

Summerhill – mit kezdünk vele?

A Summerhill egy olyan iskolakísérlet, melyet – minden pozitívuma ellenére – valószínűleg nem lehet teljes egészében az iskolai oktatás megreformálására felhasználni. Bár a módszer átvételére történt néhány kísérlet (például Japánban is), elszigeteltsége azonban szembeötlő. A magyarázat az eszmei alapvetés sajátosságain túl a kivitelezés kényszerítő erejében is rejlik. A bentlakásos magániskolai szervezeti forma legalább annyi támadási felületet nyújt az ellentábor számára, (1) mint az alkalmazott pedagógiai és pszichológiai módszerek. A pro és kontra érvek mellett egyre inkább elsikkad a koncepció kiindulási alapja: a szokványos iskolából kudarcaik miatt kiszorult gyerekek problémáinak kezelése.

Úgy vélem, a középiskolában kiemelkedő helyet kapó tudományközpontú nevelésnek az alsó fokra való kiterjesztése eltorzítja az iskolai nevelést. Nem a hat-, nyolc- vagy akárhány osztályos gimnáziumi képzés elméletével van baj, inkább a gyakorlati megvalósítással, bármennyire hivatkozhatunk is az iskolák közötti átjárhatóságra. A verbális tanulás és a tudásanyag kitüntetett szerepet tölt be az intézményes gyakorlatban és a köztudatban, mivel piaci értéke van. (2)

A társadalom, az iskola, a tanárok és nem utolsósorban a szülők hozzáállása nem feltétlenül befolyásolja negatívan a gyerek iskolai előmenetelét, de az autoriter módon szervezett tananyag és a kényszerű túlterheltség hátrányosan hat. A tanulásproblémákkal Summerhill-be került gyerekek „gyógyítása” a szabad óralátogatással valóban anarchiának tűnik, ha valaki nem feltételez a gyerekekben eleve meglévő érdeklődést. (3) Az egymáshoz hasonló szemléletű emberek által szervezett közoktatásban szerzett tapasztalatok vezették Neillt a lebecsülően antiintellektualizmusnak nevezett állásponthez. Lehet, hogy ennek során bizonyos tudásanyag, illetve bizonyos tankönyvek, tanórák elvetése kérdésében Neill is szélsőségekbe téved, a tárgyszerű tanulás háttérbe szorítása azonban nem egyenlő a tanulás lenézésével. Nála a hagyományos pedagógiai tanulásfogalomtól eltérően a szélesebb pszichológiai tanulásfogalom kerül előtérbe – vagyis tudás mindaz, ami beépül a személyiségbe. (4)

„Az igazság, úgy tűnik, az, hogy a gyerekeknek sokkal hosszabb időre van szükségük, hogy felnőjenek, mint amennyiben mi (felnöttek) gondolkodni szoktunk – írja Neill. – Felnövésen a szociális lényé válást értem.” A gyerekek pedig szociális lényé a másokkal való kapcsolatokban szerzett, nem pedig az önmagukban álló tapasztalatokon keresztül válnak. Ez a folyamat tehát tovább tart a feltételezettnél, és ezért van az, hogy a korai tudományos nevelés nyomásának hatására az oktatás ragyogó tudású, de teljesen szocializálatlan embereket „termel” ki, akik ugyan sokat tudnak, de nem képesek egy közösségben együtt élni a többiekkel. (5)

A Summerhill zártsága lehetőséget biztosít olyan minitársadalom létrehozására, amely a normál iskolában nem (vagy nem így) alakul ki. A többségi akarat és önkormányzás gyakorlata hivatott megteremteni az alkalmazkodásnak a társadalomba való beilleszkedéshez szükséges keretét. Ezt a szerepet itt főként az Iskolai Közgyűlés (General School Meeting) tölti be, amely az egyén és a közösség közötti kompromisszumok kialakításá-

nak helye, s ahol – mivel egyenrangúságra épül – nem lesz csőd attól, hogy leszavaznak egy felnőttet. (6)

A kompromisszum azonban nem megalkuvás, az egyéni véleménynyilvánítás pedig legalább olyan fontos eleme itt a szocializációnak, mint a különféle érvelési módok kidolgozása. Szó sincs itt tehát a világtól független iskoláról, (7) legfeljebb az adott társadalom kritikájáról.

