

# Egy szabad iskola problémái

## I. rész

*Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium 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 a megértéséhez. Érzelmileg felkavaró munka volt.*

### Érzelmekkel fűszerezett bevezető

Nem láttam még efféle nyitott iskolát. Egészen más hely, mint az eddigiek, ahol jártam vagy dolgoztam. Nemcsak arról van szó, hogy elvértve akadnak itt bezárt ajtók, hanem arról is, hogy itt 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”, (1) a klub, a műhelyek, a munkaközösségi tanárik nem különítenek el, nem idegenítenek el, nem zárnak el senkit senkitől. Nem védenek senkit senki ellen. Csak munkát választanak el munkától, beszélgetést a beszélgetéstől, csendet a zajtól, zenét a zenétől. Diákok ülnek tanáraik asztalánál, munkába merülve, tanárok ülnek a diákokkal egy körben, és folyik a tanítás.

Az AKG szentélyeibe nem nehéz bejutni, az iskola hagyja személyre venni magát, sőt azt szinte programján túli természetességgel teszi. Ezért az érzékszervi elkerülhetetlen. Ott lehettem az éjszakába nyúló, gyakran forró hangulatú hétfő esti megbeszéléseken, beülhettem az iskolapadba a diákok közé, úgy, mintha a saját helyemet foglaltam volna el. Bárkit megszólíthattam anélkül, hogy magyarázkodnom kellett volna, nem néztek rám kíváncsian vagy gyanakodva, úgy érezhettem, akár közülük való is lehetnék. S persze aztán kiderült, mégsem, sőt egyáltalán nem. Mert a történet azért az övék. 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-vel, de a szegénységükkel hivatkozó vagy a szegénységüket alázattal viselő iskolákkal szemben is. Hiúságom sérül, belátva, az AKG-sok csatáját én aligha nyertem volna meg. Büszke vagyok rájuk, a pedagógusoknak a 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 nemcsak úgy általában, hanem az iskolarendszer nagyfejű hivatalaival és öntelt szakintézményeivel szemben különösen (melyek sokáig, elviselhetetlenül sokáig őrizték annak látszatát, hogy csak általuk lehet valamire jutni), hiszen nélkülük, sőt ellenükre lett az AKG az, ami.

Féltékeny vagyok az AKG tanáira, akiknek némelyike olyan szeretett kap diákjaitól nap mint nap, amelyből nekem kevéske is évekre elég volna. (2) Engesztelhetetlen vagyok az AKG fogyatékságaival szemben. Hogy teheti meg velem, velünk azt, hogy gyengének, bizonytalannak, ügyetlennek tűnjön fontos dolgaiban is akár. És persze kitün-

tető érzés az AKG megbízásából foglalkozni az AKG-val, egy legendás alapítást, egy neveléstörténeti jelentőségű intézményt vizsgálni, közel férközni titkaihoz.

Ez a beszámoló az iskola felkérésére készült. Olyan olvasó előtt vizsgálom tehát, aki eredendő fölényben van velem szemben. Ha úgy véli, édeskevés tapasztalatra támaszkodva fogalmazok, igazat kell neki adnom. Minden igyekezetem ellenére is töredékes és alkalmi benyomások alapján írok. Mit ér a megfigyelt hatvan-hetven óra a heti három-négyszáz megtartott iskolai órához képest? Mit deríthettek ki a minduntalan félbemaradt, suta, néha mesterkélt, erőltetett beszélgetések az iskolai élet belső gazdagságáról? (3) (Vannak tanárok, akiket a vizsgáldás végeztével is csak látásból ismerek; mit mondhatnék nekik, róluk?) Mivel azonban nem volt célom, hogy az iskolát részleteiben is megítéljem – fel sem merült bennem, hogy az AKG-ban folyó munka pontos és szabatos, a személyi teljesítményeket is mérlegelő leírására vállalkozhatnék –, egy távolságtartó hitteles iskolakép megformálása azért nem tűnt lehetetlennek. Kritikai észrevételeik gyűjteményét állítottam össze. Szóvátéve mindazt, amin iskolai sétáim során megütköztem, vagy mert pedagógiai tapasztalataim alapján helytelennek ítéltam, vagy mert az AKG általam lassan kiismerni vélt belső logikáját sértette, azzal ellenkezni látszott. (Amiből természetesen egyáltalán nem következik, hogy a pozitív iskolakép taglalása ne tölthetne be hatékony iskolakritikai szerepet.) Az elbeszélés olykor talán kiábrándítóan hat majd, de figyelembe kell venni, hogy olyan célok megvalósításával birkózik ez az iskola, amelyek másutt ábrándként sem vetődnek föl. (Emiatt persze nem lesznek még a hibái is különbek mások erényeinél.) A belső iskolai szabadság megteremtésére irányuló erőfeszítései a magyar pedagógiai próbáját is jelentik, s egyúttal fontos jelzések annak határaitól és lehetőségeiről.

Természetesen nem gondolom, hogy az általam felsorolt 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 egy része régóta öröldik az AKG fórumain, felvetődik szenvedélyes vitákon vagy csendes beszélgetéseken, ám a problémák kezeléséhez szükséges távolságtartás esélyei a túltárgyalással olykor csak romlottak. Itt tehát épp a problémáknak a mindennapi összefüggések közül való kiemelését tekintetem feladatommak.

Ezen kritikák másik része azonban AKG-s módon már nem jelenik meg, tehát nem fogalmazódik meg nyíltan, nem kerül a pedagógus közösség nyilvánossága elé. Ezt az érintettek azzal magyarázták, hogy pedagógiai közösségük önkritikai funkciója nem működik megfelelően. (És a csalódás csalódást szül. Az önkritikával való elégedetlenség az önkritika elégtelenségét eredményezheti.) A tanárok között meglepően nagy a rezignáltan visszavonuló 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” persze másutt akár elegendő is lehetne.)

Volt ennek a jelenségnek egy rám vonatkozó tanulsága is. Bár értékelő munkámat testületi felhatalmazással végeztem, mégis találkoztam idegenkedéssel, bizalmatlansággal, elzárkózással. Egyszerűen azért, mert az elvi testületi felhatalmazást fontolgatás nélkül megadó tanárra a munkája közben megzavart tanár nem nagyon emlékezett. Erre számítva próbáltam megértetni, miért szeretném, ha mindannyiuk közvetlen, érdemi és személyes jóváhagyásával dolgozhatnék. De hol a formális mozzanat iránti igényem, hol az érdemi megbízói gesztus igénye miatt kellett magyarázkodnom. S ugyan a munkára az iskolavezetés fogadott fel, de mintha csak egy intézkedés fogatosított volna, mintha *Horn György* megbízással kapcsolatos ötlete önmagától vált volna határozattá. (Aligha véletlen, hogy a megbízás módját érintő körülményeskedésemet ő értette a legkevésbé.) Gyakran el kellett magyaráznom, mit is keresek én az AKG-ban. (Olykor revizornak is csúfoltak, ki kedves, ki ironikus, ki pedig szarkasztikus árnyalattal.) az egyenrangú iskolapolgároként deklarált diákok pedig a vizsgálattal, illetve otlétem okával

kapcsolatban csak akkor tudtak meg valamit, ha az óralátogatások során egy-egy tanár szükségesnek tartotta bemutatásomat. Vagy ha beszélgetéseink közben kiderült, ki is vagyok én voltaképpen. Ebből következik vizsgálatom egyik szembetűnő fogyatéka. Nem tudtam, hogyan közeledhetnék a szabad AKG-s diákok felé. Úgy vélem, nemcsak nekem, nekik is furcsa lett volna, ha az iskolavezetéssel kötött szerződésre hivatkozom. (4) Így hát a helyettesítéseim (5) során szerzett kapcsolataimat használtam fel – némi restelkedéssel – a közeledésre: alkalmi és esetleges megoldással kellett tehát beérem. (Persze azt hiszem, azt, hogy ki kért fel 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.)

