ajánlataitól. Viseli a megszokott iskolai szerepeinek a páncélzatát, különérdekű félként gondol az iskolára, a képviselőire és önmagára. Nem hisz el igazán senkinek semmit, csak cinkösséget ismer, mindig résen van, mert csak magára mer számítani. Élvezettel árt az iskolának, önértzetesen él vissza a tanárok elvi nyitottságával és készségességével, mert nem ért belőle semmit. Akár tanulni akar, akár lógni, az iskolával sok-sok baja van.

Ezt a problémás harmadot azonban nem úgy kell elképzelni, hogy 99 diákból átlag 33 a fekete bárány. Úgy értem ezt az egyharmadot, hogy az AKG-s diák lelkének kétharmada ilyen, egyharmada meg olyan. Hogy tehát szinte mindenkinek vannak fölösen (mert az egyharmad az túl sok) rossz kapcsolatai, rideg helyzetei, ostoba története, otromba találkozásai, elraktározott mérgei, értetlenségei és agressziói. Talán azért van ez így (könnyű ebbe a végső indokba belekapaszkodni, mert hiszen nincs tapasztalati próbája), mert a tervezett iskolapolgári életközösség nincs kész. Nem alakult ki az iskolapolgári pozíció, melyre mindenki támaszkodhatna, melyre bárki hivatkozhatna, melyhez mérhetné, viszonyíthatná kapcsolatait. Mely személytelenül biztosítaná minden résztvevő személyes tiszteletének és méltóságának elemi formáit; mely normákat és feladatokat jelölne ki, anélkül, hogy fenyegetne, megkülönböztetne, sértene vagy korlátozna is egyúttal.<sup>66</sup>

66 Tagadhatatlan, itt részemről az utópia (AKG-s terv) utópisztikus kritikájáról van szó, hogy hogyan is lehetne a lehetetlen mégis lehetséges. Az álom kritikájáról az álom felől.

Valaha a nevelési intézmények diákjai az iskolán kívül is egyenruhát hordtak, hogy számukra és mások számára is látható és nyilvánvaló legyen hovatartozásuk. A diákok az iskolájuk felé felelősséggel tartoztak önmagukért, s egyúttal részesültek az iskolájukhoz való

tarozásuk szimbolikus javaiból. Az AKG láthatatlan egyenruhái nem készültek el időre, s utólag talán már hordhatatlanokká is váltak. Sem a felelősségvállalás, sem a szimbolikus juttatások ügye nincs rendben.

Egy igazgató majdnem mindig okosabb egy tanárnál, s minél több tanárt gyűjtünk össze, az igazgató szellemi fölénye annál meggyőzőbb lesz. A tétel érvényessége lényegében független attól, hogy a tanárok közül kit választunk ki igazgatónak. Egyebek közt abból fakad ez a megokosodás, hogy az igazgatónak információs monopóliuma van. Az AKG fel akarta számolni ezt a monopóliumot, mert szüksége volt a tanárok egyenrangú döntési képességére. Öncélúan is, mert értékként gondolt rá, de azért is, mert a diákok új felelősségi helyzetbe akarta hozni. Hogy ne csak a kiadott tanulási program végrehajtásáért legyen felelős, hanem a program kialakításában is közreműködhesen, lehessen a programnak személyes karaktere. A diák többszintű választási szabadsága természetesen csak szabad és egyenrangú tanárok társaságában ér valamit. Ha ugyanis a tanár valamiért nem teljesen szuverén, akkor ugyan elképzelhető és megvalósítható a diák felszabadítása, de a következmény borzalmas lesz, a diák a levetett bilincseket egyenesen a tanárok kezére, lábára rakja. Amivel persze csak saját elnyert szabadságát teszi üressé és formátlanná. Az AKG-ban mindez mindennapos, gyakorlati probléma. A hadállás rettenetesen kusza, vannak termékeny és imponáló egyensúlyi helyzetek, mikor a tanár és a diák energiái összegződnek és ezáltal sokszorozódnak. Lehet ez egy beszélgetés, amikor a kölcsönös megértés és önkifejezés elsajátított készsége, képessége, lehetősége ismeretlen, távoli, egzotikus lelki tájak felfedezésére és meghódítására is alkalmat ad; lehet ez egy tanulási történet, egy platonista akadémia demiurgoszi hangulatával. De nagyon-nagyon sokszor egyáltalán nem efféleről van szó, hanem haszon-talan alkudozások, ütközetek, kiszorítósdíj, huzakodások csúfabbnál csúfabb alakzatairól. Esetleg csak azért, hogy elkezdődhesen egy óra, vagy alkalmasint azért, hogy az iskolai károkozások mértéke elviselhető szintű, a morális rombolás feltartóztatható legyen valahol. Némi leegyszerűsítéssel azt lehetne mondani, hogy az AKG-ban a hagyományos tanítás világa a problematikusabb, annak megújulását, hatékony működését akadályozza leginkább a tanár kétes pozíciója, és a szabad önkifejezés közösségi, művészi formái sikeresebbek, hiszen itt az együttműködés kölcsönösen védhető és művelhető nagyobb szabadsága miatt nem szorulhat sarokba a felnőtt fél.

### (Beszéd- és memóriazavarokról)

Ma már tudható, a közép- és felső osztálybeli fiataloknak az AKG értékrendje felé vonzódo rétege messze nem volt a szabadságra annyira kiéhezve, mint maguk az alapítók, s mint ahogy ezt magukból kiindulva az alapítók feltételezték róluk. Ezek a gyerekek a szüleik társadalmi helyzete folytán otthon is és az általános iskolában is meglehetősen védettségben és szabadságban éltek. A kötöttségekből olykor még a szükséges is kiiktatódott, vagy a szülő ostobaságának, vagy a gyermek elszántságának köszönhetően. Persze megbocsáthatatlan volna, ha ezt a kényeztetést összekeverném az AKG tudatos szabad nevelési programjával. A diákok közül azonban sokan összekeverték, és ma már ennek az összekeverésnek elég erősek a hagyományai. És ezt ráadásul meg kell bocsátani, és újra meg újra meg kell bocsátani, s csak azután lehet valamit kezdeni vele.

Ezek a diákok úgy foglalták el az AKG-t, mint ami nekik már eddig is járt volna – inkább még azon csodálkoztak, miért és hova rejtették a maradékot előlük. Ez a furcsa öntudat elég sok zavart okoz az iskolában. Hiszen a tanárok boldogok lehetnének attól, hogy diákjaik egykettőre feltalálták magukat az új iskolában, és habzsolják az intézményesített szabadság finom desszertjét. De az iskola nem édességnek volt kitalálva, nem mézeskalács-házikónak.

És persze nem is dühöngőnek, ahol a megcsömörlött ifjúság elégtételt vehet saját falánkságáért, vagy éppen azért, hogy ezzel a kacsalábon forgó iskolával akarják őt félrevezetni.

Annak a jó anyagiakkal és/vagy kítüntetett társadalmi szerepekkel jellemezhető új (felső-, ál-)középosztálynak, ahonnan többségükben ezek a diákok valók, nincsenek mentális tradíciói. (Honnan is volnának?) Családonként változik a kép, de a közös örökség értékválságtól értékválságig tart. A gyerekek túlzéreltek (magam, magamé, magamnak, magamért, magamról, magammal – ez az értelmezési keret a legbiztosabb fogódzójuk a világban, ezt tanulták) és kulturálatlanok. Gyakran annyi sincs a tarsolyukban, hogy négy és fél év alatt megsejtsék, hova jártak, miért működik az iskola úgy, ahogy működik, miért nem verik be a fejüket úgy, mint másutt, ha nekiszaladnak a falnak.

Azzal a kényszerképzettel hadakozom itt, hogy a Gorkij Intézet diákvilágának legendájával vessem össze ezt a furcsa mentalitást. Pedig semmi sem hasonlít. Ott forradalmárok gyermekeit nevelték egy pártiskolában, idegen minta szerint, itt meg jómódú hivatalnokok, vállalkozók, szabad értelmiségiek, gazdasági vezetők gyermekeit nevelik egy alapítványi, magyar szabadalom szerinti szabad iskolában. És mégis, a világ lekezelésének és elvesztésének a szelleme mintha onnan származna, onnan szívárgott volna szét, onnan jutott volna el az AKG-ba is.<sup>67</sup> Ahol aztán tobzódhat, mert a belső védekező rendszert kiiktatták. (Azért

67 Hogy aztán a zárt Gorkij Intézetből hogyan, milyen furcsa tagadásokon keresztül jutott el ez a különös romlott illat a „sziget” AKG-ba – legalábbis az én képzeletemben –, ez kacifántos történet. (Bár nagyon egyszerű kapcsolat is van, hiszen ha a Gorkij az alfa, a kezdet, akkor az AKG az ómega, a vég. A messianizmus kezdete egy közösségi és a messianizmus felszámolása egy individuális pedagógiai teológiával.) A szocializmustól mindenki elvesztette a fejét, ellenfelei, hívei, áldozatai és haszonélvezői is. (Sokan persze nemcsak illuminációjának hatékonysága által, hanem gyakorlatilag is.) Nemzedékről nemzedékre gyengült a belső ellenállás. (Hiába látszik ez most másként. Bár most épp a látszat is ezt igazolja.) S azok a gyermekkorosztályok, melyek már mintha nem is a szocializmusban nőttek volna fel, sem az évszámok, sem a szellemiség szerint, mégis mondjuk, a puritán életfelfogás, a tradicionális közösség, a polgári méltóság, a belső fegyelem, az egyéni és közösségi szolidaritás és effélék felé – hogy aztán elvessek őket, ha úgy tetszik –, sehoh nem találnak utalásokat, fogódzókat. Viszont megint van itt egy új világ, elvehető, kisajátítható, elfoglalható, ha az ember vakon hisz – ezúttal önmagában. Az AKG-hoz jól illik az önfeledtség kiszolgálása, ha nem is egészen ezt a szerepet szabta magára.

Persze én nem ismerem a valahai Gorkij Intézet pedagógiáját. Csak a legendáját. Az összevetés, az összekapcsolás, meglehet, csak engem jellemez, talán csak félrevezető magánhasonlat. Számomra mégis mintha mindkét intézmény az elkényeztetett, az önmagával eltelt avantgárd óvodája volna. Mintha a Gorkij Intézet meghitt osztályharca most a felszámolt osztály bensőséges iskolai „ellenforradalmában” búcsúzna el végleg a történelemtől.

ez nem zárja ki, sőt! Az AKG-ban éppen feltételezhető, hogy a „legelvetemültebb” ifjaknak is vannak, lehetnek csodálatos, páratlan pillanataik, gesztusaik, történeteik. Lehet, hogy ezek többet érnek majd, mint az a jelen kicsinyes perspektívájából sejthető, s akkor az AKG utólag nyer igazolást.) Olyan diák persze nincs az AKG-ban, aki csak ennyi volna, semmi más, de azért van talán ennek a sarkításnak és túláltalánosításnak értelme, hogy olyan diák se nagyon van a legkiválóbbak és „legakágásabbak” között sem, aki igazán érintetlen volna ettől a történelmi szennyeződéstől.

Az is lehet, hogy mindez nem egészen így van (és biztosan nem csak így van, hiszen a mindennapi történelem megrázkódtatásai folyamatosan változtatják a szülő- és a gyermek-generációk arculatát is), de hogy hogyan is van, az mindmáig nem tudható. Mert ahogy nem fogalmazta meg az iskola, kik és milyenek azok a diákok, akiket boldogítani akar, éppúgy azt sem tisztázta, kikkel találkozott valójában öt évvel ezelőtt, aztán évről évre, mi történt az évek során, s egyáltalán, hogyan gondol a fiatalokra, a fiataljaira, és miként vélekedik fia-

talokról való gondolkodásáról. Ez egy tradicionális iskolánál nem probléma, ott az álláspontok és a vállalható szerepek többnyire készen vannak, szakosított intézmények szolgáltatják a modelleket és a szabványokat. Egy szabad iskola azonban nem lehet elég kíváncsi áldásainak részesültjeire. Különben nem tudja, mit cselekszik.

Persze egy jó AKG-s tanár nagyon sokat tud a tanítványairól. Mondjuk, egy-egy diákjáról terjedelemben annyit, amennyit egy hagyományos osztályfőnök az egész osztályáról. Mélységben pedig némelyikük analitikus szintekig jut. Ez a tudás azonban még egy másik jó tanár tudására sem szokott átváltódní. Pedig minden ilyen átváltással növekedne az egyéni tudások használati értéke. De a tanárcsoportok dialógusai a diákokról a valódi tudásoknak csak egy kisebbik részét hasznosítják, mert nincs közös nyelv, nem fedezték fel, hogy az efféle dialógusok éppúgy szinte a semmiből teremtenők meg, mint maga az iskola. (A meglévő közös nyelv a technológiáé, a történeté és a mitológiáé, nem pedig az analízisé.) Az alapítók tisztában voltak azzal, hogy a megálmodott új iskolát egymástól és együtt kell megtanulniuk. De arra mintha nem gondoltak volna, hogy a megbeszélés, az értékelés, a tanácskozás, a vita megszokott és beidegződött koreográfiája is felújításra szorul, ha már egyszer a funkciója gyökeresen megváltozott. Nem jó, hogy az AKG-ban is gyakran csak esetelemzés folyik, a tágabb történet, a mélyebb egzisztencia csak foltszerűen kerül elő, a közös tanulságok tudatosítására nincs metódus, hiányos és esetleges a kollektív emlékezet, a tapasztalatok megőrzés és rendezés híján gyűlnek és fognak. Aki elmegy, elviszi magával megszerzett bölcsességét, aki jön, annak mindent egyedül kell megtanulnia, egészen az elejéről – ha lenne itt bármi is, amiből tanulhatna, ami a kezdeteket (vagy éppen a tegnapot) rögzítette, őrizte volna hitelesen és tárgyilagosan.

### **(Egy könyv, amit nem lett volna szabad észrevenni)**

Van az AKG-ban egy nagy könyv, üres lapokkal, az új klub egyik asztalán fedeztem föl. Korábban is mindenki számára hozzáférhető helyen volt, bárki beleírhatott bármit; egy társasjáték lett volna ez, írásos játék a közösségi történethez. Üzenni és kimondani, névtelenül, ha úgy tetszik. Cspikelődni, szeretni vagy botrányt okozni, hivalkodóan, névvel, ha az esik jól.

Ez a könyv azonban az iskolai véccéfalak szokásos rendeltetését tölti be, megtelt trágársággal és otrombasággal, s így most már csak újabb csúfságokkal bővíülhet, hiszen a nemi szervek ábrázolásai beszédesek ugyan, de nem megbeszélhetők, és nem tűnnek maguk mellett mást, csak magukféléit. Tagadom, hogy sokatmondó ez a könyv. Nem több annál, ami. Talán azt kellett volna tudni, hogy egyetlen firkaöl lehúzhat egy bármilyen érdekességekkel teli könyvet saját színvonalára, hisz a megfelelő rajz után már minden leírt szó kicsit nevetéges lesz, s ezzel számolni kellett volna.<sup>68</sup> (Az persze nem véletlen, hogy annak idején a

68 Hogyan kellett volna számolni? Nem lehetett ezzel számolni. Nem is lett volna szabad. Épp az a lényeg, hogy ilyesfélel az AKG nem számol, akkor sem, ha különben azért számít rá. Az AKG nem számolhat azzal, hogy úgylis mindig akad egy-egy diák, aki tesz a szabadságra, akit piszkál és ingerel a szabad iskola, ki kell adnia a belészorult, belénevelődött rosszat. Azzal számol inkább, hogy a szabadság ezt mindig meg fogja úszni, ki fogja bírni, nem feledkezik meg önmagáról.

könyv kitalálóit ezt az egyetlen „elvetemült” személyt sem feltételezték.) Szóval csak annyit történt, hogy kiderült: vannak diákok az AKG-ban is, akik számára a kamasznyomorúság az intézményesített kulturáltsággal fel nem oldható, el nem nyomható, meg nem szégyeníthető. A provokációra, arra az általánosra és személyesre is, melyet a világtól vagy épp saját testüktől kell elszenvedniük, provokációval válaszolnak.

