

Egy szabad iskola problémái

V. rész

Az AKG elvileg gondoskodott a lelki ügyvitelről, a patrónusrendszer az iskola meghatározó eleme, a pszichológus már csak ráadás, fedezet, biztosíték. Az „egyes gyerekért felelős 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 kapcsolatban, akkor egészen biztos, hogy a patrónusi tevékenységhez is vezetnek szálak.

Patrónus, csibe, fészekalj

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

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

Túlméretezett vagyis elláthatatlan amiatt, mert az iskolai rend fenntartása nem alapozható azt AKG-ban megkövetelt mértékig és módon a patrónus és a diákok személyes kapcsolatára. Mondjuk azért nem, mert épp ott tornyosulnak elháríthatatlan akadályok a személyes kapcsolat kialakításának útjában, ahol, illetve akinél a kapcsolat pedagógiai eszközként való hasznosítására leginkább szükség volna. Túlméretezetté vált a feladat esetleg azért, mert eleinte a patrónusok hálója mögött ott volt még egy remélt, majdnem elkészült, majd egyre szakadozottabbá váló nagyközösségi háló. Ezenkívül még kisebb védművekből is egy egész rendszere való. A nagy hálóból mára csak foszlányok maradtak meg. A kisebbek pedig, például az alkotókörök közösségei, szelektíven működnek; akkor vannak, ha felfedezik őket. 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 szótértés, ha nincs szükség 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 fegyelmelve, 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 sőhajtozhat érte, utána.

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 róluk tudnia annak, akit érintenek. Ráadásul az, amit számon kellene kérni, talán nem is számonkérhető. Mert az iskolában a patrónusság révén olyan különleges kapcsolatforma született, amit az intézmény intézményi eszközökkel nem kormányozhat és nem ellenőrizhet. Csak szélsőséges esetben hozhat határozatot, mondhat véleményt valamely testület valakinek a patrónusi ténykedéséről. A patrónusság egy formális rend kulcsfontosságú informális eleme. Egy hivatalos magánkapcsolat. Mindenki érintett, így vagy úgy, hogy szólhatnak bele egymás kapcsolataiba? A kéthetenti évfolyampatrónusi megbeszélések épp odáig hatékonyak, ahonnan a patrónusok személyes mulasztásairól, belső kétségeiről, értékproblémákról való beszélgetés kezdődhetne.

A patrónust csak a lelkiismerete sarkallja és ellenőrzi. (Nem volna ez rossz megoldás, ha nem volna mindenkinek túl sok lelkiismereti kötelezettsége, mert emiatt minden lelkiismeretesség relativizálódott. Lehet például a diákok iránti köteleltségértől hajtva csak a könyvírással 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 szintjetei képviselték volna. De nem képviselik. Mert a patrónus távol esik tőlük (ahogy a patrónus felől nézve ők meg maguktól). Illetlenség szólani. 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 patronáltjává 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, rátamadhatnak védtelenekre, amikor ők kivételes védelemmel élveznek. Melyik patrónus gondolhatja ilyesmi után, hogy „csibéi” szava annyit ér, amennyinek látszik. Ha mégis azt gondolja, nem felelőtlen-e? Ha nem azt gondolja, ha keresi őket a szavaik mögött, nem kerül-e bajba így is? Ez mindenképp csapda, akkor is, ha övéi ártatlanok, s az ő bizalma is töretlen. Mert akkor az a kérdés, ki lesz cinkosa 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 „hűség” növendékek botrányos szalagavatói hangoskodása újra és újra állásfoglalást követel. S nemcsak szóbeli változatban. De senki sem tudja, mit kellene tenni. Az AKG-t az menthetné meg, szabadíthatná ki néhány kis „terroristájának” karmai közül, ha olyat tenne, amit aztán nem bocsáthatna meg magának. Önmagáért tűr tehát, de így is kiszámíthatatlanul nagy a veszteség. Diákok 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 egyszerűen tudja ezt a kettőt. Ám ha a hetvenszer hetvenféle változatból nem tűnt volna nem egyszer úgy, hogy ebből-abból a diákból kiszerelelték az ellenállásokat meg a biztosítékokat,

a tanáraik meg ide-oda kapkodnak körülöttük, türelmesen ugyan, de tehetetlenül, akkor nem is a patrónusi történetek hiányosságaira, hanem idegenekre gyanakodnék az iskola sérelmére elkövetett barbárságok miatt.