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

A különböző tanári és tanulói kritikák a személyes szereppel, a személyes feladatokkal kapcsolatos problémákat fogalmazták meg és általánosították. Magam arra törekedtem, hogy ezeket a kritikákat, a kritikai észrevételeimmel 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.

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, a szocialista rendszer utolsó leheletéig az állami iskolával szembeni kihívás jele volt. A személyes szuverenitás, az emberi méltóság polgári igényének jelképes gesztusa, az egyenlőséggel és az egyenmagatartással szembeni nonkonformista önmeghatározás. Az az iskola pedig, ahol a férfiak mind szakállt viselnek, ahol tehát a függetlenség igénye kollektív formában is megjelenik, egy szelíd forradalom színtere, ahol felhagytak az állami rendből következő kötelező képmutatással, ahol átszakították a közös hazugságok hálóját és az egységesítő akarat világotól elválasztottak egy kis új világot. Egy szigetet – ahogyan az Ebihalban (6) is olvasható. Képzeljük el ezeknek a

*Természetesen nem gondolom, hogy az általam felsorolt 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 egy része régóta őrlődik az AKG fórumain, felvetődik szenvedélyes vitákon vagy csendes beszélgetéseken, ám a problémák kezeléséhez szükséges távolságtartás esélyei a túltárgyalással olykor csak romlottak. Itt tehát épp a problémáknak a mindennapi összefüggések közül való kiemelését tekintetem feladatommak.*

szakállas férfiaknak a dörmögését egy új iskoláról. Szabad akaratukból jöttek össze és senki nem „nyúl” a szavaik közé, amelyekhez rögtön hozzáilleszthetik a mozdulataikat is, ami számukra és a rájuk figyelők számára is a megvalósuló utópia jelene lehetett. Ez a szakállviselettel jelképezhető pedagógiai – bár nem pedagógiai természetű és eredetű – radikalizmus adja ennek az indulásnak az alapmotívumát és pátosát. (7)

Ugyanakkor nincs szó arról, hogy egy politikai igény jelentkezne szakmai köntösben; egy polgári módon szabadon művelhető pedagógia igénye a program, eredetileg a lényeges részeket illetően is jelentős nézetkülönbségekkel. Az alapítók politikailag – kissé visszavetítve – a demokratikus ellenzék és a reformista, liberális baloldal felé vonzódtak. (De a másság az iskola legszűkebb értelmezésébe is belefér, gyakorlatilag is.) S ennek az iskola arculatára nézve is vannak következményei. De csak messziről lehet az iskolát bármely világkép túlsúlyával jellemezni. Közelebbről nézve fontosabb a személyes választás szabadságának tisztelete. (8)

Nagyjából egykorúak, a Nagy Generáció „húgai” és „öccsei”, a szerencsések, akiknek a hatvanas évek eszméiből több, a közvetlen csalódásokból meg kevesebb jutott, mint a néhány évvel idősebb korosztályok képviselőinek. Az iskola alapító tanárai még fiatalon, de már szakmailag éretten teremthettek itt egy kis birodalmat. Elégge kijózanodtak már ahhoz, hogy beteljenek vele, de még voltak annyira idealisták, hogy hinni tudjanak a boldogság szigetében. (E jelzővel nem én ragadtattam el magam: „boldogságcentrikus”, „jelenelvű”, „szigetiskola” – ezek a fogalmak mind az önmeghatározás alapelemei itt, és persze az alapítás gyermekek nélküli első két évének az élményét jelző szavak.)

Nézzünk most egy sokkal későbbi képet. 1995. február 20., délután négy és öt óra között. Nevelési értekezlet volt, mint minden hétfőn. Mióta a testület a pedagógiai vezetést átruházta egy tiztagú választmányra (1994 nyarán), (9) azóta ezek az értekezletek eléggé ellaposodtak (pontosabban: a belső erózió a formai elismerés révén nyitabbá vált); gyakran olyanok, mint másutt, mindenki szeretne minél előbb végezni, a figyelem megosztott, a négyfős iskolavezetés értekezletet vezető tagja kénytelen újra és újra csendet kérni vagy felemelni a hangját, itt is, ott is beszélgetések kezdődnek vagy folytatódnak, többen írásbeli munkáikat végzik, van aki újságot olvas, hogy ne teljék haszontalanul az idő. Az elhangzó információk többnyire csak a testület egy-egy részét érintik. A kérdések és gondok is ritkán közérdekűek, vagy ritkán fogalmazódnak meg eleve és természetes módon a köz számára. Nehezen tudják kizökkenteni a változó összetételű többséget passzív részvételének alkalmi szerepeiből.

Unják az efféle értekezleteket a diákok is, és képviselik a testületi értekezleten való részvételt általában elszabotálják, (10) ha csak nincs valami személyes indítékuk a részvételre. (Egy diák személyes okokból vesz részt, vehet részt a nevelőtestületi értekezleten! És senkinek nem tartozik magyarázattal! És senki nem is kér tőle magyarázatot! Ott van és kész! Ez fantasztikus! – Efféle közbevetéseket a kritikai elemzés közben folyamatosan tennem kellene. Itt-ott meg is teszem, de valójában az olvasónak egy hangnemelőjegyzést kellene a szöveg elé képzelnie, mert csak akkor hallja meg ebből a borongós leírásból az AKG dallamát.)

És hiába nincs kijelölt helye az iskolavezetésnek ezeken az értekezleteken, hiába vannak az egyenrangúak gyűlését kifejező, s persze a tárgyalási helyzet praktikus követelménye szerint is körben a székek és asztalok, a hangulat mégis majdnem olyasféle, mint ahol az igazgatói asztal előtti sorok rendszerint üresen maradnak, a terem legalábbis hátulról töltődik fel, nem a félelem, inkább az iskolai viszonyok és történetek önkéntelen térbeli megjelenítése miatt. Valahogy így zajlott az értekezlet ezúttal is, amíg *Oroszlány* tanár úr nem szólalt fel M ügyében.

M, *Oroszlány* tanár úr egyik csibéje, (11) mértéktelenül sokat hiányzik az óráról, (12) nyelvórákra egyáltalán nem jár, az első félévben összesen tíz pontot ért el, (13) sorra ír-

ja a nullás dolgozatokat. A patrónusi számonkérés, kritika, és biztatás a látszólagos jó viszony ellenére is hatástalan maradt. Mindezek részletezése után a tanár úr azt javasolta, hogy M-re vonatkozóan függesszék föl az AKG normáit. Kezdzék el számolni a hiányzásait, és fenyegetse M-et a többi középiskolában érvényes szankció, hogy negyven óra igazolatlan hiányzással kikerülhet az iskolából. M-nek szüksége van erre a korlátra, mert sem ő, sem a szülők nem tudják már megállítani, s persze maga M sem képes már megkapaszkodni saját ígéretében és önkritikájában. Szüksége volna hát erre a fenyegetettség-re. Kallódása önkéntelen provokáció, amit addig folytat, amíg nem ütközik valamilyen akadályba, vagy amíg teljes csődbe nem jut.