Azt azonban nem értem, miért maradt ez a könyv a nyilvános szégyenkezés újabb megújabb adalékkal bővülő dokumentumaként a köz asztalán. (Én elmozdítottam onnan, körülményes engedélyeztetés után, hogy tanulmányozhassam, aztán nem vittem vissza eredeti helyére, azért sem, az ügyvezetői asztalra tettem, hátha sikerül az elszámolásra kedvet ébreszteni.) Miként nem lett nyilvánvalóvá, hogy megléte tisztasági meszelést kíván lelki és praktikus értelemben egyaránt, ugyanúgy, ahogy ez a végcéfirkák esetében is szokott történni? Miért mutathat fügét ez a könyv az egész AKG-nak a maga alpári és abszolút jelentéktelen pozíciójából, miért kell ezt a botrányt elviselni, amikor az igazi botrány nem a keletkezésben, hanem a fennmaradásban van? A reális magyarázat az, hogy nem nagyon veszi komolyan ezt a könyvet senki, onnan belülről nem olyan nagy dolog ez az egész, semmiség a valódi tétre menő játszmákhoz képest. S ha ehhez hozzáteszük, hogy az AKG nem szokott retusálással megoldani dolgokat, akkor nem is olyan borzasztó az a tehetetlenség, ahogy ez az ügy kezelődik. De ez a reális magyarázat, bár nagymértékben igaz lehet, mégsem teljesen kielégítő. Az AKG-ban ugyanis kezdettől és természetesen, mindig nagy jelentőséget tulajdonítottak az apróságoknak, tudták, hogy az apróságok tömegén áll vagy bukik az iskola. Miközben súlyos kompromisszumokat kellett vállalni az általános iskolával való együttéléstől kezdve a nagy átalakításokon át az ideiglenes tankönyvek sok-sok zürzavaráig. Az iskolának folyton meg kellett alkudnia a lehetőséggel<sup>69</sup> a szükséges hátrányára. Ha

69 Miközben ez a lehetséges is a lehetetlen határát ostromolta. Akár pénzről, akár jogokról, akár munkáról, akár szellemiekről volt szó. Az AKG a legek iskolája. Történeti elsőségétől kezdve az alapítványi vagy a szabad iskolák sorában, a – viszonylag – magas tanári jövedelmeken át a totális munkaidőig. (Olyan munkaidő ez, amelynek nincs, vagy csak látszólag van vége.)

nincs meg a testületben az eredendő igény, hogy minden kis dolgot, részletet, apróságot komolyan vegyen, akkor nem is úszta volna meg néhány összeomlás nélkül az elmúlt éveket. De mostanra mintha kissé lazult volna a figyelem, mintha az erők teljes összpontosítására az első évek nehézségei miatt lett volna szükség, nem pedig a vállalkozás természete miatt. Valaha talán érthetőbb volt, hogy az „iskola könyve” akkor is az iskoláé, ha néhány diák összetévesztette azt valami mással. S ez a könyv a maga helyén éppoly fontos és szent és a szabadság garanciája, mint a tanterv vagy akár az *Ebihal*. Van tehát a könyv botrányának reális magyarázatához egy ideologikus toldalék is. Hogy tudniillik nem hagy hidegen minden tanárt a „könyv” visszataszító rekvizitummá válása; épp ellenkezőleg. Szimbolikus értékű történetként értelmezik, s maguk is ennek megfelelően viszonyulnak hozzá. Azt mondják: „Nesze nektek, ha ilyenek vagytok, hát élvezkedjete csak saját piszkotokban!” „Ha tükör, hát legyen tükör, gyönyörködjete benne, ki fogom bírni, bármilyen kellemetlenül érint is!” „Ha ennyire jutottunk, hát maradjon ott és úgy, ahogy van, nem rejthetjük el, becsapnánk magunkat!” „A könyv megcsúfolói csak néhányan vannak, a többségnek elretentő tanulság lesz ez a silány közönségesség!” „A könyv botrány, de a diákok helyett nem tehetünk semmit a megszüntetésére!” (És tényleg, hogy maradhattak a diákok ebben a történetben tétlenek?! Talán jót mulatnak társaik közönségességén, mintha egy ingyenes, a végében szerkesztett vicclapot olvasnának? Hisz közülük bárki bármikor kidobhatná az ablakon ezt a csúfságot. Talán ennyire már és még nem az övék az AKG? Talán a könyv problémája egyszerűen kívül esik az ő AKG-s történetükön?)

Persze, az iménti dramatikus hangszerelés nemcsak ezzel a különleges nagy könyvvel megesett dolgok kritikáját szolgálja. Mert nem csak ez a könyv van elcsúfítva, s a vele tervezett szellemi játék lehetetlenné téve. A garázdák újabb és újabb helyeken tűnnek fel az iskolában, hagyják ott szellemi nyomorúságuk és fizikai agresszivitásuk jeleit, jelezve társ tulajdonosi, birtokbavételei igényüket az iskolára. Zajlik itt egy láthatatlan történet, jól látható és gyakran nagyon kellemetlen következményekkel. (Nem feltétlenül misztikus és titokza-

tos azért ez az egész, mert lehet, hogy csak az otthonról és az általános iskolákból hozott rossz szokások némelyikének az elfajulásáról van szó. Mondjuk, amikor a „csocsót” [asztali foci] a pedagógiai vezető és diaktársaságának asztalától néhány méterre úgy rángatják, tépik, emelgetik, s a szolid korholás után is csak némileg szelídebben, mintha ez a vadság a játékszabályokhoz tartozna, tehát nem is kétségbeesetten és nem is elvetemülten folyik a pusztítás.) Másutt ezeket a történeteket egyszerűen és praktikusán kitiltják, kiüldözik, kiszorítják az iskola falain kívülre (ahonnan persze újra meg újra behatolnak majd, ez egy régi körforgás), humánus vagy kevésbé humánus eszközökkel. Az a belső parancs munkál, hogy vannak dolgok, melyeket az iskola nem tűrhet el. Az AKG-ban azonban ez sem ilyen egyszerű. Nem is lehet, hiszen egy efféle parancs logikája rövid úton a szabad iskola önfelszámolásához vezetne. Az AKG-ban bármi megtörténhet, a korlátok és korlátozások, a megtorlások és elrettentések, a felügyelet és az ellenőrzés rendszere nincs felépítve. (Mondjuk, ha a buli egy kicsit elhúzódott, a busz meg már elment, a diák az iskolában alszik. Es nem vigyáz rá senki. Miért is kellene rá vigyázni?<sup>70</sup> Hát nem az övé ez az iskola éppúgy, sőt job-

70 Persze, ez azért olyan iskola, hogy itt a többség tudja: mindenkinek mindenkire figyelnie kell. S ez eleinte nemcsak lehetséges volt, hanem el is túlozták. Később aztán lehetetlenné vált. Emiatt megfogyatkoztak a túlzások, bár nem tűntek el, és megjelentek a mulasztások. De az elvet azért nem adták föl. És tényleg nagyon sokan figyelnek a másokra.

ban, hiszen ott alszik, mint azé, aki felügyelője lenne? Másfajta iskolákban a bulit vagy nagyon elkülönítik, vagy egyáltalán nem engedélyezik. Mivel egy buli aligha lehet olyan kötött, hogy ne lenne mégis túl szabad és veszélyes.) Az AKG-ban bizonyos dolgoknak mégsem szabad megtörténniük. Nos a „nem lenne szabad megtörténniük” kategóriába tartozó ügyekből már évek óta túl sok van. És nem lehet azt mondani, hogy hozzácsapódtak az iskolához, alkalmiak, véletlenek, esetlegesek. Idetartozásuk félreérthetetlen. Emiatt a tanárok közül némelyek, s nem is a jöttmentek, már szűkítették volna a diákok szabadságát. Mondván, hogyha túl soknak látszik, akkor túl sok is, nincs értelme morfondírozni az elvekről. Vannak, akik viszont a szabadság művelésének minőségi hibáit látják ezekben az esetekben, számonkérések és önostorozások nagy jeleneteit rendezik – lényegében hatástalanul. Mert noha igazuk lehet, igazságukkal nem elérhető, hogy bárki nagyobb szabadságfokkal működjék, mint ami tőle telik. A szabadságnak, úgylehet, nincs didaktikája.

Kevés a példa ezeknek az eseteknek nem egyedi és alkalmi, de nem is túláltalánosított kezelésére. Mert a tárgyilagos, az esetek belső logikájára figyelő elemzés nemcsak különösen fáradtságos, hanem kockázatos is. Szétszedni az ügyeket személyes részletekre, és összerakni AKG-s struktúrák szerint azzal a következménnyel jár, hogy az AKG-t is újra meg újra szét kell szedni és össze kell rakni. S szolid válságtudat és intenzív fáradtság mellett ki gondolhat az iskola szellemi és lelki szétszerelésére egy „piszok kölyök” miatt?! Ez a helyzet is pszichológus után kiált, vagy olyan iskolai szereplő után, aki megteheti, hogy oldalról, alulról vagy nagyítóval vizsgálja az iskolát, mert elég független ahhoz. A tanári szerep ugyanis, minden erőfeszítés ellenére, elég határozottan tanári szerep az AKG-ban is (éppúgy többféle kiszérelésben, ahogy az másutt megszokott). Egy mesterségesen legyengített, de egykori önmaga felé minduntalan elkalandozó, visszatérő pozíció, valahonnan felülről a diákéletbe ékelődve. Ezt most dicséretül mondtam, ha meglepő is. Mert a tanári szerep különös masinériáját nagyon sokra tartom, többre, mint amennyit az AKG ideológiája tart felőle. Azt gondolom, az AKG összeomolna, vagy legalábbis feleannyit sem érne, ha legjobb tanerei nem volnának önmagukban nagyszerűek, nem alternatív értékrend szerint is jók. Mégis, azáltal, hogy ez az AKG-s mez a testükhöz tapadt, a legjobbak is egy kicsit másként, elfogultabban szabadok, mint lennének egy olyan iskolában, ahol csak munkavállalók volnának. Ez persze egyáltalán nem hátrány a munka java felől nézve, de az iskolában történtek elszámolásakor bonyodalmakhoz vezető körülmény.

## (Patrónus, csibe, fészekalj)

Az AKG elvileg gondoskodott a lelki ügyvitelről, a patrónusrendszer az iskola meghatározó eleme, a pszichológus<sup>71</sup> már csak ráadás, fedezet, biztosíték. Az „egyes gyerekért felelős

71 Az iskolapszichológusról, ill. az iskolapszichológia AKG-s történetéről külön fejezet íródott, amely nem került bele ebbe az összeállításba. Összefoglalóan csak a történet kezdő- és végpontját idézem föl. Az alapításkor a pszichológus volt az a személy, aki szakmájára hivatkozva minden iskolai ügyben illetékesnek tudta magát. Most, 1999-ben az iskolapszichológus szakmájára hivatkozva minden iskolai ügytől távol tartja magát, nem iskolai közszereplő, láthatatlan iskolai szolgáltatást végez.

pedagógus” nélkül az AKG-ban sem szabadság nem volna, sem munka nem folyna. S ha vannak problémák az iskolában folyó munkával és az iskolai szabadságokkal, akkor egészen biztos, hogy a patrónusi tevékenységhez is vezetnek szálak.

A patrónusi feladat – az egyes gyerek „tanácsadójává, felnőtt segítőjévé válni” – természetesen a közvetlenség, a bizalom, a személyesség intim helyzeteknek sorában teljesíthető. Tehát egy láthatatlan vagy legalábbis át nem látható és be nem világítható szférában. A látványos „szerelem”, amikor is mintha élnének-halnának egymásért patrónus és csibéi, nem vethető össze az állhatatos, áldozatokra kész, csendes és kritikus gondoskodással, csak sejtethető, gyanítható, hogy mi micsoda és mi nem. Persze lehetséges, hogy a diákok viselkedésében mindenkor patrónusaikat is látó és felismerő kollégák számára ez a rejtély nem is rejtély. Bár ha az összefüggések ilyen egyszerűek volnának, s minden diákproblémát az illetékes patrónus nyakába lehetne varni, akkor mindenki jó patrónus lenne az AKG-ban.

Míg a patrónusok munkája nem, annak közvetlen vagy közvetett eredménye vagy eredménytelensége jól látható. A rongálások nagy száma, az immoralitások határozott jelenléte, a széthullások és elkallódások, a mindennapi iskolai életvitel zúrjai egyaránt arra utalnak, hogy a patrónusi feladatteljesítés akadozik. Lehet arra is gondolni, hogy esetleg azért, mert a feladat túlméretezett. Vagy túlméretezetté vált.

Túlméretezett vagy elláthatatlan amiatt, mert az iskolai rend fenntartása nem alapozható az AKG-ban megkövetelt mértékig és módon a patrónus és diákja személyes kapcsolatára. Mondjuk, azért nem, mert épp ott tornyosulnak elháríthatatlan akadályok a személyes kapcsolat kialakításának útjába, ahol, illetve akinél a kapcsolat pedagógiai eszközként való hasznosítására leginkább szükség volna.<sup>72</sup> Túlméretezetté vált a feladat esetleg azért, mert

72 S akik ilyenkor mindent félretéve feladatukhoz látnának, megoldást keresni a megoldhatatlanra, azok többnyire azok közül a túldolgoztatott, túlterhelt tanárok közül valók, akik nagy óraszám, másodállás, alkalmi megbíztatás, külön iskolai terhek miatt moccanni sem bírnak, hiába számolta fel az iskola elvileg és körültekintően a túlterheltséget. Talán már össze is omlott volna, ha nem engedte volna meg, nem várná el maga a tilalom megszegését. (Az iskola emelt fizetést ad tanárainak. Hogy feladataikra koncentrálhassanak. Következésképpen még több munkát vállaltak, mint hagyományosan, a főliázás átkerült az iskolába. A több pénz újabb pénzigényt termelt.)

eleinte a patrónusok hálója mögött ott volt még egy remélt, majdnem elkészült, majd egyre szakadozottabbá váló nagyközösségi háló.<sup>73</sup> Meg még kisebb védművekből is egész rend-

73 Ennek az volt a működési elve, hogy a patrónus természetesen nemcsak saját csibéjének gondviselője, hanem a többi diák érzékeny, aktív segítőtársa is, ahogy a jó szülő sem hagyja cserben más gyermekét. A patrónus azonban sok esetben éppen csak patrónus. (Ha az egyáltalán.) Épp csak ellátja csibéi körüli teendőit, a problémákat kikerülve. (Ami nem volt kalkulál-



va, hiszen az AKG tagadását nem tervezhették bele az AKG-ba.) Tehát hogyan is törődnek mások csibéivel?! Vagyis a közösségi háló annál kevésbé létezik, minél inkább szükség lenne rá.

szerre való. A nagy hálóból ma csak foszlányok vannak. A kisebbek pedig, például az alkotörök közösségei, szelektíven működnek; akkor vannak, ha felfedezik őket. Nem aktívak, nem kezdeményezők, legjobb esetben befogadók. Így a diák egy pillanat alatt idegen és ellenséges folyosókon találhatja magát az AKG-ban, ha a patrónussal nem találtak közös nyelvet, pedig szüksége lett volna rá. (Könnyebben megy a szót értés, ha nincs szüksége rá, vagyis, ha a diák otthonról tudja, s nem is akarja elfelejteni, hogy mi a tennivalója egy iskolában, s mi dolga van önmagával.) A magára maradt diák másutt talán elevickélt volna az iskolai rendtartás által fegyelmezve, a személytelen fenyegetések és a napi intések világában, itt azonban a nehézkedés szabadon érvényesülhet. Hullhat, zuhanhat, míg el nem akad valahol egészen lent. Az iskola meg csak sóhajtozhat érte, utána. (Megesik persze, nem is ritkán, hogy ez a sóhajtozás, ez a passzív együttérzés majdnem a legtöbb, amit egy diák remélhet. Hisz épp arra van szüksége, hogy azért elviseljék. De ne akarják megmenteni.)

Természetesen majd' mindenkinek van véleménye arról, hogy a patrónusság hol, kinél, mért nem működik megfelelően. Ezeknek a véleményeknek azonban nincs hasznuk, mivel nyilvánosságuk sincs. Nem kell tudnia róla annak, akit érint. Ráadásul az, amit számon kellene kérni, talán nem is kérhető számon. Mert az iskolában a patrónusság révén olyan különleges kapcsolatforma született, melyet az intézmény intézményi eszközökkel nem kormányozhat és ellenőrizhet. Csak extrém esetben hozhat határozatot, mondhat véleményt egy testület valakinek a patrónusi ténykedéséről. A patrónusság egy formális rend kulcsfontosságú informális eleme. Egy hivatalos magánkapcsolat. Mindenki érintett, így vagy úgy, hogyan szólhatnának bele egymás kapcsolataiba!? A kéthetenkénti évfolyam-patrónusi megbeszélések épp odáig hatékonyak, ahonnet a patrónusok személyes mulasztásairól, belső kétségeiről, értékproblémáiról való beszélgetés kezdődhetne.

A patrónust csak a lelkiismerete sarkallja és ellenőrzi. (Nem volna ez rossz megoldás, ha nem lenne mindenkinek túl sok lelkiismereti kötelezettsége, mert emiatt minden lelkiismeretesség relativizálódott. Lehet például a diákok iránti köteleltségérzettől hajtva csak a könyv-írással törődni, s hagyni a fészekaljat „kihűlni”.) Eredetileg ugyan az évfolyamfelelős, a pedagógiai vezető és a pedagógusközösség egyaránt a szükségesnek és lehetségesnek ítélt pedagógiai kontroll különböző, egymáshoz kapcsolódó változatait és szintjeit képviselték volna. De nem képviselik. Mert a patrónus távol esik tőlük (ahogy a patrónus felől nézve ők meg maguktól). Illetlenség szólni. Néha az indulat, a fölháborodás átlépi az illendőség határait. Nem sokat ér.