Közösségi dolgok – főnökkel, igazgató nélkül

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 egyelősége, 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 György*höz 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 hallatlan 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, kitüntetett szerepe intézményesítésének megakadályozásáért. (Sőt, ez a harc is tovább erősítette őt, s mivel kétségtelenül meglevő 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 szánnivalókká is.) Ugyanakkor Horn nem lett volna akadály a közösség kialakulásának, amelyben nem álrulás 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 sehogyan 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 „józanabak” voltak nála, gondoltak kiemelésére, 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 nyíltabb változatával működött volna. Ha a testület kiváló tagjai a szertartásos egyenlőség játéka miatt nem veszítik szem elől saját valódi szuverenitásuk tényleges megalapozásának gondját. Ha Horn kedvéért nem pazarolják el energiáikat a látszatszuverenitás ügyeiben. Ha szakmai képességeik és egyéni adottságaik szerint szabad vitapartneri Hornnak. Vagyis ha nélkülözhetetlen partnerségük, 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 úgyis átlát rajtuk. Leplezze le öntudatlan elkövetett vétkeiket, mondja meg, miről is van szó igazából, hadd érezhesse végre a család, hogy otthon van, ki-ki törleszkedjen 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 iránytű összezavarodásával. Ez pedig a nyílt erőszakkal szembeni kiszolgáltatottságnál bornírtabb alávetettséget idézhet elő.) Néha az volt az érzésem, hogy a valahai nomád értelmiségiek, akiknek volt néhány igazi szabad pillanatuk, maguk építette karámban zsúfolódtak össze a történet során. Akik számára a szabadság csak az, ami odabent van, s hogy miként néz ki mindez kívülről, az már 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 (1) – gyermeki módon függenek Horn Györgytől. S ebbe már a lázadás gyermeki gesztusai is beleférnek. Ez a függés távollétében, hosszú szabadsága idején (2) talán még nyilvánvalóbbá vált, mint előtte. Ha nem kávézik reggelente egyikükkel vagy másikkal, ha nem füstöl össze mindent a Symphoniával, ha nem merül beszélgetésbe dolgozatjavítás közben valakivel, ha nem hívják ezerszer telefonon, ha nem szakítja félbe minden beszélgetését egy másik megbeszélőnivalóval, ha nem kedveskedik, bölcselkedik, dühöng vagy gonoszodik, 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 hatszázhatvanhat kérdésre, akkor egyszerűen üres az iskola. (Ez persze jó is így, ha sok bajjal is jár.) (3) A testületi szuverenitás erőltetett változata tehát az ő egyéni szuverenitásának szégyenlős kizárólagosságát eredményezte. (4)

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 egy személyi, teljehatalmú vezetőként, ha az iskolaalapító állami szervek és nagyvállalatok számára nem ő maga lett volna a személyes biztosíték 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 ellensúlyozás 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

Az AKG ma még a tizenévesek számára 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 jelenete 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 emelkedett 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 a szabályossá.

megőrzésére is. (Tanulságos, hogy miközben én itt arról értekezek, 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 alapelvek meghatározásakor elutasították, s ha később ilyen-olyan változatban felmerült is, az mindig Hornra vonatkozóan történt. Annak belátásaként, hogy talán az is nyíltan összeegyeztethető, ami a gyakorlat szerint amúgy is létezik; lehet vezető úgy, hogy mégis velük van, közöttük is van helye. Pedagógiai vezetőként épp a pedagógiával jutott a legkevesebb ideje foglalkozni. Mindenés volt, lett, 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, hogy kitalálja annak módját, hogy most már az AKG-val harcolva közelebb jusson a céljához. Mert az első kilencven AKG-s diákból mind a kilencvenre tanítványaként gondolhatott (az más kérdés, hogy ez mennyire volt teljes és kölcsönös viszony, de tény, hogy ezekhez a diákokhoz fűződő kapcsolatai dinamikusak és mélyek, akárcsak kollégáié), aztán ahogy nőtt a diákok száma és az iskola, 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 jellege volt. Vagy legalábbis még mindannyiuk számára magától értetődő a közösségi igény. Erről szólt az iskola, nem lehetett nem észrevenni. Aztán ennek a közösségi jellegnek 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 ma már túl sok megoldatlan probléma van begyömöszölve), de ma már mégis 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 a jövőben is, de aki ezek alapján próbálna eligazodni az iskolában, kellemetlen csalódások érnek. Egyszerűen nem ismerik egymást eléggé a diákok és a tanárok (az is megesik, hogy egyáltalán nem). Az AKG életformája és munkarendje a közösségi szerveződésre sokkal több alkalmat kínál, mint más intézmények, 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 nemcsak 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 kultúráltabb viselkedésnek számít „megőrülni”, hülyíteni a tanárt, bárkit, mindenkit. Ez az iskola egy barátságos hely, de ma már kissé elszótlanodott, ritkán szólít meg, elvéve hív és félszegen válaszol. Ha vannak közösségek, csak önmagukért, nincsenek kapcsolataik, zártak és törekenyek, nem fonódnak össze, nem alkotnak hálózatot. Az iskolában vannak, de az iskola egyre kevésbé otthonos bennük.