A testület egy pillanat alatt felvillanyozódott. Sorra szót kértek M védelmében. De nem azt bizonygatták, hogy M egy szemernyivel is jobb volna, mint az Oroszlány tanár úr szávaiból kiderült, sőt. Kiderült, hogy M képes volt szemtől szemben hazudni az őt beszámoltatni igyekvő tanárnőnek. Kiderült, hogy M igen rossz véleménnyel van a vele szemben tehetatlenné vált iskoláról. Mintha ez lenne az egyetlen biztos pont az életében, ez az az ítélet, ahonnan kiindulhat és ahova megérkezhet. Nem kétséges, nehéz mellette egyensúlyban maradni, diáknak, felnőttek egyaránt. S miután a tanárok kipanaszkodták magukat, rávettek Oroszlány kollégájukat arra, hogy továbbra is meg kellene próbálnia AKG-s megoldást találni. Alakítottak hát egy „M bizottságot”, a tanulóval kapcsolatban álló összes tanár részvételével, s kijelöltek egy közeli délutáni időpontot, amikor összeülnek megvitatni a lehetséges teendőket, hátha van még esély M-mel egy új „szerződésre”.

Ez egy példaszzerű AKG-s eset. A megszokott középiskolai pedagógiai logika tagadása. Másutt M a hálátlansága miatt olyan indulatot ébresztett volna a testületben, hogy morális emelkedettséggel – és titkolt büntudattal – zavarták volna el az iskolából. Az AKG viszont nem szereti a morális emelkedettség alatt tátongó szakadékokat, inkább hátrál, s még sarokba szorítani is hagyja magát, akár egyetlen diákja által is. Mert a fegyverhasználatról lemondott. (14) Még az sem zökkenti ki az iskolát a rendes kerékvágásból, hogy ilyenkor tisztessége és jóra valóssága is kérdésessé válhat. S itt nincs szó képmutatásról, nem a látszatot védtek a tanárok. Csak ragaszkodnak az elképzeléseikhez, s az értékek védelmét összeegyeztethetetlennek tartják az értékek alkalmi felüggesztésével.

A probléma persze az, hogy ez a jelenet mégsem olyan megnyugtatóan katartikus. Azért nem, mert az AKG ebben a helyzetben – és nem először, sőt súlyosabb esetekben is – egyre inkább csak defenzív módon önmaga. Van ereje ahhoz, hogy ne tegye meg azt, ami méltatlan hozzá, de nem tudja elérni, hogy ne bánjanak vele méltatlanul. Egymást követik így a kínos, kellemetlen és botrányos esetek – szinte AKG-s folytonosságuk, hagyományuk keletkezett ezeknek.

Az AKG fogalmi szerint M esete egyszerűen nem is létezik, mert az iskolának már rég be kellett volna kerítenie M-et a maga szelíd technikáival. S míg M egyedi esetében mondhatjuk azt, hogy az AKG sem találta föl a mindenható pedagógiát, s ezt alkalmanként újra és újra elismételhetjük, az esetek összefüggései és szövedékei miatt azonban hitelét veszti ez a mentegető szentencia. Arra kell gondolnunk, hogy az iskola esetleg azért védtelen, mert a teremtéstől túl hamar elfáradt; egy törődött és másnapos közösség intézményévé vált.

M az AKG-ban a boldogtalansághoz való jogát gyakorolja. S ezt másutt éppoly kevésbé tehetné, mintha személyisége pozitív teljességének igénye szerint kívánna élni. Az AKG az utóbbi általánossá válását remélte, és szándéka komolyságát bizonyítja, hogy előbbi is képes kibírni, megőrizve nyitottságát és cselekvőképességét. Ez érdeme az iskolának, akkor is, ha ezúttal a valahai racionális boldogságterv kudarcáról szól a történet.

Aki belép az iskolába, azonnal benyomást szerezhet annak különlegességéről. Az iskolabelső mint látvány, mint hangulat kitűnő bizonyítványt nyújt az AKG-ról. Diákok képzőművészeti munkái a folyosókon, a lépcsőházban, de még a plafonon is, olyan

mennyiségben és minőségben, hogy nem lehet kétséges, mennyire fontosnak tartják a diákok alkotóképességének felszabadítását és a művek tiszteletét. Ezek a munkák nem dekorációk, az iskolában folyó képzőművészeti, művészettörténeti, művelődéstörténeti oktatásnak köszönhető létük és kiállításuk. Az anyag változatos, szép és érdekes. Napról napra kerülnek ki új darabok, más-más összhangot teremtve az évek óta kinthagyott régi művekkel. Mintha egyetlen műhely lenne az egész iskola.

A folyosókat padlószőnyeg borítja, melyeken ülni, heverni is lehet, ami meghitt, bensőséges élettérékké változtatja a közlekedőutakat.

A tantermek viszont sivarak. A falak üresek, s ha valamit itt-ott ki is ragasztottak vagy fel is szögeltek rájuk, attól csak még rosszabb az egész. A kedvezőtlen összbenyomáson a bútorzat sem javít. És ehhez jön még a szünetekben a Music Tv termeket elárasztó műsora. Mi ez a disszonancia? 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 ott már nem kerülnek ki a falakra. A tévé meg üvölt, mert rendszerint akad valaki, aki bekapcsolja valamiért, s csak ritkán van diák, aki a csendhez való jogát próbálná (merné) érvényesíteni. Ez azonban pontosan azt jelenti, ami az AKG felületes ismerete alapján a legkevésbé tűnhetett valószínűnek, bár önmagában logikus: a diákok AKG-s felszabadítása egyszerre járt különleges értékek teremtésével és értékeknek a szokásosnál is védtelenebbé válásával. Miután az iskolában nincs intézményesített és szankciókkal fenntartott rend, (15) s mivel az iskola egyik-másik elemi norma belső igényként való megerősítésében nem eléggé hatékony, (16) így kénytelen elszenvedni a megteremtett szabadság negatív következményeit. Szabadsága önmaga ellen acsarkodik, sérti és korlátozza.

Vannak azonban ennek az ügynek további tanulságai is. Magunk elé kell képzelni az AKG-s tanárokat, akik ezeken a folyosókon keresztül mennek órára ezekben a termekben. A tantermek jelenlegi állapotát valamiért elviselendőnek, elviselhetőnek kell tartaniuk, pedig elképzeléseikkel csak a tantermeken kívüli terek látványa és légköre van összhangban. S belenyugvásukat nem lehet nem értékrendre utaló jelzésként értékelni.

Furcsa módon, aki az AKG-ban órára megy, annak újra és újra le kell küzdenie a kellemessé, otthonossá varázsolt iskolát, a gyermekek önfeledt társaséletének jó hangulatát. Mert nincs, illetve nem alakult ki az AKG-s közérzetnek megfelelő tanulási helyzet. A tizenévesek felszabadítása az eredeti elképzelések ellenére többé-kevésbé megtorpant a tanterem küszöbén. Hiába alakították át az értékelési rendszert, a tanrendet és a tantárgyszerkezetet, (17) ezek együtt sem eredményeznek újszerűen hatékony tanulási folyamatot. A hagyományos tanulási formák pedig az AKG-ban különböző akadályokba ütköznek.