A patrónusvilág hatalom és jogkör nélküli kormányzása a pszichológus szerepköre lehetett volna. Ma már annyira nem az, hogy lényegében a pszichológus is a patrónusok patrónáltjává vált. („Konyhamalac”, akire mindent rá lehet bízni, mindazt, ami nem igazán fontos. S ezért nincs dolga, mert kinek van ideje a nem fontos dolgok közvetítésével foglalkozni?) A pszichológus vagy a pszichológiai nézőpont emancipációja az AKG-ban létkérdés.

Mi van akkor, ha vannak kellemetlen ügyek, stiklik, csibészkedések – márpedig vannak –, elkövetők és tettesek viszont nincsenek? Nem is lesznek, és nem is lehetségesek, mert az AKG-ban nincs leleplezés, nyomozás, vizsgálat, eljárás. Az AKG a botrányok elrendezésekor is ragaszkodik saját normáihoz. Csak együttműködésre kész tettel tud elbánni. A névtelen és lapuló elkövetőkkel szemben tehetetlen. Nem számított rá, hogy a diákok letéphetnek olyan ajtót, amely soha nincs előttük zárva, tönkretelhetnek olyan munkákat, melyeket társaik, vagy egyenesen saját maguk készítettek, rátámadhatnak védtelenekre, amikor ők kivételes védeltséget élveznek. Melyik patrónus gondolhatja ilyesmik után, hogy csibéi szava annyit ér, amennyinek látszik? Ha mégis azt gondolja, nem felelőtlen-e? Ha nem azt gon-

dolja, ha keresi őket a szavaik mögött, nem kerül-e bajba így is? Ez mindenképpen csapda, akkor is, ha övéi ártatlanok, s az ő bizalma is töretlen. Mert akkor az a kérdés, ki lesz cin-kosa kinek? A csibék húznak-e a patrónushoz társaikkal szemben, vagy a patrónus áll csendesen csibéivel a vétkesek oldalára (tétlenséggel és hallgatással)? Mert egymást követik a vagy-vagy helyzetek; a fogyatékos gyerekek megalázása, a lakótelepi lépcsőházakban okozott felfordulás, a „hüség” növendékek szalagavatói botrányos hangoskodása egyaránt állásfoglalást követelne. S nem csak szóbeli változatban, erkölcsi felháborodásként. De senki sem tudja, mit kellene tenni. Az AKG-t az menthetné meg, szabadíthatná ki néhány kis terroristája karmai közül, ha olyat tenne, amit aztán nem bocsáthatna meg magának. Önmagáért tűr tehát, de így is kiszámíthatatlanul nagy a veszteség. Diákok és tanárok, diákok és diákok, tanárok és tanárok között szép lassan épülget a fal.

Okoskodás ez javarészt, tudom. A patrónusi történet zárt terület maradt előttem. Csak azt láthattam, hogy a tanárok és a diákok viszonya az AKG-ban hallatlanul gazdag és sokszínű. Van, aki a diákok játszótársa, van, akinek a diákok kollégái. Van, aki egyszerre tudja ezt a kettőt. Ám ha a hetvenszer hetvenféle változathól nem tűnt volna nemegyszer úgy, hogy ebből a diákból kiszerezték az ellenállásokat meg a biztosítékokat, tanára meg ide-oda kapkod körülötte, türelmesen ugyan, de tehetetlenül, akkor nem is a patrónusi történetek hiányosságaira, hanem idegenekre gyanakodnék az iskola sérelmére elkövetett barbárságok miatt.

### (Közösségi dolgok, vezetési gondok)

Az alakuló AKG közösséggel kapcsolatos kétarcúsága teljesen érthető volt. Hiszen minden kényszerközösségtől, álközösségtől vagy ideologikus közösségi elvtől szabadulni akart, ugyanakkor a kiszakadást a monopolizált pedagógiai térből közösségi vállalkozásként képzelte el és próbálta megvalósítani. Ez a kettősség feloldás nélkül került bele az *Ebihalba*. Az a tétel, hogy az „AKG a pedagógusok iskolája”, tehát a testület az intézményi szuverenitás alanya és tárgya, a közösség jogi kodifikációjának tekinthető.

De a pedagógusok reális egyenlősége, ami feltétele lett volna a testületi szuverenitás működésének, egy pillanatra sem jött létre. Erre esély sem volt. Egyszerűen azért, mert az iskolaalapítás anyagi, szellemi, politikai, szakmai, szervezési feltételei egyetlen személyhez, Horn Györgyhez kötődtek. Ezt a pozicionális alapegyenlőtlenséget semmilyen közösségi játék nem tüntethette el. (Persze az egyáltalán nem mindegy, hogy ilyen játék van-e vagy nincs. Ez a játék hallatlanul fontos dolog önmagában; ha komolyan veszik, az együttműködés értelmét adhatja.) Horn kezdettől és mindmáig első az egyenlők között, bármilyen harcot folytatott is ő maga személyes hatalma jogi felszámolásáért, hivatalos beiktatása ellen, kiténtetett szerepe intézményesítésének megakadályozásáért. (Sőt: ez a harc is továbberősítette, s mivel kétségtelenül meglévő hatalmát a kollegiális szintre telepítette, a kollégái testületi tartása gyengült meg. Miközben egyenlők voltak a „főnökükkel”, egy kollégájuk leküzdhetetlen erőfölényének kiszolgáltatottjaivá váltak. Irigylésre méltó helyzetükben tehát némileg szánivalókká is.) Ugyanakkor Horn nem lett volna akadálya egy közösség kialakulásának, ha nem áruhás király, hanem iskolaalapító, aki köré közösség szerveződik. Hornnak talán azért nem tetszett ez a megoldás, mert ő elvileg ellene volt bármiféle tekintéllyel megrontott szervezeti formának, miközben az ő szakmai tekintélyének hatékony érvényesítése nélkül ez a tekintélyellenes iskola sehogy sem jöhetett volna létre. Lehet, hogy ez a színlelt közösség a legkisebb rossz választása volt, de azért az, hogy hatalmának korlátozását csak kiváltságaira való tekintettel és kiválósága erejével tudta elfogadtatni, mégis arra utal, hogy talán lett volna más megoldás is. (Kollégái „józanabbak” voltak nála, gondoltak kiemelésére, szívesen igazgatót faragtak volna belőle, de a többségi érzületből nem

lett többségi szavazat.) Hiszen a legfontosabbat, amiért önmaga kulcsszerepét el akarta rejteni, hogy egy saját lábán álló, önmagát igazoló és igazgató, senkitől, tőle sem függő iskolát hozzon létre, nem sikerült elérnie. Az AKG menthetetlenül Horn György iskolája lett. Sőt: talán szélsőségesebben az, mintha személyes szerepének egy nyíltabb változatával működött volna. Ha a testület kiváló tagjai a szertartásos egyenlőség játéka miatt nem vesztik szem elől saját valódi egyéni szuverenitásuk reális megalapozásának gondját. Ha Horn kedvéért nem pazarolják energiáikat a látszatszuverenitás ügyeiben. Ha szakmai kvalitásaik és egyéni adottságaik szerint szabad vitapartnerei. Vagyis ha nélkülözhetetlen partnereik, s nem ideologikus szerepkényszerük szerint lettek volna részesei az alapításnak, nem következhetett volna be annak a jelenetnek a gyakran ismételt előadása, melyben minden testületi tag mond valamit, de senki sem tudja komolyan venni a másikat, önmagát sem, mert mindannyian arra várnak, hogy jöjjön már a Horn, s mint erélyes apa, a tekintetével teremtsen rendet, hiszen úgyszólván átlát rajtuk. Leplezze le öntudatlan elkövetett vétkeiket, mondja meg, miről is van szó igazából, hadd érezhesse végre a család, hogy otthon van, ki-ki törleszkedjék hozzá, a családfőhöz, vagy duzzogással hívja fel magára a figyelmet, érzelmei, hangulata, jelleme szerint. (Az az elképesztő eset áll fenn, hogy egy igazgatója által elnyomott, jogilag is kiszolgáltatott pedagógus némely tekintetben nagyobb szabadság részese, mint egy szuverén AKG-s tanár. Folyton Horn felől – vagy akár vele szemben – nézni a dolgokat, ez egyszerűen az égtájak szem elől tévesztésével jár. A belső szellemi irányítói összességével. Ez pedig előidézhethet a nyílt erőszakkal szembeni kiszolgáltatottságnál bornírtabb alávetettséget.) Néha az volt az érzésem, hogy a hajdani nomád értelmiségiek, akiknek volt néhány igazi szabad pillanatuk, maguk építette karámba zsúfolódtak össze a történet során. Akik számára a szabadság csak az, ami odabent, s hogy hogyan néz ki kívülről ez az egész, az már számukra el sem gondolható.

Igen, pontosan így látom, az AKG pedagógusai, illetve közülük épp azok, akik igazán az iskolához tartoznak – mert ma már sok integrálatlan közalkalmazottja van az iskolának<sup>74</sup> –,

74 A nyelvtanárokat szokták példának hozni erre (ami persze az alapító nyelvtanárok önértetét jogosan piszkálhatja). A magas nyelvtanárigény és a nyelvtanári munkaerőpiac erős elszívó hatása miatt tanárok jönnek, mennek, s néha még a nevüket sem sikerül megjegyezni. Ráadásul a nyelvőrák a délutáni sávban vannak. Ráadásul a nyelvtanárok között már csak elvétve fordul elő olyan, aki nem pusztán nyelvet tanít. Összeszámoltam, az iskola 1996-os ballagási füzetében a nyelvtanárok száma fele az összes többinek! Ráadásul a nyelvtanítás egyre jobban közeledik az iskolákban, így hát az AKG-ban is a hagyományosan elkülönülő készségtárgyak csoportjához, a testneveléshez, a rajzhoz és az énekhez. Persze a nyelvtanítás esetében, a szak tekintélye és a tanárok nagy száma miatt a történet nem folyhat csendesesen, az iskolán belül elkülönülő nyelviskola túlságosan nagy rész ahhoz, hogy ne akadjon meg rajta a tekintet, bár hozzá is lehet szokni, hogy van a névleges testület meg a reális, a működő. Ugyanakkor ez a tárgy adta elkülönültség nem fátum. A kézművesek nemhogy kilógnának a sorból, hanem az iskolai otthonosság, tágasság, változatosság fontos szereplői. Lehet, hogy azért, mert a keramikusságnak, a szövésnek, a tűzzománcnak és a többinek nincsenek rossz iskolai hagyományai, melyeket az ember már a főiskolán, egyetemen megtanul, anélkül, hogy észrevenné. Lehet, hogy egy rendkívüli készségtárgy meghal, ha nem integrálódik, egy hagyományos készségtárgy pedig akkor él, ha elkülönült, ha oppozícióban van. Mindenesetre a képzőművészeti oktatás nem lehetne jobban jelen az iskolában, mint ahogy látható, a képzőművészet tanára viszont az iskolán belül a lehető legtávolabb van az iskolától. És ezen a ponton nem lehet nem újabb értelmezést fűzni a csupasz tanterem problémájához. Hogy tehát azért is idegenkedik Szabó Imre a tanteremtől, mert az ott zajló élet iránt tanultán bizalmatlan. Hogy a képzőművészeti tanulás meg az iskolai tanulás az kettő. Még ha össze vannak is kötve.

Pedig az iskola tervbe vette az integrációt, a testnevelést nagyon szabaddá és nagyon megbecsültté akarta változtatni, az éneket pedig be akarta olvasztani a művészetiismereti blokkba. A testnevelés ennek hatására elhanyagolódott, az énekesek és a képzőművész pe-

dig folyamatosan sértettek az irodalmárok diktátumai miatt, anélkül, hogy összezártásuk bármí felmutatható haszonnal járt volna. (Tegyük azért hozzá, hogy kerek legyen a kép, természetesen az irodalomtanár is programozva van a készségiárgyakkal való bánásmódra.) Hogy aztán itt a falak voltak-e túl vastagok, vagy az elszántság volt-e a kevés, vagy a terv volt rossz az áttöréshez, mert ezeket a falakat esetleg nem is bontani, hanem megkerülni kellett volna, azt nem tudom.

Mindez persze nem azt jelenti, hogy ne lenne zenei vagy sportélet az iskolában, de mondjuk, a gombfoci iskolai szubkultúrájának virágzásához hasonlítva (ami, ha fele olyan érdekes volt, mint írásos emlékei a *Pressben*, akkor is egy kedves kis AKG-s honfoglalás volt) mégis mondható, hogy valami ezeken a területeken hiányzik, nem történik meg, holott az iskolának szükség-e volna rá. Az 1996-os írásbeli irodalom érettségi harminc elemzéséből – Illyés Gyula *Bartók* című verséről – egyszer sem derült ki, hogy a diákok hallottak volna Bartóktól valamit. Pedig bizonyára játszottak is többen Bartók-művet közülük. De a szakadék szakadék. Ott húzódik tárgyak, műveltségi területek, tanárok közt, éppúgy, mint másutt. És ez abszurdum. Az iskola tervei, az iskola lehetőségei, a tanárok felkészültsége szerint is.

Az integrálatlanságnak persze számos más változata is van. Szinte azt mondhatnánk, mindenkinek megvan a maga integrálatlansági hányadosa (hogy például nem szereti a sört vagy a kávé, vagy nem dohányzik, nehezen viseli a dohányfüstöt, harcol a dohányzás ellen, humorérzéke hiányos – nem vicc, a sör, a kávé, a cigaretta és a tréfa az alapítás fontos kellékei voltak) és a saját integrálatlansági jelenete (amikor nem volt jelen, amikor az iskola nélküle volt egész).

gyermeki módon függnek Horn Györgytől. S ebbe már a lázadás gyermeki gesztusai is beleérnek. Ez a függés távollétében, hosszú szabadsága idején<sup>75</sup> talán még nyilvánvalóbbá

75 Egy tanévre gyeden volt. Az alkalom kínálta furcsa szabadságon. Mindig szerette volna, ha az iskola nélküle is működőképes. Szükségesnek látszott az első öt év értékelése. A kezdetekhez képest gyökeresen megváltozott oktatáspolitikai, történelmi erőter új lehetőségeket kínált, új alkalmazkodást követelt, új terveket ösztönzött. A hatosztályosra való áttérés programját mindekelőt.

A számvetéssel és a jövő első változataival gyorsan el is készült, s azokat írásban „benyújtotta” feldolgozásra az iskolának. Ezeknek a szövegeknek a hangvétele és a gondolatmenete olyasféle, mint amikor a felvilágosult apa levélben próbálja meg a távolból gyermekeit kormányozni. Természetesen nincs konkrét utasítása és javaslata, hogy mit vár tőlük. (S ha azok ott türelmüket veszítve efféléket kérnek számon tőle, igen nagyon nem érti, mi bajuk van.) De minden mondata elvárás sugall. Meg kell találnia a testületnek a levelekbe rejtett helyes megoldásokat, az utat, melyen át eljuthat az egér a sajthoz.

Horn önkritikában is példát mutat, irgalmat nem ismerve szabdalja szét az iskolát fogyaté-kosságai miatt, hogy aztán egy másik menetben minden kis porcikáját féltve, minden tévedéséhez és elfogultságához ragaszkodva összerakja újra képzeletben olyannak, amilyennek lennie kellene. Fel akarja rázni övéit, hogy az, ami vele együtt nem ment, talán egy kis ágyútűzzel – morális kartácsal – inspirálva jobban sikerül.

A második leveléből szép csendben csak negyven példányt másoltatott, hogy derüljön ki, egyáltalán hány címzett vált „ismeretlenné” a hetvenből, hogy észreveszik-e magukat azok a „gyermek”, akik elcsatangoltak valamerre, s végtére hátha felrázza őket közönyükből az atyai rezignáció.

A testület reakciója a szokásos. Most mintha tényleg nekik kellene dönteniük, magukat kellene kukoricára térdelgetniük. Úgy kell tenniük, mintha Horn köztük volna, s ki kell találniuk, ez miként kivitelezhető. Forgatják a leveleket, érzik, hogy döntési képességgel, kompetenciával az iskola nagy kérdéseiben csak a levélíró rendelkezik, a suta helyzettől eléggé rossz a közérzetük, a fejükre olvasott sok csúfság miatt erős bennük a berzenkedés, a dac. Töprengenek az iskoláról, ami általuk van, de sorsa mégsem tőlük függ.

(Természetesen ez a furcsa helyzet nem probléma azoknak, akik mondjuk, egy-két éve kerültek az iskolába, s beavatásukra, befogadásukra senkinek nem volt sem kedve, sem türelme, sem ideje. Vagy még inkább: nem tűnt fel senkinek, hogy most már ez sem megy magától. Ki-

vülállók és tárgyilagosak maradtak. Számukra Horn egy hisztis alak, akivel mégis érdemes lenne szót érteni. És sok a hókuszpókusz meg a túlbeszélés. Az iskola vezetési rendje pedig nem áttekinthető és nem hatékony.)