A Summerhillben központinak számító, de esetleg közhelyszerűnek tűnő fogalmak – mint a szabadság, a boldogság, az élet tisztelete (reverence for life) – elég általánosak ahhoz, hogy az értelmezők fel-, illetve kihasználják őket. Főleg a szabadság kérdése nyújt nagy támadási felületet, mert általánosításokra és az elemzésbe rejtett csúsztatásokra csábít, különösen ha valaki ideológiai és nem szakmai alapon közelíti meg a témát, mint *Georges Snyders* és *Vincze László*, akik elfogult ítéleteikben a szabadság abszolutizálásához jutnak el, ami szerintük a beilleszkedés ellen hat. A tekintélyelvre épülő elméletek pontosan azt vetik Neill szemére, ami az irányított nevelésnek legalább annyira felróható (például a konformitásra való nevelés).

Ez a logikai ellentmondás a játékról szóló fejtegetésben válik nyilvánvalóvá. Neill a magáért való – az eredeti értelemben vett – játékot tartja elfogadhatónak, mert a játék lényege a játék, és fontos szocializációs szerepet tölt be, tehát minden pedagógiai szándéktól mentesnek kell lennie, mert mihelyt valaminek az elsajátításához használják, elveszti eredeti jellegét. Amit sokan elfelejtenek: a játékos tanulás is tanulás. Itt nem valamelyik tevékenységi forma elvetéséről, hanem azok egyértelmű megkülönböztetéséről van szó. Azzal, hogy Neill kiemelkedő szerepet juttat ennek a tevékenységi formának – legyen az gengszteresdi vagy színjáték –, csatlakozik a gyermekközpontú pedagógusokhoz. Mert tanulni a játékból is lehet, (8) de ez, lényegénél fogva közelebb áll az iskolaköteles korosztályhoz, mint a tantárgyakra szabdalt, felnőttek által kijelölt és az ő gondolkodásmódjukat tükröző tananyag.

Mindezek nem új és önmagukban álló felfedezések. A gyermekközpontú pedagógia előnyeiről rengeteget beszéltek és írtak már, alkalmazására viszont még mindig a hivatalos közoktatás háttérében, illetve az mellett kerül sor, mintha csak egész elméleteket lehetne felhasználni. Pedig az a jó szülő és a jó tanár, aki képes azonosulni a gyerekekkel, képes megérteni motivációit, megismerni korlátait – mindenfajta rejtett hátsó szándék és bosszankodás nélkül. (9)

Természetesen nem feltétlenül kell elfogadni, hogy mások jogainak és véleményének tisztelete önmagában megváltoztatja a gyerek önzését, de a be nem avatkozás nem feltétlenül jelenti, hogy magára hagyjuk a gyereket. (10) Maga az a tény, hogy a Summerhillben némely gyerekek éveken át nem jártak órára, nem azonos azzal, hogy magukra hagyták őket. A lehetőségek adottak, melyeket a hagyományos iskola esetleg nem tud vagy nem akar biztosítani. Ilyen például a lehetőség az óra keretén belüli vagy azon kívüli tanulásra egyéni ütemben – a tanár segítségével. A gyerekeknek éreznie kell, hogy a felnőttek – szülő, tanár – mellette állnak. Ez nem jelenti a befolyásra való felhatalmazást, bár a kettőt gyakran összekeverik egymással. Szülők, nevelők szeretik jobban tudni, mi kell a gyerekeknek, mit kell megtanulnia és milyennek kell lennie. És vannak olyan korlátok is, amelyeken belül a felnőttek több tudása érvényesül, amit maga Neill is elismer, de ezek bizonyos egzisztenciális értékek (élet, testi épség, tulajdon). Minden egyéb értéket, így a tanulást is Neill az egyén hatáskörébe utal. S mivel a gyerek nem kis felnőtt, nem láthatja a dolgokat a felnőttek szemszögéből. Az a feltevés, hogy a gyerek és a felnőtt eltérő világlátásuk miatt nem értik meg egymást, egyes elemzőket arra a következtetésre vezetett, hogy Neill szerint nem lehet a gyerekekkel együtt gondolkodni, azaz primitív embernek tartja őket. Snyders továbbá azt is feltételezi, hogy a felnőttek és a szülők igényei mindenképpen egybeesnek. Az anticipált jövő, amelynek nevében az elgondolt helyes és hasznos dolgokat a gyerekekre erőltetik, nem mond neki semmit. (11)