A csupasz termék azt a benyomást keltik, mintha az AKG-s infrastruktúra már elkészült volna, de a munka ideiglenesen mégis a felvonulási épületekben kezdődött volna el. S ha tudjuk, hogy a tanárok számára a barátságtalan termék az első öt éve egyik szembeötlő kudarcát jelenti, hiszen képzeletben alighanem „felöltöztették” a termeket, a kiformalandó lelkiséghez illően, s hogy az igazi beköltözés a termekben bizonytalan időre elhalasztódott, akkor van okunk tartani attól, hogy ez a rideg és személytelen tónus a szünetekből átkerül az órákra (ha csak véletlenül nem épp onnan ered), a termekből pedig kijut a folyosókra.

Az iskola nem a tanítás-tanulás belső átalakításából nyeri az energiáit, nem is terveztek ezt, (18) de az már kellemetlen fordulatként értékelhető, hogy az intézmény által felszabadított energiák nem voltak képesek az oktatási folyamat belső felszabadítását segíteni. S ha nem segítik, akkor nehezítik. Mert az energia nyughatatlan, vagy épít vagy rombol. (A tantermek csúfságának értelmezése során, azt hiszem, túl messzire mentem. az elmondottak talán nincsenek is a kifogásolt látvánnyal oly szoros és egyértelmű kapcsolatban, mint feltüntettem. Meglehet, a tantermek egy felnőtt szemével nem szépek, ha

azok volnának, talán kevésbé tetszenének a diákoknak. Mert a szép tanterem a tanítás dicsérete, a tanári jelenlét állandósítása. A diák viszont szívesen lemond a karám, az ostor és a zablá feldíszítéséről.)

De gombolyítsuk tovább a fonalat, az elemzés megalapozottságával szemben támasztott kétségek ellenére is. A diákok szempontjából sem következmény nélküli a tanterem tárgyi elidegenedettsége. Az elárvult, rideg, laboratóriumi hangulatú tanterem is lehetnek ingerlőek; a Treff kupac termék például az AKG elleni hadállássá vált, egy, az AKG-től idegen szellemiség rekvizitumaival: a szekrény tetején gyűjtött „talált tárgyakkal”, a fél pár tornacipőtől a használt műanyag pohárig. A falakon trágárságokkal kommentált obszcén képek. Mindez a treffes órákon teljesedik ki, ahol a megszokott tanári stratégia a vereség minimalizálására szorítkozik.

Az AKG szellemi „épületét” egy tömbből faragták, minden repedés az egész építmény épségét veszélyezteti. Az osztályterem kérdése egyúttal az egyéni és közösségi elvek érvényesülésére is árnyékot vet. Az iskola mint közösségi tér, mint egyének személyes élettere hitelesen és szépen tükröződik a folyosók és az előterek hangulatában. Ez azonban csak a keret, s nem maga a közösségi történet, a magukat felismerő és megszólítani, megjeleníteni képes kis csoportok élete, melyeknek a saját terei éppen az általuk legtöbbet használt termék lehetnének. S ha a közösségi történetnek semmi látható jele nincs a tanteremekben, akkor ez vagy azt jelenti, hogy a munkarend nem teszi lehetővé a konkrét terekhez való kötődést (ez igaz), vagy azt, hogy a közösségek nem azonosak a formális csoportokkal (ez is igaz), esetleg azt, hogy a közösségi létforma csak töredékekben valósult meg itt (ez is így van).

Ugyanakkor a Treff kupac esete, ha negatív értelemben is, azt bizonyítja, hogy az aktív belső szerveződés a személyes munkarend miatt erősen széttagolt formális (választott!) csoportban sem lehetetlen, s hogy az efféle fejlemény természetesen láthatóvá is válik. De a Treff kupac paródiája is az egykori elképzeléseknek, hiszen mintha sokkal inkább azok megvalósulása volna, mint más kupacok, s nem jogosulatlan így vélekedni, mert a Treff belső kohéziója erős és nyílt. A Treff azonban az AKG elleni szerveződéssé vált (kulturálatlanság + arrogancia + kamasz vadság + önteltség) minden AKG-ban található eszköz és lehetőség kihasználásával.

Az egyéni történetekre felesküdt AKG (19) szempontjából pedig azért tanulságos a termék állapota, mert a diák ezekben a terekben nem küzdötte, nem küzdheti le sikeresen azt az elidegenedett személytelenséget, amely a tanulási szituáció kínos körülménye a hagyományos iskolaszervezetben. A társaság nem vált adottsággá; vannak szertartásai és ünnepei, de nem jelent eleven, mindennapi hagyományt. Így aztán a diák meglehetősen védtelen a Treff kupac-féle ármányokkal szemben.

A diákok számára nincs és nem is képzelhető el maradéktalanul és hiánytalanul jó iskola, és nem igazi diák az, aki ne próbálná ki a tagadás kalandját iskolájával szemben. A jó iskola is rossz, csak másként az, 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

---

*M az AKG-ban  
a boldogtalansághoz való  
jogát gyakorolja. S ezt másutt  
éppoly kevéssé tehetné, mintha  
személyisége pozitív teljességének  
igénye szerint kívánna élni.  
Az AKG az utóbbi általánossá  
válását remélte, és szándéka  
komolyságát bizonyítja,  
hogy előbbit is képes kibírni,  
megőrizve nyitottságát és  
cselekvőképességét. Ez érdeme  
az iskolának, akkor is, ha  
ezúttal a valahai racionális  
boldogságterv kudarcáról  
szól a történet.*

---

nem ingerelheti föl és nem is ingerli a jóval feleselő, civakodó diák. (Aki annyi galibát okoz másutt.) A rossz melletti költői vallomás vagy az alattomos gonoszkodás viszont már váratlan kihívást jelent az iskola számára, amire sem durva jelent, sem nagy átrendezés, sem gyors rendcsinálás formájában nem érkezik, nem érkezhetsz válasz. (Bár ez esetben az is érdem, ami nem történik.) Senki nem találta még ki, hogy minek kellene ilyenkor történnie.

### Iskolai tábor – tábori iskola

Az AKG-t csak olyan pedagógusok találhatták ki és tervezhették meg, akiknek már volt részük a fiatalokkal, a diákokkal, a tizenévesekkel való szabad szellemi együttlét élményében. Csakhogy efféle élményekre még a legjobb diákokkal rendelkező, legjobb állami iskola a legelszántabb tanárok számára is csak igen szűkösen adott, adhatott lehetőséget. Ezek az élmények iskolán kívülről voltak „beszerezhető”, például nyári táborokban. Egyáltalán nem lehet véletlen az iskolaalapítást kezdeményező Horn György – családi hagyományra is támaszkodó – tábori múltja. És az iskola jelenleg is gazdag tábori élete. (20) Azt gondolom, az AKG nagyon sokat merített az állami iskolai „ellenkultúra” ezen könyved, derűs, de cseppet sem komolytalan világából. Olyannyira, hogy az AKG-t különösebb erőszak nélkül le lehetne írni úgy, mint egy táborba költözött iskolát, vagy iskolára hangszerelt nyári tábort. Tehát itt, úgy vélem, az analógiánál mélyebb megfélemlésről van szó. Annak a tábori élménynek az iskolai felidézéséről („téliésítéséről”), hogy a diák és a tanár – mint fiatal és felnőtt emberek – társak is lehetnek, képesek az egyenrangúságra, s minden adminisztratív rend csak elválasztja őket; a teljes élet élménye nem rekesztődik ki a kapcsolatukból, a tanulás pedig az együttélés szerves részét jelenti számukra. Az AKG tehát elméletileg az a hely, ahol a szívárvány a földet érinti.