Horn tehát nem lett igazi pótmama egy hónapra sem, az iskolán viszont mintha kiütköztek volna a egyes betegség tünetei. Mintha egy bura ereszkedett volna az iskolára, s a világ odakinn rekedt, Hornnal együtt, s mintha távolodnék, mintha elmosódottabbá válnék, odabent meg az idegtépő csaták, fojtó levegő, vég nélküli küszködés.

vált, mint előtte. Ha nem kávézik reggelente egyik- vagy másikójukkal, ha nem füstöl össze mindent a Symphoniáival, ha nem merül beszélgetésbe a dolgozatjavítás közben valakivel, ha nem hívják eszser telefonon, ha nem szakítja félbe minden beszélgetését egy másik megbeszélőnivalóval, ha nem kedveskedik, bölcselkedik, dühöng vagy gonoszokodik, ha nincsenek körülötte gyerekek sem, ha nem zárkózik be a szobájába a vendégeivel, ha nem csúfolódik senkivel, és nem ugrat senkit, mert nincs az iskolában, és tegnap sem volt, és holnap sem lesz, és nem ad gyors, magabiztos és meggyőző választ a hozzá intézett 666. kérdésre, akkor egyszerűen üres az iskola. (Ez persze azért jó így, ha sok bajjal is jár.)<sup>76</sup> A tes-

76 Jó tréfa volt úgy tenni, mintha elhagyta volna az iskolát. Ő is, az iskola is okult belőle. Hogy mennyire nem bírják ki egymás nélkül, s hogy ez azért mégsem kibírhatatlan.

tületi szuverenitás erőltetett változata tehát az ő egyéni szuverenitásának szégyenlős kizárólagosságát eredményezte.<sup>77</sup>

77 De azért a testületi szuverenitás erőltetése és formális megvalósítása nem csak látszatok teremtésére volt jó. Mivel a nehezebb út választása volt, az önismeretben és a szerepek elosztásában semmivel sem pótolható történeté vált.

Horn György további érve a testületi szuverenitás mellett az lehetett, hogy korábbi igazgatói tapasztalatai alapján jól tudhatta: az igazgatók az iskolák kívülről irányítottságának az elsődleges eszközei. Az AKG azonban alapítványi intézményként ezzel a veszéllyel szemben lényegében védett volt. Másfelől, ha Horn nem viselkedett volna az iskola érdekei képviselőjeként egyszemélyi, teljhatalmú vezetőként, ha az iskolaalapító állami szervek és nagyvállalatok számára nem ő maga lett volna a személyes garancia a befektetés megtérülésére, ha személyes kapcsolatait nem hasznosítja az iskola javára, akkor az AKG nem jöhetett volna létre. Lehet, hogy épp ennek a meghatározó és elháríthatatlan szerepnek az ellensúlyozása miatt akart az iskolában hátrább lépni, vissza a többiek közé, s ez méltányolható törekvés volt, de nem járt sikerrel. Talán azért sem, mert nem számított rá, hogy hatalma leépítése közben mégis mennyire szüksége lesz az iskolának hatalmi cselekvőképessége megőrzésére is. (Tanulságos, hogy miközben én itt arról értekezem, miért nem akart Horn György igazgató lenni, a kérdést együtt tárgyaltam azzal a kérdéssel, hogy miért nem akart Horn György egyáltalán semmiféle igazgatót sem az iskolában. Természetesen ennek az a magyarázata, hogy az igazgatói szerepet az új iskolai alapelveknél a testület elutasította, s ha később ilyen-olyan változatban felmerült, az mindig Hornra vonatkozóan történt. Annak belátásaként, hogy talán összeegyeztethető nyíltan is az, ami a gyakorlat szerint amúgy is van, lehet ő vezető úgy, hogy mégis velük van, közöttük is van helye. Pedagógiai vezetőként – ez lett végül az iskolai státusa – épp pedagógiával volt legkevesebb ideje foglalkozni. Mindenes volt, lett, nélkülözhetetlen, mindent ő ír alá, s ezt talán ő is, kollégái is megúszhatták volna.)

Igazságtalan volnék, ha nem esne szó arról, hogy Horn mindenekelőtt és elsősorban azért utasította el az igazgatói szerepet, mert a diákok közt akart lenni. Szabadon, senki és semmi által nem korlátozva. Hasonló igényű kollégákkal együttműködve. Ezért kellett az AKG.

Az aztán a sors fintora, hogy most éppen ott tart a dolog, hogy ki kellett lépnie az iskolából, otthagyni tehát a diákjait, kitalálva annak módját, hogy most már az AKG-val harcolva közelebb jusson a céljához. Mert az első kilencven AKG-s diákból mind a kilencvenre tanítványként gondolhatott (az más kérdés, hogy ez mennyire volt teljes és kölcsönös viszony, de tény, hogy az ezekhez a diákokhoz fűződő kapcsolatai dinamikusak és mélyek, akárcsak kollégáié), aztán ahogy nőtt a diákok száma, úgy lett egyre kevesebb a tanítvány.

A testület tehát nem vált közösséggé, ennek ellenére az első években a diákságnak és a tanárságnak is határozott közösségi karaktere volt, vagy legalábbis a közösségi igény még mindannyiuk számára magától értetődő. Erről szólt az iskola, nem lehetett nem észrevenni. Aztán ennek a közösségi karakternek megmaradtak a látható jelei (például az útját egyre magányosabban járó rajztanár munkája révén, aki a nagyszerű dolgokra rávett diákok számára is megközelíthetetlen; vagy a hangnemben és viselkedési módban, melyek mögé az idők során egyre több, ma már túl sok megoldatlan probléma van begyömöszölve), de ma már a többség a saját külön kis iskolájába jár, ha ugyanoda is, mint a többiek. Megritkultak a közösségre hivatkozó vagy a közösséget kimondatlanul is feltételező érvelések, kritikák, tervek, panaszok.

Érzelmes, szép jelenetekre ugyan mindmáig sor kerül, és így lesz ez a jövőben is, de keletlen csalódások érnék azt, aki ezek alapján próbálna eligazodni az iskolában. Egyszerűen nem ismerik egymást eléggé (az is megesik, hogy egyáltalán nem) a diákok és a tanárok. Az AKG életformája és munkarendje a közösségi szerveződésre sokkal több alkalmat kínál, mint más intézményeké, de ezek a közösségek az iskola szempontjából majdnem annyira esetlegesek, mint másutt egy-egy osztály iskolai pályafutása. Nagyon jó az érintetteknek és az iskolának is, ha az alkotókörök, a patrónusi csoportok, az évfolyamok, a gombfocizók, a kosarasok, a természetjárók, a zenészek, a színházcsinálók, a szerkesztők, a filmklubosok, a kóristák, a pocsolygók, a diákvállalkozók nem pusztán csak tagokat fognak össze, hanem társakat – de ennek útját és módját az iskolától el nem tanulhatják. Az iskola nagyon feledékennyé vált, egyik nap kioktatja öt szeretetből és figyelmességből néhány diákja, másnapra már semmire sem emlékszik. Az egyik teremben tíz fiatal példát szolgáltat arra, hogyan értékesülhet a közös szabadság, de ez egy másik teremben már felidézhetetlen. Mert mondjuk, a negyedikesek nem énekelnek már együtt március 15-én sem a kicsikkel, sem a tanáraikkal. És akkor már ez a minta. Mert egyre kulturáltabb viselkedésnek számít „megőrülni”, hülyíteni a tanárt, bárkit, mindenkit. Ez az iskola egy barátságos hely, de ma már kissé elszótlanodott, ritkán szólít meg, elvétve hív, és félszegen válaszol. Ha vannak közösségek, csak önmagukért vannak, nincsenek kapcsolataik, zártak és törekenyek, nem fonódnak össze, nem alkotnak hálózatot. Az iskolában vannak, de az iskola egyre kevésbé otthonos bennük.

Az AKG a tizenévesek számára ma még gazdag és természetes élettér, ahogyan egyetlen középiskola sem volt, lehetett az az elmúlt évtizedekben. De a beilleszkedéshez, az otthonra találáshoz már szerencse is kell. A befogadás szép jelene egyre inkább csak önmagáról szól, az iskola kissé hátrébb várakozik, tartózkodóan. A nulladikos tábor, amikor néhány nap alatt hihetetlen dolgok történnek meg az új diákokkal, alighanem elemelkedett attól a földtől, melyet bemutatni hivatott. Mintha egy előadás legszebb jelenetei az előtérben, befelé menet, még kívülről jövőben volnának láthatók, s odabent már csak egy kopott, csikorgó játék fogadna. A személytelen iskolai történet egyre erősebb, tehát az autentikus AKG-s közösség válik kivételessé, az informális, elkülönítő és magába záródó kötődések szigetei szabályosakká.

## (A tanulásról)

### *Két tanórai emlék*

I. A tanár elhallgat, a feladatot szeretné elmondani. Az eddig is kellemetlen zaj tovább nő. A figyelmeztető csend észrevétlen marad. Néhányan ide-oda szaladgálnak. Két fiú szkan-derpárbajba fog. Fel sem tűnik senkinek, még közönségük sem akad. Nem provokálnak tehát, csak töltik az időt. A tanárnak végül kedves, de határozott fellépéssel, személyhez szóló felszólításokkal hosszú percek után sikerül magára vonnia a figyelmet. Zajlik az óra...

Egy diák azt játssza, hogy odakintről valaki, az óráról hiányzók közül, be-beles az ajtó fölötti ablakon. Az előadás meggyőző, az eset bármilyen valószínűtlen, mégis hihetően jelenik meg, én hátul ülök, nem látom az ablakot. A megfigyelő mulat és bosszankodik a kívülről jövő jeleken, visszainteget, segélykérően a tanárra néz, percekig csöndben van, majd újra kezdődik minden előlről. A többiek hol csak közönség, hol meg résztvevők. Ez az akció egész órán keresztül folyik. A tanár kezdetben maga is érintettnek érzi magát, mintha neki szólna a játék odakintről – mindig csak akkor, amikor az ablaknak hátat fordít –, aztán a jeleket vevő diák közönségéhez csatlakozik, ő is mulat a gesztikulációin, majd igyekszik nem tudomásul venni a történetet. Van tehát a tanítás, a szép lassan, meg-megakadva haladó konvencionális tananyag-feldolgozás, színes részletekkel, érdekes nézőponttal, de mindez csak háttére egy – a maga nemében nagyszabású – jelenetnek, ami egy valódi tanóra, egy kedves és komoly tanár nélkül önmagában meg nem állna, így azonban egy sajátos mű, melyet nem tudok semmiféle műnembe vagy műfajba besorolni. Mert óra után kiderítettem, amit, meglehet, rajtam kívül minden diák tudott, hogy az ablakban nem mutogatott senki, a képzelet játéka volt az egész. A tanár azt mondta, hogy ezzel az *action gratuite*-tel még szinte jól is járt, ezért is nem próbálta meg félbeszakítani, mert ez a diák tud ennél sokkal kellemetlenebb lenni, hiszen végeredményben ez egy szeretetteljes együttlét volt.

2. „Petőfi keresi a helyét.” „A helyzetdal.” „Egy estém otthon”. „Ki olvasná fel szívesen a verset?” „Ki hajlandó felolvasni?”

Kibirhatatlan, hogy az egyik diák alszik, a másik ásít, a harmadik a könyve lapjait hajtogatja félbe, a negyedik a cipőjét fűzi, az ötödik könyvet olvas a pad alatt, a homlokát a padra hajtva, majd tartást változtat, hintázik a székével, a könyv az ölében, lába a padban, a hatodik, hetedik, nyolcadik és kilencedik lány révül és utálkozik, a tizedik lány két csupasz lába az asztalon, néha középük hajol.

A versfelolvasást senki sem vállalja. Utálják Petőfit, fanyalognak a költészetben, mintha csak azért lennének itt, mert nem itt lenni egy kicsivel nagyobb fáradtsággal járna. A tanítást nem túl erőszakosan, de rutinosan és öntudatosan sabotálják. Kioktatják és lesajnálják a tanárt is meg a népies költészeti forradalmat is. Én ott ülök bent. Idegen felnőt. Nem zavarom őket, nem nekem játszanak, nem miattam tüntetnek, füttyülnek rám is.

„Nyissátok ki a könyvet!” A fiú, aki eddig olvasott, most keresztbe teszi a lábát, továbbra is hátradőlve, hintázva ül a széken, a lába a fejénél magasabbra kerül, nem látni az arcát, ő sem lát ki a két lába mögül, unottan kinyitja a tankönyvét.

A tanár mintha észre sem venné mindezt. Csendesen és türelmesen araszolgat előre az anyagban. A kérdéseket sorra, rendre felteszi, ahogy kell, s aztán illedelmesen válaszol is rájuk, mint aki újra meg újra megérti és elfogadja, hogy a diákok most nincsenek abban a helyzetben. Mintha nem látná és nem hallaná azt, amit nem volna szabad látnia és hallania. Mintha nem látná és nem hallaná, amit nem volna szabad eltűnnie és kibírnia. Alighanem ennek köszönhető, hogy nem durvul el az óra, s hogy néhányan foghegyről még válaszol-

nak is néha egy-egy kérdésre valamit, ami éppen eszükbe jut. S ha az marhaság, akkor jót mulatnak rajta, és ez így megy, amíg vége nincs.<sup>78</sup>

78 Könnyű volna folytatni a sort saját rossz óráim felidézésével. Amikor a megbeszélés szerint el kellett volna hoznia mindenkinek a verseskötetet, de nem hozták el, s én meg – szinpadnak tekintve a tantermet – kétségbeesésemben berekesztettem az órát. Ilyen elretentő szándékú óracsonkítást elkövettem néhányszor, mikor úgy éreztem, hogy elégedetlenségemnek ezzel adhatok csak megfelelő nyomatékot. (És bíztam benne, hogy ettől összetörnek. Holott az a kis felhő, ami átsuhan talán egy-egy diák lelken ilyenkor, szempillantás alatt eltűnik a váratlan szabadság miatt. És különben is, valóban jó lett volna, ha lelkükre veszik? És mami kezdi őket belülről?)

Hány ostoba feladat miatt kellett szégyenkezniem!/? Nekem, aki épp feladataim révén határozom meg önmagam.

Amikor, szegény Balassi rovására, versolvasás és írásban megválaszolandó gyors kérdések szigorú ritmusával próbáltam a restség elhatalmasodásának gátat vetni, s a sebesség és a feszültség kellemesen elringatott, hogy ez micsoda találmány, Balassi is, meg szellemi torna is, aztán óra után tisztázódott, hogy ostoba és értelmetlen kínlódsát kényszerítettem a kedves engedelmeiseimre, a többiek pedig csendesen sztrájkoltak és pihentek.

Voltaképp bármit elkövethettem volna a diákok vagy az iskola ellen, légüres térben voltam én is, ahogy többnyire a többiek is, a tanítás tekintetében, ugyanakkor nem volt olyan csekély mulasztásom, tévedésem, ami ne gyötört volna meg jó alaposan. Nem volt mivel vigasztalnom magam. Az egykori félelmet, hogy lelepleznek, tetten érnek, mert nem engedelmeskedem, mert nem készültem, felváltotta a szorongás amiatt, hogy ki vagyok, mit érek.

A tanári felelősség a diák felszabadításával nem csökken, hanem nő. A szabad diák sem vállalja át a pedagógusszerepet. A pedagógusszerepet, mely a szabadság közelében eléggé áttetsző, sérülékeny, bizonytalan valami.

Összegzéssel próbálkozom a részletes áttekintés helyett, és egy-két kiemelt ügy részleteibb bemutatásával.

A tanórákon a csalódás volt az alapvető élményem; az, hogy a szabad iskola megvalósult formájában alig-alig teszi lehetővé a rendkívüli órák megszületését. (Melyeket tanárként mindig is a tanítás értelmének tartottam. Elhittem a közhelyet, hogy a boldog órák kegyelmi állapota nélkül a tanítás favágás.) Persze az AKG nem a különleges órák kedvéért született; azt a héjat, azt a kagylót, azt a páncélt (az éppen csak elviselhető iskolát), ami miatt a tanár és diák egymáshoz menekül, ami rendszerint a nagyszerű tanórákat dédelgeti, az AKG-ban elhajtották (kicsérélték egy finom, kellemes, barátságos iskolára). A szünettel nincs vége az óráknak, s az órák miatt nem szakad meg a szünet. A tanár nincs ideiglenes teljhatalommal felruházva odabent sem, éppúgy, ahogy kint is helyt kell állnia. A diákok nincsenek a tanórákra beprogramozva, alkuhelyzet van, mindennap és minden órán kínálni kell valamit, hogy megegyezés szülessen a teendőkről, persze úgy, hogy a diákokon sohasem lehet behajtani semmit. Ha megszegik a megállapodást, és feje tetejére állítják a tanórát, hát tehetik. (Ámbár azért itt is tudni lehet, a diákok kitapasztalják, ki mekkora felfordulást bír el. Ki az, aki kemény, mint a jég, és roppant fájdalmas ütközni vele. S ki az, akinek fát lehet aprítani a hátán.)