Az oktatást irányító felnőtt társadalom azonban megoldást talált e problémára: a jutalmazást és a büntetést. A Herbart nyomán csak szükség esetén alkalmazott büntetés szubjektivitása nyilvánvaló. Neill pszichoanalitikusi pontossággal tárta fel a büntetés, a büntető magatartás kiváltó okait – mind a szóbeli, mind a fizikai fenyítések tekintetében. S ha nem is fogadjuk el, hogy minden büntetés, illetve a büntetés maga mindig a gyűlölet megnyilvánulása, nevelő hatásában kételkednünk kell. Különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy a büntetések nagy része olyan engedetlenségek következménye, amelyek a felnőttek által elképzelt jó és helyes ideáján kívül nem sértenek senkit és semmit. Neill megjegyzi: büntetéseket a gyerekek általában kis dolgokért kapnak, az élet–halál kérdésében való engedetlenség esetén általában egy megkönnyebbült ölelés következik. (12)

A kis mulasztások büntetése azért nem illik Neill pedagógiájába, mert a szokások kialakításában, az alkalmazkodásban és egyáltalán a szocializációban kiemelkedő helyet biztosít a csoportnyomásnak. A büntetés kérdését bonyolítja az, hogy nehéz eldönteni, mi számít annak és mi nem. Neill gondolatrendszerében ez az erkölcsösség ideáját is magába foglalja, így kizárja pedagógiai módszerei közül. A morális értékítéletet nem tartalmazó ítéletek viszont megengedettek, mint a tanórák látogatásától való, a Közgyűlés által megszavazott eltiltás, vagy a gyerekek lázadása a tananyagban való haladást hiányzaival akadályozó társuk ellen.

Az erkölcsiségre alapozott fegyelmezés vezet el bennünket Neill következő fontos kategóriájához, az élet szeretetéhez, amelynek végső forrása a szorongás elkerülése. Az elfojtásokból származó neurózis freudista elméletét Neill szinte törvényerőre emeli, és pedagógiai módszerének alapvető részévé teszi. Ha el is fogadjuk a szorongás destruktív erejével, az elmélet általánosítása, kiterjesztése – úgy, ahogy Neill teszi – túlzás. Amint *Bruno Bettelheim* is rámutatott: bizonyos mértékű szorongás esetleg még hasznos is lehet. A fő bizonytalansági tényező inkább az: ki mennyire tudja szublimálni szorongásait. Bettelheim számára ennél fontosabb kérdés az emberben meglévő ösztönös agresszió. Az az agresszió, amit a gyerekek gengszteresdije láttán sokan Neill szemére vetnek, Bettelheim mértéktartó, de nem elfogult bírálatában helyére kerül: Neill megértette, mennyire kicsi a különbség a gyerek számára a revolver, pisztoly, hajó vagy egy papírsárkány között. A köztük lévő különbség csak a felnőttek gondolkodásában létezik, nem a gyerekekében. És az a felnőtt, aki hangsúlyozza ezt a különbséget, az lerombolja a gyerekek szabadságát. (13)

A szorongástól mentes, *átélt* élet megtestesítője a biofilia, (14) amihez alapot *Spinoza* etikája biztosít: a gyönyör önmagában nem rossz, hanem jó; ellenkezőleg, a fájdalom önmagában, az rossz. A biofilianak saját etikája van, saját alapelvekkel jóról és rosszról. Jónak számít minden, ami fejlődéshez vezet, rossz, ami megfojtja, megnyomorítja az életet. Ez az értelmezési mód visszakapcsolódik ahhoz a szabadságfogalomhoz, amely hatáskörébe von minden olyan cselekedetet, viselkedést, ami nem sért másokat; s amely nem a megtehető, hanem a tilos dolgok körét jelöli ki, nagyobb teret engedve ezzel a cselekvésnek. Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy Neill pedagógiája nem *laissez faire* pedagógia. (15)