Csak hát, tudjuk, ilyen hely a valóságban nincs. A tábor égi tünemény, egy érzékcsalódás valósága. 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 önértéki játékok terepévé válhatott, a táborokban lehetett kísérletezni egy igazi szocializmus vagy egy igazi demokrácia megvalósításával, esetleg valamiféle ellencivilizációval, netán egyszerű szocializmusnélküliséggel. Veszélytelen, de kellemesen izgalmas próbák voltak ezek.

A Párt, a KISZ és az Úttörő nem nyomta el, mert nem is tudta pótolni az egyéni tartást. (Az iskolában mindez könnyebb és természetesebb volt.) Egy kicsit mindenki a maga ura lehetett; egy engedélyezetten nem hivatalos kis helyen, szűk körben és rövid időre olykor mintha lehetséges lett volna minden.

Aligha lehetett vonzóbb élményt, elevenebb hagyományt elképzelni egy valóban 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.

Persze, a dolog tábori nézőpontból csak felemásan sikerülhetett. Az iskola nem kivitelezhető nomád vállalkozásként. Még az az iskola sem, amelyiknek vérbeli törzsfőnöke van. (A nomadizáció a reformszocializmus egyik hajtása.) 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 lenniük, hiszen



az efféle égi szabadságnak épp az a lényege, hogy öngazgató természeti erőket fed be, véd és táplál. Ezeket az erőket persze az AKG-ba is belettervezték, de nem működnek, nem hatnak, meglehetősen vérszegények – a riogatáshoz 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 más-ként működik majd ősszel?)

Pedig az iskolát körbebástyázták, teletűzdelték táborokkal. Teljesen természetes, hogy a tantestület táborral zárja és táborral nyitja a tanéveket. De nemcsak a táborok kerítették be az iskolát, hanem az iskola is a táborokat. A legutóbbi tanévzáró táborban tapasztaltam, hogy már oda is kiköltözött az iskola. A játékok mesterkéltek voltak, önfeledtségnek nyomát sem lehetett találni, egy levegőbe emelt iskola roppant terhe nehezedett a vállakra és a képzeletre.

A tábor érzelmek, élmények sűrítmánya. A folyamatos cselekvés és kezdeményezés tűzijátéka. Tartósan művelhetetlen és kibírhatatlan. Az AKG-ban az is gond, ha mindig ég valahol a tűz, de az sem jó, ha kialudt. 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, s egy-két sátorcövek védi csak az összeomlástól.

A diákok szeretik, tudomásul vették, megszokták azt, hogy iskolájuk egy szabad hely, a tanulással járó alkalmankénti kellemetlenségek ellenére is. Nem ugráztatja őket igazgató tanszemélyzet, sem csengő, sem portás, sem igazgató. Nem fenyegeti őket sem intő, sem egyes, sem röpdolgozat, nem szorongatják őket házi feladatok.

(Bár ez utóbbi három azért már nem annyira ismeretlen számukra, mint ahogy azt az AKG kezdetben ígerte.) (21) Így hát az iskolai táborok, az iskolaújságban megjelent írásbeli beszámolóok sokasága szerint keserves próbatételek, szinte a körülményektől függetlenül. (22) (Még ha pusztán csak arról lenne szó, hogy a panaszkodás, nyafogás, fintorgás, utálkozás, kényeskedés műfaji követelménnyé vált a diákirók körében, az is elég meghökkentő volna.) Az iskolában ugyanis nincs olyan minimum, amit ne lehetne igazán súlyos következmények nélkül alulteljesíteni. Nincs olyan szabály, amit különösebb kockázat nélkül meg ne lehetne szegni. 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 packázni. A tábor akkor áll, ha a táborozó is megáll a saját lábán; az iskola könnyebben elvan toporgó, hátráló, elheverő diákokkal is. 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 nyűgösesek a buszban, miért gyűlölik a hideget, a meleget, a szelet, az esőt, miért csak a rossz kaja meg a fáradság

*A tábor érzelmek, élmények sűrítmánya. A folyamatos cselekvés és kezdeményezés tűzijátéka. Tartósan művelhetetlen és kibírhatatlan. Az AKG-ban az is gond, ha mindig ég valahol a tűz, de az sem jó, ha kialudt. 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, s egy-két sátorcövek védi csak az összeomlástól.*

meg a hülye csoportvezető marad meg kibeszélhető emlékek, nem értik, miért ostoba, ellenszenves és kényelmetlen az egész világ Franciaországtól Romániáig.

Nem tudják, nem jut eszükbe, hogy iskolájuk egy rezervátum, ahonnan kilépve senki sem áll többé tótágast a kedvükért, amit tanáraiktól nap mint nap elvárnak és meg is kapnak. Az AKG-ból nézve minden rossz, kellemetlen iskolává válik. Olykor még a család is. Az AKG tehát oly mértékben táborig, hogy az már nem nagyon fokozható, ki van itt egyenesítve a girbegurba világ, ami AKG-s változatban, a szabadság mértékegysége mellett is gyakran okoz odakint érzéksalódást, színvakságot, aránytévesztést.

Van azonban egy tábor, amely biztos kivétel az elmondottak alól, és sohasem okoz csalódást. A nulladikosok tábora. Ez az a hely, ahol az új diákok beavatása és befogadása

*Az is előfordul, hogy az iskola, kimerülve önmaga működésétől, üresen jár. Hogy a fáradt és viharvert hazai iskolák jelentésüket, tartásukat, tartalmukat vesztett cselekvési mintáival hökkent meg. Hogy a semmittevés és panaszkodás virtuozitása lesz AKG-s sajátossággá. S ha mindezt szintén egy színházi előadásnak tekintjük, akkor van olyan szereplő, aki mindhárom darabban játszik, aki tehát önfeledően dolgozik valamely előadásért, azután lóg az óráin; a nemes iskolai arcél kimunkálásának apró kis részleteivel bajlódik, azután otrombaságokat művel.*

történik. Ez mindig igazi tábor, komoly és alapos előkészületekkel, részletes forgatókönyvvel, (23) fantasztikus játékinálattal, egy percnyi szünet nélkül, pályaudvartól pályaudvarig. Mindez azt szolgálja, hogy az új AKG-s diákok megismerkedjenek egymással, patrónust válasszanak maguknak, átélhessék a szakítást korábbi iskolai életükkel, s megérezhessék az új történet hangulatát. Ez a tábor általában felejthetetlen élményt jelent mindannyiuk számára... Azután a Raktár utcában mi egyebet is tehetnének, mint igyekeznek az élmény nyomába eredni, az iskolában keresni ezt a tüneményes tábort, hogy évek múltán, ha kicsit rezignáltan és csalódottan is – mert az AKG eleve nem felelhet meg az általa keltett várakozásoknak –, mégis indián önérzettel lépjenek ki a fehérek világába.