Én ezt nehezen viseltem, látványként is, helyettesítő tanárként pedig különösen. Nekem, s gondolom nem vagyok egyedül ezzel, mindig szükségem volt az oktatással megbízott és ilyen-olyan hatalommal felruházott személy státusára, ha többnyire csak azért is, hogy hatalmi eszközeimet jól láthatóan a fogastra akasszam. Így nevelődtem, és ez volt a szembe-szegülés. Sosem hittem, hogy meg tudnám keresni a kényeremet tanítással, ha mondjuk, toborozni kellene a tanítványaimat, vagy ha egy nemzeti oktatási parkban kellene katedrára lépnem. (Ha nem volna némi személytelen, közös, intézményi felelősségen nyugvó, feladat-szerű szerep a tanári munkában, egy szimbolikus dobogó, talán meg sem mernék szólalni.) Mindezt könnyen meglehet, hogy az órák kiábrándító hatása egyszerűen elfogultságom



számlájára irandó. Nem értem igazán azt a helyzetet, amikor a tanár nincs fedezve. Nem egy kiosztott szerepre vonatkozóan, mondjuk, akár arra merőlegesen válik valakivé, hanem közvetlenül az, aki. (Hisz amúgy is épp csak kijöttünk az illegálitásból.)

Azt tapasztaltam, hogy ebben a szabadsághelyzetben a tanárok jelentős része a legközségesebb tanári ügyvitelt ajánlotta föl a diákok számára. Túlkiabálja őket. Hízeleg nekik. Filmet vetít. Előadást bíz rájuk. Komoly dolgozatokat írat. Kitalál valami játékot, amellyel munkára serkenti őket. Célozgat a pontokra, mintha nem zsarolni és fenyegetni akarna. Előadja a tananyagot, mint egy tankönyvből életre kelt didaktikai rém, szenvtelenül, erőszakosan, neheztelve, mosolyogva, dühösen vagy másként. Ragyogó szabad tankönyvét félretezi, és lediktálja a megtanulandót, magoltat, beszámoltat, leckéről leckére araszol.<sup>79</sup>

79 Azt vettem észre, hogy bizonyos fegyelmező eszközöket az AKG-ban önszántamból nem használok, önkéntelenül helytelennek vélem őket. Holott kezdő tanár koromban igen nehéz gyerekek közt tanulni meg átvenni a hatalmat, érvényesíteni tanári jogaimat; egyre finomabb, de persze azért mindvégig alapvetően kemény, morálisan élezett eszközökkel. És itt, nyilván a hely szellemének engedelmességgel, lemondtam az erős tanár pozíciójáról. Szinte azt is mondhatnám, hogy hagyom magam sodródni, ronda vitákba keveredek, ahol, mint egy sértett apa, akit a gyereke semmibe vesz, dülök-fülök, s érzékelem a partot, ahol kiköthetnék, érzem a talajt, ahol megvethetném a lábam, és újra győztes lehetnék nemes céljaim érdekében, de valamiért újra meg újra hagyom elveszni magam. Dühöngök, kiabálok, szégyenkezem, de cseppet sem tanáros öntudattal, hanem gyerekesen, naivan, primeren. És jó tanácsokat hallgatok hozzám jóindulattal forduló diákoktól. Mert megsajnálta, olyan elesett, ügyetlen voltam.

S csak sejti (ebből-abból következtet rá... még vannak emlékei... néha megesis vele is... látja másoknál...), hogy van egy beszédmód itt, ami az AKG tulajdonsága lehetett volna. Nekem, a látogatónak vadásznom kellett rá, ki kellett lesnem, hogy rábukkanhassak.<sup>80</sup> Na-

80 Persze, most már látom, hogy némiképp bekötött szemmel jártam. Lányokkal, akikkel hetekig haragban voltam, ha adódott valamilyen ügy, személyes vagy tantárgyi, magától értetődően folytattunk barátságos, nyílt megbeszéléseket, s aztán másnap többnyire ott vittük föl a harag fonálát, ott folytattuk a csatát, ahol előző órán abbahagytuk. A fiú, aki nullást kapott tőlem év végén – mert nyolcvanhat szószegése után a nyolcvanhetediknél megmakacsoltam magam –, fontosnak tartotta, hogy korábbi, engedékenységemhez kapcsolódó barátságos viszonyunk ne omoljék össze. Szóval mintha lenne itt egy polgári alap, amelyre kölcsönösen tekintettel vagyunk, amely voltaképp minden iskolai viszálynál mélyebben van, amit az összes AKG-s zűrzavar sem tud megingatni, kikezdeni, s ami ennek a szédült iskolának érzékelhető tartást ad. A tantervnel, pedagógiai programnál hatékonyabban. Mindezzel nem mondom azt, hogy ez a mélystruktúra szilárd és kikezdehetetlen. Csak azt, hogy – számomra, tehát a többség számára, hiszen nem hoztam, hanem itt tanultam, fedeztem fel ezt a magatartás-kultúrát – létezik egy érzékelhető és működő rendje, szelleme a viszonyoknak.

gyon egyszerű kis jelenetről van itt szó, nincs külön színe meg formája, dramaturgiája pedig még kevésbé; szabad és egyenrangú emberek közös tanulásaként lehetne megnevezni, de ehhez a szimpla kis ügyszó mégis kell az egész AKG szőröstül-bőröstül, sőt még egy kicsit kevés is, ahogy ez már tízszer-hússzor is kiderülhetett az elmondottak során. Eseth szó ilyenkor matematikai tételekről, a természetről, történelemről, a szöveg fortélyairól, valaki lelkéről, az AKG-ról, az indokolt és indokolatlan ecsetvonásokról, cigánykérdésről, mind-egy; aki szól, és akinek szólnak, olyan közel vannak egymáshoz, mintha szavaik testvérek lennének. (Nem úgy van ez, hogy ők most jóban vannak, ahogy a körülírásomat első benyomásra le lehetne fordítani, egyszerűsíteni. Ugyanis akik jóban vannak, azok körül fal van, másokat kirekesztő, őket rejtő, védő fal. Az AKG-ban azonban ez a fal hiányzik. Az sem zavarja őket, ha idegenként ott hadonászol az orruk előtt, ellenőrizve, hogy nem hipnózisról van-e itt szó. És látod, hogy látnak, és meg is szólalhatnál, ha ismernéd a nyelvet, amin szót

értenek egymással. Mintha a lét sűrűbb volna itt, erősebb, mélyebb, tisztább.) Ritkán érzelmes jelenet ez, inkább valami furcsa, száraz, tiszta derű csiholódik. Ilyenkor a diáktekintetek a tanár számára mintha felfüggesztenék a nehézkedést, sem a szék nem kemény, sem a derék nem fájdul meg, sem az értelem nem lel akadályra, és fáradtságot sem ismer. Mert a diák ilyenkor egyszerűen szép. A társas lény jelenik meg, időződik föl, amint épp önmaga megalkotásával szövsmötöl. Ismétlem, ez csoda az AKG-ban is, de nem véletlen, és vannak néhányan, akik az efféle csodatételben nem járatlanok. (Hogy mitől lesz egy beszélgetés olyan, ami miatt égi interferenciákat kelt, el is magyarázható persze, nem csak efféle sejtelmes körülírással, de ahhoz le kellene írni mind a két vagy huszonkét szólamát, aztán fel kellene darabolni, jelekre, jelentésekre, s aztán újra egybeszerkeszteni. Így volnának kimutathatók tárgyi sajátosságai.<sup>81</sup>

81 Egy órát próbálok felidézni most, negyedikeseeknek volt irodalomóra, emelt óraszámú csoportban. Az órát tanárjelölt tartotta, talán vizsgatanítás volt, alighanem emiatt kerültem én is oda. A *Szabad ötletek jegyzéke* volt a téma, s az egész meg kellett hallgatnunk magnóról, ez volt a didaktikai lelemény. Talán túl szemérmes vagyok, nehezen viseltem fiatal lányok és fiúk pedagógiaiilag szervezett körében ezt a tragikus, nyers szöveget, ám a leendő kolléga láthatóan nagyon elégedett volt, hogy micsoda extra csemegét, milyen finom lelki borzalmakat sikerült neki most megmutatnia, lám, ő nagyon modern és nagyon bátor, nagyon szabad szellemű tanárjelölt. Mindez azonban nem olyan fontos, két hét alatt kijózanodhat majd belőle, s csak azért teszem szóvá, mert emiatt nagyon éles volt a kontraszt a kívülről vezérelt tanár és a diákok között. A diákok szövegeket kaptak, a mű interpretációinak különböző változatait. S ezekről beszélgettek. És mindannyian hihetetlenül komolyan dolgoztak. Életről, halálról volt szó életre-halálra. Láthatóan nem a mű hatására vagy a tanárnő kedvéért, s persze nem is az idegen résztvevő miatt, hanem önmagukért. Közéjük értve a magyartanárnőjüket is. Aki persze nagyon is jelen volt, noha természetesen nem szólalt meg, míg a fontoskodó, a magától formálódó beszélgetést irányítani igyekvő tanárjelölt viszont alig volt észrevehető, mintha egy vastag üvegen túl lett volna. Ott volt előttem a Holt Költők Társasága, romantikus díszletek és szentimentális dráma nélkül. Egy rideg, fehér, harmadik emeleti teremben, extrém gesztusok nélkül. Ez a húsz diák becsülte egymást, sokat vártak egymástól, büszkék voltak egymás érzékenységére, tudtak valaki sorsával komolyan törődni, bátrak voltak, okosak és természetesek. Az élet szakralitásának megfektetésével és igazolásával voltak elfoglalva. A keresés módja vált igazolássá. József Attila mintha szomorú sorsú testvérük lett volna, oly közel kerültek hozzá. Kár, hogy a szavaikból már semmit nem tudok idézni, az arcuk is kifakult az emlékezetemben, de a jelenet lelki szépsége nem. Talán, ha vissza tudott emlékezni, mit látott vagy láthatott volna, a „kistanárnő” is megsejthetett valamit a pedagógiából.

Az AKG-ban a tanulásnak, a tanításnak olyan dimenziói vannak, melyek a hagyományos iskolában ismeretlenek. A diák oly mértékig individuum, ameddig a képzelete ér. A tanár elvileg akárhová követi.<sup>82</sup> Itt egyszerűen nem lehet olyat mondani, hogy az iskola rend-

82 András művelte velem azt több mint egy éven át, hogy órán rendszeresen kötözködött, nem hitt nekem, mindig mindent másként gondolt, a legapróbb következtelenségemet is a fejemre olvasta, bármely, tetszés szerinti látszatot képes volt körömszakadtáig védeni, minden megfektetésére felállított logikai csapdából kísértált, szillogizmusokra fittyet hányva. Olykor már-már nyílt lázadást szítva ellenem. Ugyanő hetente, kéthetente elolvasott egy-egy könyvet, majd délutánonként megjelent és beszámolt róla. Órákat töltöttünk együtt, Machiavelliről, Shakespeare-ről, Schillerről, Voltaire-ről, Orwellről beszélgetve. És ezek a helyzetek egymástól látszólag teljesen függetlenek voltak. (És csak nagy sokára kapcsolódtak össze, nagyjából egy év után.) Alighanem egyszerűen próbára tett, az ösztöneinek engedett, amikor minden tekintélyszerűt ki akart gyomlálni belőlem. Muszáj volt okosabbnak lennie, hogy aztán végül barátságosan fejet hajtson. Én meg türtem mindezt, hol így, hol úgy, mintha medve lettem volna, orrában a lánccal.

je és működési módja ezt már nem teszi lehetővé. Ha itt valaki régi rossz tankönyvekből akar tanulni, mert azokban bízik, megteheti; ha az AKG tankönyveit is nyűgnek érzi, és saját tanulási útra van igénye, ennek sincs akadálya. Ha szüksége van a tanárral való folytonos, mondhatni éjjel-nappali kapcsolatra, rendelkezésére áll; ha látni sem akarja, arra is van megoldás.

És éppígy igaz az is, ha azt mondjuk, hogy az iskolában a közösségi dimenzió is hallatlanul gazdag. A felvételitől kezdve (amikor a felvételi bizottságok a magányos küzdelemből egy különös, színes, emlékezetes társas eseményt varázsolnak) a csoportválasztáson keresztül (amikor az individuális kihívás, hogy ki vagyok mások számára, egybefonódik a szolidaritás, a bizalom, a közös döntés, az összetartás, a közös megállapodás élményével) a mindennapi tanulási helyzetig (amikor a másik nélkül az óra menete egyszerűen elakadhat, ahol a tankönyvek egy része eleve közös feldolgozást igényel, ahol az elsajátítás, a gondolkodás, az értékelés külsőségek szerint is csupa társas mozzanat). Szóval az iskola individuális és társas vonatkozásban egyaránt igényes, ösztönző és megengedő.

Az a furcsa helyzet áll fenn azonban, hogy az iskola többre volna képes, mint amennyire tanárai és diákjai használják. (Érdekes különben, s aligha lehet véletlen, hogy az iskolából eltávozók között többen is akadtak olyanok, akik a szabad iskola elkötelezettségének tekintik magukat, s mégis összeférhetetlenség miatt távoztak az iskolából – miközben az iskolában növekszik a jó közérzetű, de a szabad iskola iránt semmilyen észrevehető affinitást nem mutató pedagógusok száma.)

Míg az iskola mint élettér nagyjából azonos szabályok szerint működik mindenütt, addig az iskola mint tanulási-tanítási szervezet sohasem volt belsőleg koherens, és a legkülönbözőbb, egymáshoz nem illő stratégiák, taktikák, szemléletek, magatartások egyvelege lett. A didaktikát, a tantárgy-pedagógiákat, a tanulás történetét csak nagyon felületesen tervezték meg, hiszen az egyéni és közös szabadságok rendszeréből kellett volna kiformalódnuk, sem kezdetben, sem később nem tartották szemmel, nem elemezték és értékelték, mert ezt a feladatot egyszerűen elfelejtették. Annál is könnyebben, hiszen Horn György mint pedagógiai vezető ebben a tekintetben nyíltan és elvszerűen passzív volt. A szabadságok persze valóban kikényszeríthették volna a velük adekvát tanítási formák megszületését, a félig elrendezett és félbemaradt szabadságügyekhez azonban jobban illik egy kötetlen tanulási rend és egy kaotikus pedagógiai panorama. (Ami persze magában foglalja a rendkívüli lehetőségeket éppúgy, mint a mindennapi és következetes lelkiismeretlenségeket, hanyagságokat.)

Voltak eleinte nagy elvi csaták szemléletek, személyek, csoportok érvényesüléséért, aztán amint az erőviszonyok tisztázódtak, a részleteknek már nem volt jelentőségük. (Talán mert tétjük sem volt.) Mindenki önmagáért, a saját munkájáért felel, a megszerzett, vállalt munka elvégzését senki sem ellenőrzi vagy értékeli. A munkaközösség-vezető, akitől ez elvárható lenne, többnyire csak szervezői feladatokat lát el. A pedagógiai szuverenitás határait nagyon tágra szabták, voltaképp csak az óvatlan, a magáról megfélelmező tanár ütközhet akadályba. (Mivel kollégáinak gondot okoz kirívó hibáival vagy szokatlan erényeivel.) Eleinte minden probléma közös volt, úgy tűnt, a matekosnak éppoly fontos az irodalom, mint az irodalmárnak a matematika. Nevetséges lett volna a szakmai munka kontrolljának formális biztosítékait követelni. Aztán egyszerre csak, észrevétlenül, oda jutottak, hogy mindenki írogatta a maga könyvecskéjét, formálgatta a maga kis pedagógiáját, didaktikáját, és nem vette jó néven, ha beleszólnak a dolgaiba. (Ezzel egy ősrégi tanári álom beteljesült, az új terv megvalósulása viszont megfeneklett.) A munkaközösségeken belüli együttműködés is akadozott, helyenként teljesen leállt, a munkaközösségek közti pedagógiai forgalom pedig egyszerűen elhalt.<sup>83</sup>

83 Középkori irodalmat tanítottam második osztályban, s Danténál időzve, friss olvasmányélmény hatására nagy merészen átugrottam néhány évszázadot meg az irodalomoktatásunk

AKG-ban is érvényes jó és rossz tradícióját, az időrendet, és a tanmenetet is félretoltam; minden diákomnak megvettem Kertész Imre *Sorstalanságát*, elolvastattam velük a folyó irodalomórakkal párhuzamosan, a többi olvasnivaló közé beillesztve, mint egy közelmúltbeli beszámolót egy valóságos pokoljárásról. És olvasónaplót kellett róla írniuk. Az órák során a történetre, a könyvre rendszeresen visszatértünk, már rég elhagyva Dantét. Nagyon izgalmas volt ez a rendszeres idő- és síkváltás. Hogy itt ez a kölyök, a *Sorstalanság* velük épp egyidős hőse, csetlik-botlik egy kegyetlen világban, egy regényben, de mondatról mondatra dokumentálhatóan. Nekik lecke-ként, a kakaó mellett. Hogy a valóságot elbeszélő irodalom egészen valószerűtlen, tehát akkor a valószerűtlenségeket elbeszélő irodalom, meglehet, nagyon is valóságos. Azt gondoltam, Kertész Imre kalauzolásával átléphetjük az irodalom tantárgyat a világtól elválasztó árkot. Átjuthatunk az iskolát a történelemtől, a jelentől elválasztó szakadékon. Egy cseppet visszaszerezhetünk a szülei és nagyszülei által elveszített időből. (Akadt egy szülő, aki nem hagyta. Előre elolvasta a könyvet, és megtiltotta gyermekének, hogy ő is elolvassa. A gyermek büszke volt a tiltásra. Mintha lelepleződtem volna.)