*A gyermekközpontú
pedagógia előnyeiről rengeteget
beszéltek és irtak már,
alkalmazására viszont még
mindig a hivatalos közoktatás
háttérében, illetve az mellett
kerül sor, mintha csak egész
elméleteket lehetne felhasználni.
Pedig az a jó szülő és a jó
tanár, aki képes azonosulni
a gyerekekkel, képes megérteni
motivációit, megismerni
korlátait – mindenfajta
rejtett hátsó szándék és
bosszankodás nélkül.*

A gyerek eredendő jóságába vetett hit naivnak tűnhet, mégis azt hiszem, sokkal becsültebb álláspont, mint az általánosan elterjedt, a gyerek megjavítását célzó hagyományos pedagógia, amelynek törekvése, hogy az emberből az államot szolgáló, alárendelt, kötelességtudó *eszközt* formáljon. Neill rendszere, céljai radiálisan szembe fordulnak ezzel a törekvéssel. Emiatt az éles szembenállás miatt azonban csak korlátozott keretek között tudja megvalósítani elképzeléseit. Az olykor negatív előjellel felmerülő *pedagógiai sziget-léte*t tudatosan vállalja, amiből azonban nem lehet arra következtetni, hogy a gyerekek képtelenek a beilleszkedésre. (16)

A kritikátlan részrehajlás, illetve az elvakult elutasítás helyett tanácsos inkább a Bruno Bettelheim által megvalósított kritikai szemléletmód kialakítása: Neill élete és munkája valóban egy modell, még akkor is, ha nem tudunk egyetérteni elméleti megfogalmazásával. Reméljük, követői felismerik a tényeket és nem próbálják meg filozófiáját átvinni a gyakorlatba, hanem inkább igyekeznek olyan őszintén és annyi, önmaguk és mások iránti tisztelettel élni, mint ahogy Neill tette hosszú, lenyűgözően eredményes és meglepő dettséggel teli életében. (17)

Jegyzet

- (1) RAFFERTY, MAX = *Summerhill: For and against*. Hart Publishing Company, Inc., New York City, 1970.
- (2) BÁLINT MÁRIA–GUBI MIHÁLY–MIHÁLY OTTÓ: *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Budapest 1980, 121. old.
- (3) VINCZE LÁSZLÓ: *Rousseau-tól Neillig*. Tankönyvkiadó, Budapest 1981, 110. old.
- (4) BÁLINT MÁRIA–GUBI MIHÁLY–MIHÁLY OTTÓ: *A polgári nevelés...*, i. m., 122. old.
- (5) BETTELHEIM, BRUNO: = *Summerhill...*, i. m., 117. old.
- (6) VINCZE LÁSZLÓ: *Rousseau-tól Neillig*, i. m., 96. old.
- (7) SNYDERS, GEORGES: *Irányított nevelés vagy szabad nevelés?* Gondolat Könyvkiadó, Budapest 1977, 64. old.
- (8) Uo., 66. old.; VINCZE LÁSZLÓ: *Rousseau-tól Neillig*, i. m., 115. old.
- (9) NEILL, A. S.: *Summerhill*. Hart Publishing Company, Inc., New York City 1960, 16. old.
- (10) „Good parenthood is the power of identifying oneself with a child, understanding his motives, realizing his limitations, without harbouring ulterior motives or resentment.” – Uo., 159. old.
- (11) VINCZE LÁSZLÓ: *Rousseau-tól Neillig*, i. m., 49. old.; SYDERS, GEORGES: *Irányított nevelés...*, i. m., 68. old.; FROMM, ERICH: = *Summerhill...*, i. m., 358. old.
- (12) NEILL, A. M.: *Summerhill*, i. m., 153. old.
- (13) BETTELHEIM, BRUNO: = *Summerhill...*, i. m., 109–113. old.
- (14) FROMM, ERICH: = uo., 253. old.
- (15) BÁLINT MÁRIA–GUBI MIHÁLY–MIHÁLY OTTÓ: *A polgári nevelés...*, i. m., 128. old.
- (16) Uo., 132. old.
- (17) BETTELHEIM, BRUNO: = *Summerhill...*, i. m., 118. old.