Az AKG esetében a kívülálló nem kerülhet abba a helyzetbe, hogy bár ismerni véli az iskolát, de benyomásainak érzéki vagy jelképes megjelenítésére nem nagyon talál példát. Itt szinte minden eseményben benne van a teljes történet, minden részletben az egész iskola. Az is az iskoláról szól,

hogy milyen az ülés a székeken, (24) az is, hogy egy diáklány barátságosan megszólít az utcán, mert látott az iskolában és kíváncsi rád, aztán meg átnéz rajtad, mert nem tetszett neki, és az is, hogy mennyiért lehet eladni egy szőtestet a karácsonyi vásáron. (25) (Így hát az eddigiekben magam is könnyen elkövethettem azt a hibát, amit az AKG látogatói alig kerülhetnek el, azazhogy az első különös jelenetből következtessenek az iskola lényegére. Mert ugyan valóban benne van, benne lehet, de következtetni rá csak látszólag könnyű.) Rendkívüli jelenség ez, hiszen iskoláink többsége épp csak árnyalatokban – bár olykor nem lényegtelen árnyalatokban – felelős saját magáért. Egyéniségük nincs, esetleg töredékekből összerakódó egyediségük. Mindabból, amiből felépülnek, csupán a kisebb, vagy éppen csak egy egészen kicsi hányad a sajátjuk.

Amikor 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 különbözik egymástól. A krimijáték a kótyagos indiánokkal és a rasszista fehérekkel mulatságos volt ugyan, de híján a jó izlés-

nek. (Nem volt több kocsmapedagógiánál: hatni bármivel, bárhogyan.) A nulladikos táborban egy ilyen produkció veszélyeket rejt. Ha az iskola már a legelső pillanatban ilyen önfeledten szolgálja a kellemesség igényét, ha egy derűs helyzet kedvéért bemutatkozás közben azonnal zárójelbe teszi és eltávolítja magától az alapértékeit és felfüggeszti a méltóságát, akkor a továbbiakban már nehezen lesz képes meglepni diákjait, akár jó, akár rossz értelemben.

A *walesi bárdokból* írt frívól komédia előadása viszont egészen másról szólt. Ez olyan ajándék volt a tanárok részéről a diákoknak, amely 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, ahogyan ezúttal meg is történt. Az elenálthatatlan komédiás, a diákjainak élő tanár és a szabad ember talált itt egymásban önmagára. Ez az útravaló olyan élmény a diáktársolyban, amelynek minden morzsája aranyat ér.

A két élményt nem akarom sem összeadni egymással, sem kivonni egymásból. Jellemzőnek sem mondhatók, sem a jó, sem a rossz változat szerint. Csupán annak illusztrálására emeltem ki őket az AKG-s élményfolyamból, hogy világossá tegyem: ebben az iskolában a nagyszerű jelenetek gyakran azonos töről fakadnak a lehangolákkal, s mind egy nagyszabású erőfeszítés gyümölcsei.

Az is előfordul, hogy az iskola, kimerülve önmaga működésétől, türesen jár. Hogy a fáradt és viharvert hazai iskolák jelentésüket, tartásukat, tartalmukat vesztett cselekvési mintáival hökkent meg. Hogy a semmittevés és panaszkodás virtuozitása lesz AKG-s sajátossággá. S ha mindezt szintén egy színházi előadásnak tekintjük, akkor van olyan szereplő, aki mindhárom darabban játszik, aki tehát önfeláldozóan dolgozik valamely előadásért, azután lóg az óráin; a nemes iskolai arcél kimunkálásának apró kis részleteivel bajlódik, azután otrombaságokat művel. Ilyen is előfordul az AKG-ban. Mindenesetre amíg *A walesi bárdok-féle* színelőadás létrejöttének feltételei felismerhetően jelen vannak ebben az iskolában, addig az AKG eredeti önazonossága – a viszontagságok ellenére is – biztosított és bizonyítható.

### Jegyzet

(1) Az AKG-nak nincs igazgatója. Így tehát igazgatói szobája sincs. Van viszont pedagógiai vezetője, aki például abban különbözik egy iskolaigazgatótól, hogy a testület általi választását, a kuratórium általi megbízását 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 szoba, akkor másé. Be lehet oda pakolni vagy be lehet oda húzódni egy diákkal, ha úgy adódik. És ez elvileg is így van, ha tervezve lett volna, akkor is így kellett volna lennie. Horn György számára mindez annyira természetes, hogy néha még a munkamegosztásból adódó alkalmi elkülönültsége ellen is lázad, és tüntetően kerüli a szobáját. Az mindenesetre elképzelhetetlen, hogy bent ül a szobájában és magához hívat valakit, vagy akárcsak maga elé képzelt egy határozott rendezői aktust.

(2) 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, éreztem az AKG-ban néhány szeretetfeleséget, melyek lehetséges iskola 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 eszközök a félelemkeltéshez, akkor a negatív érzelmi rendszerek helyén a pozitív érzelmek egészen buja vegetációja fejlődhet ki.

(3) Ez azt jelenti, hogy 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. Járáltam 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.

(4) Azért gondolom ezt, mert ők ebben az iskolában nem szokta hozzá, hogy bárki bármilyen hivatkozással nagyobb figyelmet kérjen és kapjon tőlük, mint amelyet fellépésével érdemel.

(5) Ezek a helyettesítések megbízatásom előzményei. Egy AKG-s ismerősöm kört meg 1993 telén, hogy történelemóráin három hónapra helyettesítsem őt. A helyettesítéssel ugyan felsültem, mert másfél hónap után eltört a lábam, de az iskolától azóta nem tudok szabadulni: mivel egy olyan iskolában jártam, ahol általam nem ismert pedagógiai törvények uralkodtak, izgatni kezdett, hogy vajon mifélek.

(6) Az iskola pedagógiai programját tartalmazó füzet szokásos iskolai elnevezése. A füzet címe ugyanis: „Mi az ebihalak pártján vagyunk...” De persze az is ismeri és használja az „Ebihal” kifejezést, aki nem tudja, hogy az honnan való. Az „Ebihal” az AKG nyelvén az eredetre való hivatkozás kulcsszava, mellyel a méltatlan és a hitelen szétválasztására és megkülönböztetésére való igény bejelentése szokott kezdődni. Továbbá az „Ebihal” ellen lehet lázadni, lehet az „Ebihalat” felelőssé tenni, lehet cinikusan elbűjni az „Ebihal” mögé, lehet semmibe venni azt és lehet mereven ragaszkodni hozzá. Az „Ebihal” az iskola, ahogyan elképzelte magát egykor; az „Ebihal” az iskola, amilyennek mindenkor látni szeretné önmagát.

(7) Ahogy a szakáll kiment a divatból, az AKG-ban sem kötelező már, ha valamelyest gyakoribb is, mint másutt. Horn György szakállá viszont érintetlen, s a hűség bizonyítékává, az iskola önazonosságának jelképévé vált.

(8) Március 15-ét például az iskola mindig megünnepli, mert van a Misi néni (Mislei Judit), aki erről nem mond le, és győzi erővel és megszállottsággal. Október 23-án azonban legutóbb iskolai szinten megemlékezés nélkül telt el, mert nem volt senki a testületben, akinek erre igénye, elképzelése és ideje lett volna. Talán nincs magyar iskola, ahol kevesebbszer csendül fel a *Himnusz*, mint itt, de nem sok iskola lehet, ahol a népdal otthonosabban van jelen, mint ebben az iskolában.