Kedves kollégánóm, néhány diákom lelkiismeretes patrónusaként, meghökkent szülők tiltakozásának tolmácsaként, a matematikatanári rendszeret szellemében kénytelen volt szelíden számon kérni engem. Rosszallni elkalandozásomat. Magyarázatot kérni róla. A gyerekek elbizonytalanodását, zavarát szememre hányni. És én valóban büntudatot éreztem. Szégyelltem magam, és fogadkoztam, hogy rend lesz hamarosan. És nagyon finoman merem csak szóba hozni: irodalomtanári életem nagy tettének gondolom ezt, s hogy ennél több tőlem nem telik. Igen. Az epochánkenti száz pontot sohasem tudtam rendszeren kiosztani. Folyton részrehajló, személyeskedő, elfogult, indulatos, következtelen voltam.

Diákjaim érettségi dolgozatainak számomra legkedvesebb vonásai szabálytalanságaik és elkalandozásaik voltak. Ugyanezek jó munkaközösségbeli társaimból heves indulatokat váltottak ki. Miközben mindannyian saját metódusuk szerint tanítanak.

Az AKG nagy tévedései közül való az a meggyőződés, hogy a szabad tanítási keretek iránt vonzódó tanárok egyúttal szaktárgyaik kiváló szakemberei is, akik képesek megírni az új iskolához illő új könyveket. Azt nem tudom, mi volt ennek az illúzióknak a forrása. Mindenesetre az iskolaalapításnak ez az egyetlen összetevője – hogy tehát minden tantárgy minden könyvét az iskola tanárai készítik el, a művészetismerettől a gépírásig – egymagában olyan terheket rótt a testületre, melyek következtében máig önmaga megtévesztésére és kizsákmányolására kényszerül, ami miatt kezdetektől szellemi kényszerpályák egész hálózatát építette ki. (Miközben majdnem igazuk volt. Valóban, szinte minden szabadságot kereső tanár egyúttal jó tanár is, s a jó tanárok többnyire alkalmasak arra, hogy maguk írják meg a tankönyveiket. Ez fantasztikus pedagógiai teljesítménye az iskolának. Am mégsem lehet boldog tőle, mert egy kicsit azért körültekintőbbnek, önkritikusabbnak, realistábbnak kellett volna lenniük a tanároknak, vagy még fanatikusabbnak és erősebbnek. A tanári kézikönyvek megírására, könyvek pedagógiai értelmezésére nem került sor, s a tankönyveiről is méltán híres iskolát olykor mintha magára hagyták volna a pedagógia műzsái.)

Eredetileg úgy tűnhetett, egy AKG-s tanár szükségképpen az iskola szelleméhez illő tantervet fog elkészíteni, s tankönyvi koncepciója is bizonyára ennek megfelelő lesz majd. A várakozás nem teljesült. Nem csak az volt a baj, hogy a tanárok jelentős része már magát a tantervkészítést sem tudta elég komolyan venni. Alkalmassint tapasztalatlansága miatt, ami aztán a szabad iskola kohójában néha átváltozott szilárd meggyőződéssé, hogy a tanterv igazán csak a múlt iskolái számára olyan nélkülözhetetlen. Az a furcsa, bár aligha meglepő dolog történt, hogy az egyes tanárok tankönyvírói elképzeléseit korábbi tanári tapasztalataik határozták meg, amit aztán ki sikerrel, ki sikertelenül próbált autentikus AKG-s termék-ként érvényesíteni. A szaktárgyi koncepciók olyannyira egyéni sikra terelődtek, hogy az egymás könyveikhez való viszony az egymáshoz fűződő személyes viszonyoktól függ.

Eredetileg persze nem is tankönyvnek készült a tankönyv, hiszen a tankönyv a szabad tanulás, a szabad szellemi épülés gátja, úgyhogy egyfajta segédkönyvek, antológiák, kompi-

lációk voltak a kezdet szokásos műfajai. Ezeket azonban nem a gyerekek képességeihez, érdeklődéséhez, tanulói szokásaihoz szabták, hanem a szerzők tájékozottságának, olvasottságának voltak a reprezentációi. Így aztán megeshetett, hogy komoly szakkönyveknél is nehezebben emészthető szöveggyűjtemények álltak össze, melyek nyomása alatt a nemes tanítási tervek kártyavárként dőltek össze. (A képzőművészeti pedagógia az AKG egyik sikertörténete, tankönyv nélkül is. Az irodalomoktatás pedig a nagyszabású tankönyvsorozat ellenére is az iskola egyik gyenge pontja.)

Azzal szokta igazolni tankönyvei minőségét az iskola, hogy termékei piacképesek. Nagyon furcsa dolog ez. Az a benyomásom, hogy az AKG könyveit még tankönyvként is az AKG-nál jobban tudja használni egy hagyományos életvitelű és tanrendű iskola. A könyvek szertelenségei és pedagógiai fogyatékoságai ott ugyanis könnyen kivédhetők, hiszen egy stabil tanulási rendben kerülnek feldolgozásra – jól érvényesíthetők viszont a könyvek szemléleti újdonságai. Az AKG-ba pedig hovatovább maradi gimnáziumok rémes tankönyvei kerülnek be tiltott irodalomként. Mert érthetők, olvashatók és tanulhatók. A nélkülözhetetlen összeszedettséget pótolják. (Arra a távolibb összefüggésre utalva, hogy a szabad iskola önfegyelem nélkül könnyen kárt tehet magában.)

Különös a tanulás-módszertani tankönyv és kézikönyv esete. A tanulásmódszertannak az iskolában fontos alapozó szerepet szántak – az új szakszerűség jegyében. A könyv váratlanul nagy sikert aratott az oktatási piacon, több iskola is belevágott a pedagógiai hatékonyság javítása kedvéért az AKG-s tanulásmódszertan adaptálásába. Csakhogy míg ők ezt annak tudatában teszik, hogy a tanulásmódszertan eredményeit valahogy be kell juttatni a tőle függetlenül kiépült és működő tanulás világába, tehát a tanulásmódszertan külön általános figyelmet kap, addig az AKG-ban a tanulásmódszertan csak egyike az újdonságoknak. Van, aki vele van elfoglalva, van, aki mással. Így aztán a tanulásmódszertan látszólag ugyan a helyén van, és elég teherbírónak is látszik, az építmény mégsem fölötte emelkedik, hanem mellette. A diák zárt ismeretként jut tanulás-módszertani javakhoz. És azok közül, akik tanították, csak néhány olyan tanár akad, aki keresi a kapcsolatot a tanulásmódszertan elfekvő értékeivel. Szükségképpen egyre csalódottabban. Akik nem tanították, talán nem is sejtik, hogy didaktikai beidegződöttségeik következtében az iskolájuk felfedezte tanulásmódszertan ellenségei.

Akarta a testület a tanulásmódszertant, mert az olyan „felvilágosult” dolog, de nem akarták saját felvilágosultságukat. Nem állt érdekükben felismerni, hogy önmagukkal volna a legtöbb tennivalójuk. Mintha nem vették volna komolyan, vagy senkinek sem jutott volna eszébe, hogy a tanulásmódszertant először a tanároknak kell megtanulniuk, elsajátítaniuk. Emiatt a tanulásmódszertan majdnem egy figyelemelterelő, zavart keltő hadmozdulattá vált. (Akár jó a diák tanulás-módszertani nézőpontból, akár rossz, mindenképpen pórul járhat. Ha jó, akkor azért, mert el kell felejtene, amit megtanult, ha rossz, akkor meg eredendő igénytelensége nyer igazolást.) A többség a szabad iskola hangvételét zavartalanul illeszti egy konvencionális, esetleges vagy igénytelen didaktika elemeihez.<sup>84</sup>

84 Nem tudom, mit ér a tanulásmódszertan. Nekem kicsit gyanús. Mint a megváltás minden direkt eszköze. De nincs olyan pedagógiai újítás, ami – ha komolyan veszik – ne szolgálná a gyerekek javát. Hiszen, ha egy módszert igazolni akarunk, ha hiszünk benne, minden olyan kudarcot komolyan fogunk venni, amihez máskülönben már hozzáedződöttünk, minden olyan kínálókozó lehetőséggel élni fogunk, amit általában nem vennénk komolyan, minden megszokott felülvizsgálunk, ami különben eszünkbe sem jutna. Egyszóval aktívabb, tehát sikeresebb pedagógussá válunk.

A műveltségi körök szerint elképzelt integráció is megfeneklett. Ha van integráció az elvileg közös óraszámalappal gazdálkodó irodalom, képzőművészet és zene között, úgy az

ettől a tervezett integrációtól függetlenül, vagy egyenesen annak ellenére, azt tagadva, helyettesítve valósul meg a rajz-, az irodalom- vagy a zeneórákon. A tanárok között az óraszámok miatti egyezkedési kényszer inkább távolságot teremt, mint együttműködést, jobban eltávolít, mintha egymáshoz semmi közük nem volna. A történelem és a társadalomtudományok igazán egymáshoz vannak láncolva, mégis, amennyire lehet, megtartják a három lépés távolságot, a diákok ritkán keverik össze a két órát, s ha történelemóra van, nem veszik jó néven, ha társadalomtudományi ismereteiket is hasznosítaniuk kellene, s persze a helyzet fordítva is áll.<sup>85</sup>

85 Gondoltam, a fenti kritika után kötelességem megpróbálkozni az integrációval. Az első hónapokban hol hatalmas tablókat cipeltem az órára, hol meg zenei anyagokért ostromoltam az énektanárnőt. Egyeztettem tanmeneteinket. Terveket szöttem. Aztán szép lassan leálltam. Belátam, hogy az integrációhoz mindez kevés. Az valami más. Az nem összeillesztés, hanem valami külön minőség. Külön tárgy. Külön tudománnyal, módszertannal. Amihez kevés, ha szeretem a zenét és a képzőművészeteket, s kevés a jó kapcsolatok ápolása a zenetanárral és a rajztanárral. Azóta aztán olykor énekelgetek órán, vagy illusztrációkat kérek a diákoktól olvasmányaikhoz, de éppúgy morgok, amikor rajzóra vagy énekóra jön, mint bármelyik, kétségbeesetten az idővel viaskodó magyartanár, akárhogy is becsülöm amúgy kollégáim munkáját.

Az első két évfolyamon folyó tanítás meghatározó kerete az epochális rendszer. Ez a forma az órákra és tantárgyakra szabdalt tanulási rend kritikájaként született. De ahogy mondani szokták, minden újítás annyit ér, amennyi megvalósul belőle. Márpedig akkor, ha mindennap reggel ugyanabban az időben három héten át két magyar- (vagy történelem- vagy matematika-)óra van, ám ezek az órák semmiben sem különböznek a bármelyik más iskolában megszokott órától, egyszerűen összevonták és sorba rakták őket, akkor ezek az órák a dolog természetéből következően hamarosan rosszabbak lesznek, mint másutt, a hagyományos rendben. Ha ugyanis egy téma nem kezd a tanár és a diákok közös szellemi építményévé átalakulni, ha a dupla órák nem válnak a nagy elmerülések, felemelkedések, társas elemzések, értelmi és érzelmi szenvedélyek kereteivé, akkor a mindennapos találkozás egyszerűen fárasztóvá, monotonná válik. Százszor unalmasabb és terhesebb lesz, mint az órarendi esetlegességekkel szabdalt, oldott heti munkarend. Két órára nyújtott órák keletkeznek így, vagy jobb esetben a kettős órában sikerül majdnem két rendes órát tartani. Ráadásul a háromhetes epochális rendszer ideális forma lehet ugyan egy-egy téma folyamatos tárgyalásához, ugyanakkor fantasztikus fegyelmezettséget és összeszedettséget kíván, hiszen egyúttal hallatlanul merev is. Egy-két óra csúszás is tönkretelheti. Egyetlen elkanyarodás vagy lazítás elegendő lehet ahhoz, hogy a téma lezárása elússzon a konvencionális tanulási elemekkel, az ismétléssel, a gyakorlással, a rögzítéssel, az ellenőrzéssel, az értékeléssel együtt. (Ezek amúgy is meglehetősen gorombaságok a széplelkű AKG-ban.) A szabad iskola pedig definíciója szerint nem fegyelmezett.<sup>86</sup>

86 Különös vonása volt számomra az epochális óráknak, hogy fellazították az idővel való gazdálkodás iránti felelősségérzetemet. Ha egyben tartottam meg a két órát, akkor többnyire olyan eszközök árán, melyek szakmai céljaim rovására mentek: az óra második felében általában a figyelem ébrentartására kellett koncentrálnom. A felgyült dermedtség oldására, az elkalandozások kezelésére. Ha meg szünetet tartottam, a szünet kezdett el nyújtózkodni, még akár az én hibámból is, hiszen nem volt szabott korlátja.

Az epochák, tehát a találkozások közti, irodalomórák nélküli három hetek áthidalása is külön energiát, időt követelt a következő epocha kezdetén. Érdekes lelki mechanizmus is működött bennem, amit korábban csak egy-egy félévre vonatkozóan éreztem, kevésbé élesen. Az epocha elején tele voltam nagy tervekkel, minden izgalmassá váló dologra annyi időt szántam, amennyit csak igényelt, kicsit tartva attól, hogy mivel telik majd el az idő, a sok-sok nyolcvanöt perc, lesz-e újabb meg újabb forrása az irodalmi, szellemi izgalmaknak. Aztán a témára ki-

szabott három hét vége felé először pánik fogott el, hogy mi minden maradt hátra, mennyi dolgunk van még, és akkor jött néhány hajtós, személytelen, felgyorsított óra. Vagy annak kísérlete. Majd hamarosan jött a fordulat, az apátia, hogy most már mindegy. Minden hiába, majd legközelebb. Ez az epocha elveszett, félbeszakadt, hát akkor minek kapkodni. És hiába próbáltam megemberelni magam, mintha vezényeltek volna, úgy hullámszórt az órák pedagógiai ritmusa. Miközben gyönyörű dolgok történhettek különben.

Ha tehát szavaznék, szavazhatnék az epocháról, ellene volnék. Noha sok izgalma, értéke van, s voltaképpen hálás vagyok, hogy mások felelősségére ilyen keretek közt dolgozhattam. (Most, harmadikban tanítva, amikor az órák egy része már nem dupla óra, kiderült, hogy másfél év alatt epochális tanárrá váltam, akit a negyvenöt perces órák iszonyú rövidsége miatt egyszerűen légszomj fojtogat, s az órák, ha nem figyelek, bevezetésükkel érnek véget.)

Az epochális rendszer a tanári felkészültség egészen sajátos módját követeli meg. A folyamatos két órák és a zárt epochák didaktikai problémái nem oldhatók meg a szokásos tanrendben hatékony pedagógiai eszközökkel. Voltak erről álmok az AKG-ban. Láttam ezek foszlányait egy-egy órán. Amikor mondjuk, a történelem kalandjátékként indult, amikor kémiaórán a csoport kapcsolatai a sejtek közötti kapcsolatok modelljévé váltak, amikor irodalomórán az önismerteti játék fantasztikus változataitól egyszerűen kitágultak a falak, amikor a biológiaórán a személyes, a szellemi, az absztrakt és a testi zavartalanul és természetesen kavargott együtt, amikor földrajzórán a tanár úr maradéktalan, sodró, adekvát személyességgel tárgyalt a természet változatos objektív formáit, amikor a matematika szinte duruzsolt, mint egy precíz nyolchengeres motor, amikor a rajzórán mindenki tudott csak magával törődni és a kezének engedelmessé válni... De ezek az órák is meglehetősen törekenyek voltak. Érezhető volt, hogy a kivételes pillanatok itt egyáltalán nincsenek biztonságban. Bárki bármikor föléjük kerekedhet. És akkor jön a személyesnek látszó, de nagyon is személytelen huzakodás, beindul a szellemi darálógépj, jönnek sorban az adatok és összefüggések, a tanár megpróbál odakötni minden egyes diákot a tantárgyhoz, a munkához, a csendhez, a történethez. Hős az, aki ezt győzi. Az epochális problémák ellen gyakori védekezési mód, hogy a tanár az epochális rendszert egyszerűen órendi sajátosságának (torzulásnak) tekinti, s egyre inkább a tanítás hagyományos eszközkészletével él. Ami szintén elég fáradságos. Bajban van, aki az epochát még nagyon komolyan veszi, s az is, aki már egyáltalán nem számol vele.

Hogy is néz ki mindennek a diákvetülete? A szabályos tanulási ciklusok miatt a diákok terhelése, aktivitása egyenlőtlen, hullámszó. Epochazárók idején nagy, amit aztán apály követ. Ez odáig fajulhat, hogy a diák egy-egy épp aktuális zárás, beszámoló vagy beadási határidő miatt nem megy órára, amit aztán a soron következő másik, majd harmadik és negyedik tárgy kedvéért is meg kell tennie. Egy furcsa, keserves adóssági kört teremtve. Minden tárgyat elhanyagol egy másikért, majd minden tárgyat kárpótol a többiek rovására.<sup>87</sup>

87 Persze az órák jelentős része nem epochális. Például a nyelvórák. Fontos kérdés, hogy milyen a nyelvórák szakmai és pedagógiai minősége az AKG-ban, hiszen a számítógépes és informatikaismeretek, valamint az alkotókörök mellett az idegennyelv-tanítás is kedvezményezettje az AKG-s oktatási rendszernek. Egy-egy diák, saját döntésétől függően, akár napi három-négy nyelvórára is járhat, de legalább napi kettőre kötelezve is van. (És bármely nyelvet tanítanak, bármely szinten, ha van rá nyolc jelentkező. Sőt akkor is – évről évre probléma, költségvetésileg –, ha nincs ki a nyolc fő.) És nagyon imponáló az egy érettségizetre jutó nyelvvizsgák száma. Közel van az egyhez. Mégis, némi zavar van a nyelvtanulás körül. Sikerágazat, és mégis gondokat okoz. Az iskola dicsekszik vele, ha teheti, s közben meg valójában mégsem elégedett. Nekem az volt a benyomásom, hogy a idegennyelv-oktatás az AKG-ban szélsőségesen individualizálódott. A nyelvtanításban semmiféle szakmai, pedagógiai konszenzus nem működik. Akármi megtörténhet, az is, hogy valaki különórákat szán szabadidejéből a diákjaira, s az is, hogy ellazsálja az óráit; az is, hogy AKG-s szellemű szabad pedagógus, s az is, hogy pedagógiailag alkalmatlan.

## (Értelmezési változatok)

Úgy véltem, az első évfolyam négy és fél éve az aranykort jelenti majd az iskola történetében, hiszen egy évig nyolcvan diáké volt az iskola, övék voltak az alapító tanárok, teljes szellemi fegyverzetben és roppant energiákkal, csak az ő lelki üdvük számított. A pedagógia új erősségét, várát együtt építették tanáraikkal. (Déva vára lett. Amit délig raktak, leomlott estére, amit estig raktak, leomlott reggelre. Olyan vár lett, amit folyvást építeni kell, de mégsem készülhet el. Már csak azért sem, mert Horn György maga jár ki éjszakánként, elégedetlenül a megvalósulttal, izgatottan tele mindig új tervekkel, és rombolja a kész falakat.) Mindenki ismerte mindenki összes titkát. Minden egyes gyerekért külön-külön is harcra készek voltak mindannyian. Mindegyikőjük sorsa az iskola személyes sorsává lett. Nem volt okom nem azt gondolni, hogy ami jellemzi az első évfolyamot, attól szenved majd minden további, vagy azáltal boldogulhat maga is. Ami az első öt évben történt, annál sokkal jobb vagy sokkal rosszabb nem történhet az iskolában. Úgy tűnt tehát, hogy az első öt évből, az első évfolyam életéből kielemezhető veszélyeket és erényeket nagyjából lineárisan meg lehet hosszabbítani a lehetséges és várható végkifejletig. Aminek aztán nem kell végzettszerűen bekövetkeznie, és nem fog önmagától megvalósulni, de azért tisztán és pontosan lehet kalkulálni a folytatást.

Nem gondoltam én ezt ilyen pontosan végig, csak most már, hogy látom: az első évfolyam esete nem modellje volt az AKG-s történetnek, hanem egy biztosan nem ismétlődő vagy folytatható egyedi kezdete és egyszerű végkifejlete. Megértettem, hogy az egésze következtettem a rész olyan sajátosságaiból, melyek talán egyetlen más résznél sem fedezték fel többé.

Miről is van szó? A harmadik évfolyam érettségi vizsgája különös érzelmi telítettségének magyarázatát keresve jöttem rá arra, hogy itt egy többéves, halmozódó, rejtegetett csalódás nyomása alól felszabadulva örültek a tanárok diákjaik sikerének.<sup>88</sup> Mert végre egy évfolyam

88 Én is túl vagyok az első AKG-s irodalomérettségimen. Illendő tehát röviden számot adni róla. A csoportnak, amelyet negyedikben vettem át, nem volt jó híre, „nehéz társaság” – ezt mondták róluk (ezért választottam őket), s híriket igazolták is. Volt köztük, aki azt hitte, neki nem szabad tévednie, s ezért a legkisebb és kétségtelen hibáját is körömszakadtáig védte; ha valamilyen gondolatát helyesbítettem, kiegészítettem, mintha leforrázták volna. Egyszerűen megrémült tőlem. El is menekült a csoportból. (Ő volt az, akinek a helyzete leginkább hasonlított saját valahai középiskolás helyzetemhez.) Volt, aki érzelmileg egy felső tagozatos gyermek lelki-érzelmi szintjén rekedt meg, tudatosan, s nem lehetett kizökkenteni, eltéríteni. Voltak, akik a legnagyobb butaságot és képtelenséget is kimondták, ha éppen volt kedvük beszélni. Volt, aki folyton apró idétlenségeket művelt, kényszeresen és szembesíthetetlenül, egy ironikus mosoly mögé rejtette kamaszkora összes nyomorúságát. Volt, aki nagy hódítóként járt-kelt a világban, s egy buta, link kölyök szerepébe merevedett az órákon. Volt, aki állítólag talpraesett, életvidám teremtés volt az iskolán kívül, de órán, mint egy gyertyaláng, hiába végzett jó munkát. Volt, aki szülői utasítások szerint törtetett előre, észre sem véve önmagát. Volt egy klasszikusan narcisztikus hölgy, aki minden porcikájában el volt készítve, és mintha belül is már csak tükör lett volna. Volt egy diák, aki még mostanában is el-eljön, vagy üzenetet hagy, hogy kezdené az osztályvizsgára való készülődést. (Nem adtam neki év végi jegyet, tehát nem érettségizhetett. Egész évben nem sikerült egy hétig folyamatosan dolgoznia, saját vallomása szerint a drog miatt.) Aztán persze nem kezd.

Nos, ezzel a társasággal a beszélgetés, noha mindössze tizenheten voltak, szinte lehetetlen volt. Sakkban tartották egymást. Félték, idegenkedtek, viszolyogtak egymástól. Annyira rossz viszonyban voltak egymással a kisebb, két-három fős társaságok (hála az AKG-nak, mely nemcsak a vonzódásoknak, hanem a taszításoknak is szabad teret adott), hogy egymás előtt egy szó-tévesztés kockázatát sem vállalták. Irodalomértelmezői romboló munkám csekély eredménnyel járt. Hiszen egy mindig félt tekintélyt kellett volna elhagyni, amellyel szemben, ha többnyire ne-



gátivan is, de tartósan meghatározták önnön irodalmi pozícióikat. Néhány írásbelijük ugyan barátságosabb színezetű lett, oldottabb, személyesebb a megszokottnál, de nem nagyon érezték, hogy ezzel valamit is elértek volna. Inkább röstelkedtek, hogy ez így nem rendes munka, s aggódtak az érettségi miatt. Mintha nem megoldást kínáltam volna kínjaikra, hanem csak kibívót. Szabad tanár voltam, végigszerelmeskedtem nekik a huszadik század irodalmát, ha csak futólag is, valahai diákságom kései beteljesedéseképpen. Ők meg fáradtan, ernyedten, riadtan, értetlenkedve hallgattak. Önfeledten értekeztem a húszévesek hatalmáról, nekik, a tizennyolc éveseknek, ők meg önfeledő daccal értetlenkedtek, hogy miféle tanulnivaló ez, miféle provokáció, mintha foglyoknak tartottam volna úti beszámolót. Mintha sokkal öregebbek lettek volna nálam, mintha a meg nem értett, meg nem sejtett világ iszonyú terhét raktam volna a vállukra, mintha egy olyan álomba keveredtek volna, ahol nyithatatlanok az ajtók.

Meglehet, mindvégig tévedésben voltam, hiszen közös történet híján próbáltam irodalmi barátságba kerülni velük, egyetlen mondatomban sem voltam biztos, ahogy egyetlen mondatomban sem vagyok biztos most sem. Lehet, hogy apró – a helyzet miatt, a találkozásunk módja miatt nem tisztázható – félreértésekhez gyártottam ideológiákat. (Néhány megkésétt beszélgetésből következettek erre.)

Az irodalomórák száma, a heti átlagban a 2 egész és valahány tizednyi óra a tananyaghoz képest olyan kevés, hogy bármely természetes, ésszerű, indokolt és szükséges tananyagon kívüli vonatkozás, ami a szakmai tisztesség minimuma volna, mondjuk, egy mai vers, egy film, egy történet, egy újsághír megbeszélése vagy éppen a diákok élményeivel, alkotókedvével való törődés, csak a tananyag rovására, vagyis a szakmai tisztesség sérelme árán valósulhat meg. És nem tudtam dönteni. Sem elég szuverén, sem elég önállótlan nem voltam soha. Óráról órára vívtam magammal a csatákat.

Az általános iskola alighanem túl nem becsülhető kárt okoz a didaktikus irodalomelemzés művelése révén. Az irodalmi szövegek értelmezésével kapcsolatban kialakított gondolkodási sémák alighanem nemzedékek irodalmi fogékonyságát, természetes nyitottságát és elfogulatlanságát teszik tönkre. Nem láttam ezt sehol olyan tisztán, mint éppen ebben a szabad iskolában, ahol a diákok „fejvesztve” menekülnek az ismerősnek tűnő szellemi zsákutcákba, teljesen önszántukból, a szabad szellemi kalandozás, önmeghatározás „ingoványos” irodalmi terepéről.

Az érettségi mindazonáltal elfogadhatóan sikerült, a vizsgaelnök észrevette és dicsérte a csoportom másságát, mint a közös cél elérésének alternatíváját. A dicséret persze jórészt udvariasság volt, a megkülönböztetés viszont mégiscsak azt jelentette, hogy legalább stílusjegyként megjelent, érzékelhető volt az általam kezdeményezett szabadabb beszéd mód. S a dolgozatokban is fel-feltűnt egy-egy személyes elem. (Talán az volt a legnagyobb siker, amikor az egyik diák – aki még év közben kinyilatkoztatta, hogy ne akarjak én tőle semmilyen állásfoglalást, neki nincs véleménye, ő a felvételre készül, komoly ember, mondjam meg, miről mit kell tudni, s ő azt tudni fogja, és el is akart menni a csoportból – úgy üdvözölt az írásbeli után, hogy na, most aztán a tanár úr kösse fel a gatyáját, mert olyan személyes lett a dolgozat, hogy attól vakul. És tényleg elég bátor szöveget írt, ha nem is igazán jót.) És már az is sokat ér, ha éppen tanácsatlanságukban tettek egy-egy kitérőt az általam jelzett útra.

igazán hasonlít arra a képre, amit magukban dédelgettek kezdettől fogva, amivel sem az első, sem a második évfolyam nem volt szembeszíthető zavar nélkül. Szépek voltak ezek a diákok, fény volt a szemükben, úgy vizsgáztak, mintha egy meghitt beszélgetésre invitálták volna őket, nem szívesen hagyták félbe a feleleteiket, ha közepesen ment, akkor sem, lubickoltak a kedves tanáraikkal való együttlét örömeiben. Az érettségi ünnepélyessége és szertartásossága mintha csak azért lett volna kitalálva, hogy méltó formája legyen érzelmeiknek és felkészültségüknek. Az utolsó felelet egy ének érettségi volt. A diák megénekelte az érettségi bizottságot. Nem tudom, ki lett-e „terelve” az akció, de az biztos, hogy a közös népdalénekléssel katartikussá teljesedett ez a vizsgasorozat, ez a középiskolai történetvég. (Aminék a ballagástól a bankettig szép íve volt.) Az a természetesség ugyanis, ahogyan megérett a dolog, ahogyan a társas beszéd móddal temperált vizsga egyszerre csak meghitt együttlétbe torkolt, az iskola legjobb törekvéseinek értelmét igazolta.

És ha ettől az élménytől visszafelé vesszük szemügyre a korábban végzetteket, kiváltképp az első évfolyamot, akkor jól felismerhető lesz a különbség. Az első évfolyam, megérkezése első pillanatainak eufóriáját leszámítva, sohasem volt boldog. Végignyafogták a négy évet, folyton nyűgösek és elégedetlenek voltak. Mindent megtehettek, és majdnem mindent meg is tettek, amire csak kedvük támadt, mégis, majdnem folytonosan hiányérzet kínozza őket. Hogy hát hol is volna az a híres AKG, amit ígértek nekik? Pedig csak túl sokat nyeltek belőle. Azt érezték, ahogy az iskola megtelt, ahogy a tanulás egyre kikerülhetetlenebbé vált, ahogy a teljesen birtokolt figyelmen mind többekkel kellett osztozkodni, hogy megrövidítik őket, hogy mindig mindent tőlük vesznek el.

Persze én nem követtem végig az első évfolyam lelki történetét, és nem is faggatóztam az évfolyamok magánéletéről. Az elmondottak árnyalatait tehát nem tudom megmutatni. Csak azt mondom, hogy a végzettek és tanáraik iskolai közérzetének erős negatív holdudvara volt, amit a látszat többnyire elfedett, de meg nem szüntetett. A válságtudatnak tehát, ami az iskola tanárait némely tekintetben jellemezte, nagyjából éppen az első évfolyam kifutásától kezdve, volt egy olyan mozzanata, amiről senki nem beszélt, ami a diákok és a tanárok kölcsönös csalódottságából fakadt. Talán ennek a csalódásnak az egyik megnyilvánulása az is, hogy az iskola ma sem tudja pontosan, mi történt az első évfolyam diákjaival. Pedig van tanár, nem is egy, aki nagyon sok diákról tudja, hol, merre jár, s ez például fontos AKG-s vonás; de az iskola mint intézmény nem összesítette ezt a tudást, nem rendelkezik vele, aki maga nem tudja, az nem tudhat meg semmit, és ezt a túlságos trehánytságot, azt gondolom, jelentős részben a tisztázatlanul maradt közérzeti problémák okozzák. Senki nem akadt, aki azt gondolta volna, kell egy kis füzetet vezetni arról, mi történt a diákjainkkal, mert ami velük történik, az rólunk is szól, közvetlen mondanivalója is lehet az iskola számára. Még arra a legelemibb kérdésre sem kaptam határozott választ, hogy végeredményben hányan és milyen eredménnyel felvételiztek valahová az első évfolyam tanulói közül. (Alighanem hetven-nyolcvan százalékos volt a felsőfokú továbbtanulásra jelentkezők száma, tehát szignifikánsan kevesebb, mint a kilencven százalékban továbbtanulni próbálkozó második, harmadik évfolyamnál. Az elsőre felvettek aránya pedig a felvétélire jelentkezők fele. Ez az arány nagyjából áll a későbbiekre is, hozzátevé, szóbeli állításokra alapozva, hogy második, harmadik nekifutásra szinte mindenki felvételt nyert az első, második évfolyamból a továbbtanulást tervezők közül.)

Az elmondottak alapján egy másféle sablon érvényességét feltételezhetnénk, mint ami alapfeltevésem volt, és tévesnek bizonyult. Eszerint az újat próbáló iskola hat év alatt jutott el oda, hogy tisztázta, mit kell feladnia az eredeti tervekből, s tudja, a program fel nem adott vagy módosított részét milyen eszközökkel valósíthatja meg. És ez részben helytálló is, hiszen a programrevízió megtörtént, és a testület nyilván kiismerte, hogyan közlekedhet és hogyan működhet hatékonyan a maga teremtette iskolai életforma keretei közt. Ám a harmadik évfolyam sikereit mégsem lehet pusztán a tudatos igyekezetekkel, a tudatos pedagógiai változtatásokkal kapcsolatba hozni. Azt mondhatnánk, hogy részben észrevétlenül, „felelőtlenül”, reflektálatlanul jött össze a dolog. Hiszen, legalábbis az utolsó három éve alatt, az iskola azzal küszködött, hogy elvesztett lelki egyensúlyát visszaszerezze (amit inkább úgy kell érteni, hogy megszerezze, hiszen nem bírt még vele), hogy megtalálja a folyamatos és kiegyensúlyozott működés, az állandó forráspont körüli hőfok reális biztosítékait.