(9) „Az AKG nevelőtestületi irányítással működő, öngazgató iskola. Belső döntéshozatali rendszere nem hierarchizált, az iskola egészét érintő kérdésekben kizárólag a nevelőtestület dönthet.” (Ebihal, 40. old.) Ennek a tételnek a megvalósulását jelentették az első években a hétfői értekezletek késő éjszakába nyúló nagy vitái az elvégzett munkáról, a teendőkről, folyamatos szavazásokkal, döntésekkel, értelmezésekkel. Aztán az egyéni terhek növekedésével, a testület gyarapodásával, az alaprend kialakulásával, a testületen belüli különbségek és megosztottságok csendes elismerésével, az egyéni iskolai szerepek fokozatos megmerevedésével a testületnek és annak „demiurgoszaként” működő Horn Györgynek ez a differenciálatlan, közös és egyetemes története széthullott, szétzilálódott, széttöredezett. Lassúvá, unalmassá, körülményeskedővé váltak az általános és mindenkori értekezletek, sok volt a hiányzás, gyakori az elkedvetlenedés. Mínderre válaszként egy tiztagú, szemérmesen és illendően csak döntéselőkészítésre felhatalmazott Pedagógiai Tanácsot választottak. Majd Horn György – az ő és az iskola lelki szilárdságát is próbára tevő – egy éves szabadságát előkészítendő egy négyfős iskolavezetőséget is választottak.

(10) A nevelési értekezleteken természetesen senkinek sem kötelező a részvétel. (Ha sokan hiányoznak, s ennek jelentősége van, Horn akkor nagyon keserű kifakadásokra képes. Ez a retorzió.) A tanárokkal egyenrangú tárgyalófélként elismert diákoknak sem, akiket a diákévfolyamok közössége választ meg képviselőnek, vagy akik önmagukat a diákok képviselőjének tekintik.

(11) Az AKG nem osztályrendszer szerint épül fel. A nulladik évben (a felvett nyolcadik osztályosok a nyolcadik osztály második felét már az AKG-ban töltik, és ott kapnak általános iskolai végbizonyítványt – ezt a felvételt nevezik nulladik évről) minden tevékenységet más-más csoportba osztva végeznek a diákok, hogy megismerjék egymást. Az első két középiskolai évben a nyelvtanulás és az alkotókörök kivételével a diákok választása révén létrejött négy „kupaiban” folyik a munka. (A diákok által választott kupacnevek: Ku, Pa, Cok; A, B, C, D; Do, Rc, Mi, Fá; Treff, Káró, Kör, Pikk; Merkur, Vénusz, Föld, Mars; Ec, Pec, Kime, Hecc.) Ezek azután a harmadik évben a választott képzési irány szerint, a választott tanár órája köré szerveződő munkacsoportokra bomlanak fel, azokká rendeződnek át.

Az új diákok a nulladik év kezdete előtt, február elején megrendezett nulladikos tábor végén választanak maguknak patrónust a táborban megismert patrónusjelölt tanárok közül. A patrónus a maga nyolc-tíz diákjának az iskolai gondviselője. (Az osztályfőnöki pótlék ötszöröséért.) Ha lehetséges, patronáltjait, vagyis „csibéit” nem is tanítja, hogy a tanári és a gondozói szerep ne ütközzön egymással. Egy-egy patrónus csibéit együttesen „fészkeljnek” nevezik, és hetente van egy szabad délután, ami a csibék és a patrónusok magánideje. Ennek az együttlétnek a formáját a patrónus és „fészkelja” viszonya, illetve tervei határozzák meg. Akár egy iskolai osztályfőnöki órára is hasonlíthat, de azért ezt csupán szélsőséges esetnek kell tekintenünk. Az viszont kevésbé szélsőséges eset, hogy ezek a közös találkozások egy-egy csoportnál rendszeresen elmaradnak. Ettől persze a gondviselői munka nagyszerűen folyhat, bár ennek a valószínűsége nem túl nagy, hiszen megtörténhet, hogy a kacifántos munkarend, a nagy létszám és a hat szinten folyó iskolai élet miatt a patrónus akár hetekig sem akad össze a csibéivel. Nincs osztályfőnök sem. Az évfolyamfelelős, az évfolyamvezető pedagógus a patrónusok munkáját koordinálja (kéthetente van évfolyampatrónusi megbeszélés), s ő az, akinek az évfolyam egészére is ügyelnie kell.

(12) Az órákra nem kötelező járni. Hiányásaival 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.) A patrónus (és/vagy a szaktanár) persze nehezíthet, letelthet, veszekedhet, kérhet, noszogathat, korholhat, lelkiizhet, telefonálhat a szülőknél a hiányzások miatt, írhat akár

többoldalas személyes megrovást is, de az is csak egyszerű levélnek fog számítani; ezt a diákok nagyon pontosan tudják, mert a patrónus nem kapott fölötük semmiféle hatalmat, csak előzetes bizalmat a csibéitől, s ezzel együtt a mérhetetlen felelősséget a nyakába, amit persze semmibe is vehet, ha van képe és mersze hozzá. 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 dolguk van. (Én azt mondtam az egyik osztályomban, negyedikeseknek, ahol néhány órát helyettesítettem, hogy hagyományos tanár vagyok, a hagyományos előzékenységet kérem tehát tőlük. És ezt egészen addig betartották, amíg egyszer el nem késtem az órától. Az esetet nem tették szóvá, de ezt követően csak néhány érdeklődő vagy unatkozó „vendég” jött be hozzám közlülük. Túl sokat kértem tőlük, s ezért nem volt megbocsátható a mulasztásom. Vagy másként: kéréssem pontosan addig tartotta fogva őket, amíg annak hatályát magatartásommal nem érvénytelenítettem.)

(13) Az AKG-ban nincs osztályzás. (Sem hagyományos órai számonkérés, feleltetés.) Pontrendszer van. (Ettől persze még előfordulhat, hogy valaki, mert neki úgy könnyebb, osztályoz és feleltet, amit nem kell titkolnia. De ezt az osztályozás és feleltetés eljárását az iskola már nem felügyeli, s nem is igazolja. A tanárnak kell alku kötnie a diákjaival módszere elfogadtatásáért. Vagy éppen a diákok kéri tanárunktól a feleltetés és az osztályzást. Ez sem lehetetlen.) Egy-egy tárgyban legfeljebb hat pont szerezhető. De vannak kevesebb pontot ígérő tárgyak is. Az első két évben a továbbhaladáshoz legkevesebb 22 pont, a harmadik-negyedik évben 20 pont szükséges. 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 el kell érni. „Tantárgyi okokból évismétlésre senkit sem kötelezünk” – olvasható az Ebihalban (29. old.)

(14) „Az iskola egész működését a KÉNYSZERMENTESÉG jellemzi. Úgy döntöttünk, hogy lemondunk a nevelőtestületet, a PEDAGÓGUST MEGILLETŐ HIVATALI ESZKÖZÖKRŐL, nem utolsó sorban azért, hogy megkönnyítsük a nevelés során a pedagógiai eszközök érvényesülését” (Ebihal, 16. old.)

(15) Nincs házirend, pontosabban nincs írott házirend, ami azt jelenti, hogy tárgyalásos alapokon, közmegegyezésen és alkalmi egyezségeken, belátáson nyugvó házirend van. Van például a dohányzás korlátozására vonatkozó ösztöndíjpolgári megállapodás, mert volt egy agilis csoport, amelyik a dohányzásra vonatkozó megértő magatartást nem tartotta elfogadhatónak. És érvényesíteni tudta álláspontját.

Van a tanároknak hivatalos kezdete, de a valódi kezdés a tanárok és a diákok alkalmi vagy szokásszerű megállapodásától függ: ha nincs ilyesmi, akkor kezdődik, ahogy 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 elkezdtek a munkát, akkor már nem zavarj, mert...” „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...”)

(16) Bár a diákoknak és a tanároknak is vannak zárható szekrényeik, de holmijuk nagy része mégis szabadon található. Az egyik csoport a lépcsőháznak mindig ugyanabban a sarkában hagyja ott a táskáját, a másik meg másutt. De ott a személyes holmi vagy a felszerelés a nyitott szobák asztalain és polcain, a folyosó szőnyegén, az ablakok alatt, a fogasokon, vagyis voltaképp akárhol. Ebben a helyzetben a másik holmijának a tisztellete elemi norma, aminek maradéktalanul érvényesülnie kell. (Holott ezt természetesen nem hirdették ki, s nem állapodott meg benne senki. Mégsem akad senki, aki ne jönne rá magától erre az iratlan szabályra, és ne venne róla tudomást néhány hét alatt.) És érvényesül is, tehát ebben a látszólag kissé rendetlen, „szétszórt” iskolában nem szoktak eltűnni a dolgok. Olykor-olykor mégis megtörténik ilyesmi is. Ezen a téren azonban, a dolog természetéből adódóan a legkisebb szepő is kész botrány, és komoly zavart okozhat, s okoz is. Arra azonban még nem került sor, hogy egyszerre csak elkezdtek egyre többen védeni, rejteni a dolgaikat, és zárni a szobákat. De az már megeseett, hogy közérzeti megkeseredettséget okozott egy-egy rosszabb időszak vagy nevezetesebb eset.

(17) Az oktatás és a tananyag-elrendezés háromhetes ciklusok, úgynevezett „epochák” szerint történik. Az egyes epochákban társadalomismeret és művészet, valamint matematika és természettudomány blokk váltja egymást. Leegyszerűsítve: három héttől minden nap irodalomórával kezdődik, azután három héttől történelemmel. az epochák rendszerint írásbeli epochazáró dolgozatokkal vagy szóbeli beszámolóval zárulnak. Év végén a tantárgyak meghatározott köréből sorshúzással kiválasztott valamelyik tárgyból az adott tanév egész anyagát átfigyő vizsgára kerül sor.

A tantárgyak, illetve a tantárgyblokkok sávonkénti elrendezést mutatnak, e szerint alakul az órarend is. Az idegen nyelvű sávra ebéd után kerül sor. A testnevelésre kora reggel, vagy a délutáni szabad sávban. A kora reggeli kilenc óra előtt van, mert a nagy közismereti sávok reggel kilenckor kezdődnek.

A pontszerzésre is lehetőséget adó, első és második évben kötelezően választandó alkotókörök (fotó, video, vírágkötészet, szöveg, batik, számítógép, tűzzománc, rajz, kerámia, újságíró, színház, másodiktól a választék csillogással, természetbúvár csoporttal és filmklubbal bővül) a szabad sávban található. (Ennek a sávban elrendezett munkarendnek a szokásos iskolai munkarendi esetlegesség felszámolása volt a célja. Kellemetlen következménye, hogy a szaktárgyi helyettesítés, a párhuzamosan folyó szaktárgyi oktatás miatt gyakran megoldhatatlan a betartása. És éppannyira nehéz a munkaközösségen belüli óralátogatásos tapasztalatcsere is.) Az egyes tantárgyak belülről is átalakultak, a történelem társadalomtudományként jelenik meg, és jelentősen kibővítették a művelődéstörténettel, gazdaságtörténettel, viselkedéstörténettel, vallástörténettel, filozófiával,

szociológiával. A harmadik és negyedik évfolyamban a társadalomtudomány önálló, választható tárgyként jelenik meg, külön tankönyvekkel. A „keverési” arányok tankönyvenként változnak, nincs tehát egységes tanterv. (18) „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. old.)

(19) „Az AKG működésének középpontjában az egyes gyerek áll” (Ebihal, 13. old.)

(20) Vegyük például az évnnyitót, amely már harmadik éve úgy zajlik, hogy az évfolyamok sorban letelepednek a Duna mellett egy-két napra valahol egy bérelt üdülőben, búcsúztatják a nyarat és előkészítik a tanévet, játszanak, értékelnek és döntenek, majd egy hajó egyenként felveszi, összegyűjti az egyes évfolyamokat, végül az egész iskola együtt érkezik vissza Pestre. Vagy a tanévzárót, amely évről évre egy háromnapos tantesületi táborot jelent (Csillebércen, Dobogókőn, Királyréten, Béren, Ráckevén); ezenkívül a kettő között a nyár folyamán és a szorgalmi időben is sok táborra, utazásra, kirándulásra kerül sor évről évre.

(21) A pontozásnak és az osztályozásnak valamiféle furcsa összeolvadása zajlott le. Az elégtelen helyét átvette a nulla, annak megszegyenítő, 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, amely tanáronként más-más formában, ám a diákokkal elfogadtatott változatban, tehát a személyes tanítási stratégiába vagy taktikába illesztve zajlik. Mivel a tanulási szituáció, tehát 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, tehát nem is érdemes próbálkozni vele. (Az hamarabb előfordul, hogy a diákok között kerül sor nézeteltérésre a követendő tempót és a kívánatos teljesítményt illetően.)

Házi feladatra meg azért van szükség, mert el kell végezni az anyagot. S előfordul, hogy sietni kell, hiszen az epocha amennyire dinamikus forma, legalább annyira törekeny is: például a tananyag csúsztatás is elég nehezen viseli el. A legkevésbé, 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?)

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

A társalgóban „jöttünk össze, hogy reggelizzünk kártyázzunk, sakkozzunk, szóval eltöltöttük a rendelkezésünkre álló rengeteg időt, mellyel nem nagyon tudtunk mit kezdeni.” – *Öt napos hidegrázás.* Press, 1992. márc. 13. „Délután lementünk az óceánhoz. Leszámítva, hogy kegyetlen hideg és sós volt a víz, egész jól úsztunk benne.” – Press, 1992. nov. 18.

Persze azért az ilyenféle zavarok mögött kipamázott gyermekkort is feltételezhetünk magyarázatként. Amikor is, mondjuk, az ünnepi családi túrán, meg azon túl is, több felnőtt is egyetlen gyermek boldogságát tartja szem előtt. Ily módon az AKG éppen csak elégtétel lehet. A tábor és a túra pedig egyszerűen provokáció.

(23) *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 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 tervüket. Ha kiállják a próbákat, egyesülhetnek, és az általuk megválasztott király lovaggá üti őket.”

(24) Horn György egyik anekdotája arról szól (érdekes, értékes, folyton gyarapodó, és szívesen mesélt anekdotái vannak az iskola életéről), hogy miként vizsgálták meg a kiválasztott székfajta alkalmasságát a leghosszabb lábú és a legnagyobb fenékű kolléga közreműködésével. (Az, hogy egy ilyen történetnek a szabadságról szóló történetekkel egyenrangú jelentőséget tulajdonít, az AKG-s identitás fontos eleme.)

(25) A karácsonyi vásár iskolai hagyománnyá vált. Az alkotókörök és az ifjú vállalkozók csoportjai kereskednek a méltóságuk, értékrendjük kedvük, ügyességük szerinti termékekkel. Nem a piac törvényszerűségeihez igazodva, hanem egy kis alternatív piacot nyitva. Eleinte beengedték a kinti piac képviselőit is, de túl nagy volt a kontraszt, összeegyeztethetetlen volt a mentalitásbeli különbség.