Az iskolai történetet én mindvégig a tanárok felől néztem, abból kiindulva, hogy az iskolában törtétekért elsősorban és utójára is a tanár felel. S mennyivel inkább így van ez egy nevelőtestület, egy pedagógusközösség szuverén iskolájában! Ugyanakkor az AKG-ban mégis érvényesül egy furcsa paradoxon. Hogyan felelhetne teljes mértékben a diákkal törtétekért az a tanár, aki arra esküdött fel, hogy a szabadság maximumát biztosítja a diák számára; következésképpen a diák maga dönthet arról is, mit kezd a szabadsággal, s ebbe a

döntésbe, ha a tanár a felkínált szabadságot komolyan akarja venni, nem szólhat bele? Mindent megtehet a jó döntésekre való ösztönzés érdekében, csak épp magát a döntést nem vállalhatja át. Következésképpen el kell tűrnie a döntések elhalasztását vagy a rossz döntéseket is. Hiszen abból indul ki, hogy a rossz döntésnél csak egyvalami rosszabb, ha a diák nem dönthet sehogy sem. Ha a diák programozva van, s elromolhat ugyan, de önmagáért viselt felelőssége csak akkor kerül elő, amikor már javíthatatlanná, kezelhetetlenné vált.

Az elmondottak értelmében alighanem szóvá kell tennünk az első évfolyam felelősségét saját rossz döntéseikért. Hogy többen, túlságosan is sokan nem az emelkedést, a próbát, a cselekvést, hanem az időhúzást választották. Felismerték, itt lehet nem tanulni, éltek ezzel a lehetőséggel, és ebből a magatartásból minta lett. Mások észrevették, felfedezték, hogy itt sokkal többet lehet tanulni, itt érdemes és jó sokkal többet dolgozni, itt a tanulás és a személyesség, a munka és a szabadság, a moralitás és a játék nagyon jól összefér, összeillik, de ez a választás nem állt össze mintává, mindenkinek egyedül kellett győznie lelki munícióval.

Megállapítható tehát, hogy volt itt két gyengébb évfolyam, amelytől annyi telt, amennyi, aztán következett egy jobb, de egyik teljesítménye, értéke sem volt törvényszerű, várható, természetes következmény. Hiszen akit kényeztetnek, nem lesz szükségképpen elkényeztetett, mint ahogy a nehéz diáksors sem vezet egyenesen a lelki elnyomorodáshoz. De még csak nem is invitál arra. A lelki mechanizmusok között az áttételek nincsenek szabályozva. Hiába tisztázódik utólag minden történet logikus láncolattá.

A diákok éltek alanyi jogukkal, hogy meghatározzák, miről szóljon az ő szabad iskolájuk, tekintet nélkül arra, hogy ez a felnőtteknek tetszik-e vagy sem. Innen nézve nem az a baj az AKG-ban, hogy a tanárok valamit rosszul csináltak, hanem az, hogy nem bíztak eléggé magukban és az elveikben, megijedtek a szabadság természetes következményeitől. Kiengedték a gyerekeket a tanulószobából, de magukat kezdték hibáztatni a megesett, s néha rosszul végződő kalandokért. (Az aztán más kérdés, hogy mennyire teherbíró az a szabadságváltozat, amelyre magukat és az iskolájukat bízták.)

(Ahogy középiskolás énemre visszagondolok, a velem történekmért elsősorban magamat tekintem felelősnek. Amikor pedagógusként cselekszem, akkor is természetes, hogy a diákot partneremnek, önmagáért felelős személynek tekintsem. Viszont a pedagógiai elmélet és a pedagógiai kritika az iskolai helyzet hivatásos szereplőinek a nyakába varr mindent. A megosztott felelősségre nincsenek fogalmai. Nemcsak én vagyok ebben a tekintetben felkészületlen, maga az AKG, a diákjait intézményileg felszabadító iskola pedagógiai önképe sem tartalmazza ezt a társasságot. Nem tudom, nincse-e erre felé egy akna elrejtve, ami hamarosan levegőbe repíti minden okoskodásunkat?)

A szabad iskolát az ember a börtöniskola mintájára képzele el. A börtöniskolát a törvények tartják zárva, nem a tanárok és a tanítványok. A szabad iskolát pedig törvények tartják nyitva, az elvek zúzzák szét a falakat, a pedagógusok és a diákok alkalmazkodnak, amott a fogsághoz, emitt a szabadsághoz. Az analógia nem teljesen alaptalan. Annyira nem, hogy a szabad AKG-ban vannak is olyan tanárok és olyan diákok – ezt persze nem megrovásként mondom –, akik számára a szabadság kényszerű alkalmazkodást jelent. Más szöveget meg, szívesebben cselekednének másként, de valamiért vállalták a lemondást megszokottságaikról, saját jobb meggyőződésükről. (Aztán persze idők múltán válhatnak a szabad pedagógia híveivé és akár vitézeivé is, ha ez nem is túl könnyű út, és nem is túl gyakori történet. Amire amúgy is csak akkor kerülhet sor, ha nem épp azért jöttek az AKG-ba, mert rabiátus természetüket, melytől a legkevésbé sem kívánnak megszabadulni, egyetlen más iskola sem viselné el.) Annak a diáknak, aki a hatékonyabb tanítást követeli, észre nem véve, hogy a hatékonyabb tanulásra felkínált lehetőségeket kihasználatlanul hagyja, annak a tanárnak, aki unja és elkerüli a szabadságról szóló szakadatlan iskolai vitát, sokat kell tűrnie a szabadság miatt, mondhatnánk úgy is, hogy a szabadság kénye-kedvére bánhat el velük. Bár a szabad-

ság pedagógiája természetesen tartózkodóbb, mint a fogságé. El kell viselnie, hogy folyton saját fegyvereit fordítják vele szembe. (Érdekes, hogy a börtöniskolának és a börtönpedagógiának is vannak eminensei, akik fogolyként válnak felszabadultakká, és sok jó történhet velük ezáltal; persze azért sohasem válnak szabaddá. Mint ahogy a szabad iskola foglyai sem válnak soha rabokká, bár néha nagy árat kell fizetniük a szabad boldogulásért.)

Ugyanakkor ez az analógia mégis sántít. A szabadság pedagógiája tökéletesen működés-képtelen olyan változatban, hogy egy szabad iskolai programhoz hozzárendelünk elegendő számú tanárt, s beengedünk annyi tanulót, amennyi befér. Ahogy a történelem is igen komoly feltételeket támaszt a szabadságra áhító társadalmakkal szemben, úgy a szabad iskolának is nehezen teljesíthető előfeltételei vannak. Ezek közül most csak azt emelem ki, hogy a szabad iskola elképzelhetetlen a szabad iskola pedagógiájának hiteles és avatott képviselői és a szabad pedagógiára szövetkezett testület nélkül. A szabadság pedagógiái személyes pedagógiák, ellentétben a nem a szabadságra épített pedagógiákkal, melyek akár hivatali úton is művelhetők, szervezhetők, terjeszthetők, működtethetők. (A szabad pedagógia tehát nem paradigmikus rendszer, bár vannak rendszerszerű feltételei és paradigmikus összefüggései.)

Az AKG-ban mindkét feltétel adott volt. A személyes is és a testületi is. Az iskolaalapítás története tehát elbeszélhető lett volna akár a meghatározó egyéniségek személyes története, akár a testület kifformálódása révén.

(Tanulságos, hogy ezt a hat-nyolc évet senki nem nevezi alapítási időszakknak, pedig mind az események, mind a feladat nagysága ezt indokolná. Az AKG-s idő egyszerre volt túl gyors, mondjuk, a lelki történetek vagy a tanári feladatok szerint, és túl lassú egy iskola felcseperedésének átlagos időigénye szerint.)

A pillanatnyi állás kilencvenhat táján az, hogy ezek a meglévő adottságok mintha meg sem lettek volna, olyannyira nem a beteljesedés, hanem a hiány van napirenden. Horn György, akinek több iskolára való tehetsége és ereje volt és van, ma a saját iskolájában kicsit mégis olyan, mint egy nyugdíj előtt álló főnök, akitől mindenki tart, akire minden nehéz helyzetben szükség van, de akit már senki nem vesz egészen komolyan, és épp a szabad iskolára vonatkozó követelései, tételei, gondolatmenetei, kétségbeesései, kritikái, kötözködései a legkevésbé sikeresek. Holott a szabad iskola pedagógiájának egy érvényes változatát teremtette meg. Mi történt Horn Györggyel, hogy megnyert minden megnyerhető kis és nagy csatát, és mégis vesztésre áll a háborúban? Alighanem a személyesen képviselhető pedagógiáknak megvan a maguk akciórádusza, hatóköre. S az AKG-t nagyobbra méretezték annál, mint ami személyesen megművelhető. És Horn minél intenzívebben volt jelen egy-egy dologban, annál jobban hiányzott egyre több helyről. Fantasztikus teljesítményt nyújtott az iskola képviseletében, következőképpen epizodistává vált az iskola életében. Sok diákkal tartott fenn szoros kapcsolatot, tehát egyre több diák számára vált nehezen megközelíthető, szeszélyes hivatali emberré. A közösségi képviselet elidegenedett szakfeladatává változott, roppant energiákat emésztettek föl kitörési kísérletei, emiatt nyitott kollegiális kapcsolatai elsorvadtak, és magánkapcsolatai váltak dominánssá. Szenvedélyes volt az egyik dologban, érzéketlenné vált sok másikban. Nem adta föl a személyesség iránti igényét, és egyszerre csak személyeskedésekbe bonyolódott. Harcolt a belső, intézményi egyetemesség iránti érzékenysége megőrzéséért – sértődékennyé, túlérzékennyé, labilissá változott. Létkérdésekre koncentrált, így hát észrevétlenül ismeretlen helyzetbe sodorta az élő iskola.

Ezek a látszatok. Utána lehetne járni, hogy mi történt vele és az iskolával valójában. (És tegyük hozzá, Hornhoz hasonlóan Oroszlány Péternek, Harsányi Zsuzsának, Sík Eszternek, Papp Zsuzsának, Jakab Györgynek, Pleplár Gábornak, Szabó Eszternek, Szabó Imrének, Kékesi Lászlónak, Mitsenkov Andrásnénak, Misley Juditnak és Kelemen Hajjának – az alapítókból megmaradtaknak – is van, lett iskolai magántörténete. Ezek a magántörténetek

annyiban különböznek Hornétól, ill. annyiban ellentétesek Hornéval, hogy a távolodó, elkülönülő iskolarészek forrongásait, keserveit hordozzák. Van közülük olyan, aki egyszerűen elrejtőzött az iskolában, van, aki sáncot épített magának, van, aki fellegvárat, van, aki bunkert, van, aki elvesztette az érzékenységét, van, aki bogaras lett, van, aki szigorúan felosztotta az életét az iskola és a nem iskola között, van, aki magánosította iskolai életét. Ahogy Horn a közügyeket magánügyeiként cipeli és szenved, úgy a többiek a magánügyeiket közügyesítették. S persze működtetik az iskolát, ki ragyogóan, ki esendőbbben.)

A testület is személy. Ahogy szokták mondani, több, mint tagjai összege. Kilencvenhat öszén már ott tart a bomlás, a meghasonlás, hogy be kellett vezetni a kötelező részvételt a testületi értekezleteken. Aminek persze nincs semmi értelme, hiszen nincs mitől és kitől félni, ha csak az ismétlődő indulatos kifakadásoktól nem. Ami miatt erre a határozatra sor került, azt moralizálással aligha lehet felszámolni. A címzettek amúgy sem hallják (meg) a célzást.

A testület elszótlanodott. Tagjaként szinte senki nem bízik abban, hogy meg tudja értetni magát a többiekkel, hogy a szavakkal bármire megoldást lehet találni. Képzelmük el, harminc-negyven komoly, érett pedagógus, tehetséges, öntudatos felnőtt ül és hallgat bénultan. Tanácstalanul, hogy van ez vagy az a probléma, de úgylis fölényben van velük szemben, zavarodottságuk ördöge csak arra vár, hogy valaki megszólaljon, vihogva máris lecsap, elháríthatatlanul.

Vagy a másik változat. Sötét fellegek az iskola egén. Testületi ülés. Látszólag annyi történik, hogy egy konkrét ügyben – jöhetnek-e az AKG-ba a tanárok gyerekei – Horn távollétében igennel szavazott a többség. Ő sérelmezi, hogy nélküle, értsd, testületi tag, pedagógiai vezető nélkül egy számára elvi jelentőségű döntésre sor került, sor kerülhetett. Persze a döntéssel sem értett egyet. Ez a véletlen eset kiváltja az iskola gyarlóságai elleni frontális támadását, és lemond a pedagógiai vezetésről. Ebben a helyzetben ül együtt az iskola választott pedagógiai vezetősége. A helyzet értelmezésére, megoldások keresésére. És két órán keresztül jókedvű anekdotázás folyik, ifjúkori botlásokról, fociról, nőkről, családi, világi, iskolai emlékekről. Olyan a jelenet, mintha egy meghitt, felszabadult, tanévzáró tábori este volna. Pedig mindenkinek kapar a torka. Természetesen Hornnak is, aki ragyogó társasági ember, s mintha most nem is volna más vágya, mint lazítani, pedig ez a nevetgélős, kedélyes légkör mint valami áthatolhatatlan háló szorítja az együttlévőket. Mindenki arra gondol, hogy baj van, és ha nem tudunk beszélni róla, azzal is rosszabb – és mégis mindenki másról beszél. Egy kellemes falatozás is megeshet. Mintha Horn így triumfálna, hogy tessék, mindennek vége, és elmerültök a könnyed tréfálozásba, nem meritek félbehagyni, bolondot csinállok belőletek, de egyikőtökben sincs annyi tartás, hogy félbeszakítson, olyannyira elfogyott bármiféle lehetséges mondanivaló vagy bátorság, tehát nincs tovább, mindennek vége. (És valóban, hozzászóltak, hogy önmagát is önmaga szakítja félbe. Ez a rend. S ha nem így történik, akkor üzemzavar keletkezik.) Aztán ami ez után az idegőrlő vidámság után történik, nem hoz, nem hozhat már katarzist.

A gyermek, a diák szabadságára szerveződött iskola megtorpant. Van a szabadság, aki egy elviselhetetlen, folyton elégedetlenkedő, elhallgattathatatlan, pizskálódó, nagyfopájú, örökké elégedetlen tanfelügyelő, mindig a tanárok sarkában van, a nyakukon lóg. És van az iskola, amelyik boldogulni akar, tanárok, akik összelepedtek kiváltságaikkal, kézzelfogható sikereket szeretnének, olyasfélét, amilyenekkel a lehető legtöbben elégedettek. És Horn, aki a szabad iskolára feltett életével a kellemessé hűlő iskola megteremtőjévé lett, most fogva van.

Kié az iskola? Sokáig meg voltam győződve arról, hogy minden igyekezet és tettetés ellenére Horn György kezében vannak a szálak. Most azt gondolom, hogy megváltozott a tényállás. Látszatra Horn György az iskola vezetője, valójában pedig az iskola már személy-

telen, önálló működésben van, mint intézmény, nagyjából egybeállt (kevert) értékrenddel, szokásokkal, pedagógiával, ügyvitellel. Fiatal, az alapítóknál fiatalabb tanárokkal beszélgetve jöttem rá erre. Hogy ők, akik a testület perifériáján voltak, kedves, érdekes, színes figurák a komoly felelősséggel cselekvő „öregek” közt, akik nem voltak, nem lehettek Horn kiválasztottjai, barátai, szövetségesei, hívei, liblingjei, egyszerre csak birtokon belül levő határozott iskolapolgárokká változtak. Nekik nincs köztük a nyolcvanas évek végi iskolai álmokhoz. Ők a kilencvenes évek közepi alternatív középiskola dolgozói. Egyáltalán nem értik, mi vészett el a tervekhez képest, vagy ha értik is, nem fájlalják, vagy ha fájlalják is, nincs miatta lelkiismeret-furdalásuk, vagyis morálisan nem igazgathatók, ahogy ez eddig az AKG-ban szokásos volt. Számukra a működő iskola nem egy borotvaélen táncoló pedagógiai kísérlet (kísérlet), melynek szellemiségét(!) a kényszerek szakadéka fenyegetik, hanem egy rendes, jó, sőt nagyon jó munkahely (fizetés, szabadság, egyéniség stb.), kicsit zilált őszökkel. Megjegyzem, én Horn nemzedékéhez tartozom, tehát a vizsgálódásaim során mindvégig az ő nemzedéki nézőpontjukból foglalkoztam az iskola ügyeivel. Szóval a fiatalok, akik persze nem szükségképpen fiatalabbak életkoruk szerint az alapítóknál, de AKG-s munkaidejük szerint igen, nem hatódtak meg attól, hogy Horn György a kisiskolával mindent újra akar kezdeni, hiszen tudták, hogy ez úgysem fog menni, és azt is tudták, hogy elég sok gond lesz ezzel a „találmánnyal”, de a béke kedvéért hajlottak az egyezségekre, sőt az együttműködésre. Ez Horn György számára pirruszi győzelem volt. A kisiskolában rengeteg tennivalója akadt, az iskola pedig, kicsúszva a kezéből, csendesen, békésen a testületi többség iskolája lett.