Az AKG ma még a tizenévesek számára gazdag és természetes életér, 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 jelenei 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 a szabályossá.

Szervezeti problémák

Ahogy a tartalom és magatartás tekintetében az AKG elutasítja, hogy kísérletnek nevezze, hiszen a szabadság és egyenjogúság elveit talán már nem kell próbára tenni, hogy mégis beválnak-e vagy sem, úgy a formákra vonatkozóan az iskola természetesen kísérletezik, hiszen egy egyedi konstrukció került bevezetésre, olyan szervezeti rend, olyan tanulási-tanítási szerkezet, melyet a testület saját törekvései megvalósítására talált ki, ezt még elemeiben sem próbálhatták ki korábban, így működőképességéről sem mondhattak semmit. Az tehát nem kérdés, hogy egy iskola képes-e rendeltetészerűen – a tradicionális iskolától elvártakat is teljesítve – működni a régebbinél és a megszokottnál sokkal nagyobb szabadsághányad esetén. Ezt világszerte jó néhány iskola igazolta az elmúlt évtizedekben. Az azonban minden egyes alkalommal egyedi kérdés, hogy egy sikeres modell az adott körülmények között és az adott személyekkel mire képes, megéled-e. (A hagyományos iskola öntudatlanul is teszi a dolgát, tanít, nevel, szocializál. A szabad iskola azonban nem működik a megvalósítására irányuló egyéni és kollektív erőfeszítések nélkül. A jó iskola lehet pusztán szerencse dolga is, adottságok következménye, a szabad iskola sohasem.) Az AKG-nak azonban még csak modellje sem volt, azon túl tehát, hogy a szabadsággal kezdett kalandját, egy iskola öntudatos életének megteremtését természetes kísérletnek kell tekintenünk, mivel egyúttal egy egyedi iskolaváltozatról van szó, ezért az AKG egyúttal modellkísérlet is. Ha tehát az AKG pedagógiai történetével problémáink vannak, joggal feltételezhető, hogy ezek a szervezet problémáiként is megfogalmazhatók.

Az *Ebihalban* található, az AKG szervezeti felépítését bemutató ábra szerint az iskolai élet meghatározó szerve a nevelőtestület.

A vele egy szinten lévő, de csak a testülettel való kapcsolata révén működő szervek a kuratórium, a diákönkormányzat és az iskolabíróság. Csakhogy a kuratóriumnak a valóságban nincs közvetlen kapcsolata a testülettel, az a pedagógiai vezető, aki az iskola részéről a kuratórium valódi partnere, se nem a kuratórium szintjén, se nem a kuratórium oldalán szerepel. Ez a grafikai elkülönítés csak a hataloműzés jelképes gesztusa lehetett, hiszen a kuratórium véleménye után a testület által megválasztott pedagógiai vezetőt a kuratórium nevezi ki ügyvezető igazgatónak. Vagyis a pedagógiai vezető a testület érdemi képviselője a kuratóriumban, és a kuratóriumnak ő a megbízottja a testületben. A kuratórium tulajdonképpen észre sem venné, ha a pedagógiai vezető mögül eltűnne az iskola, ha ő maga elfelejtené megemlíteni a beszámolójában. Így a pedagógiai vezető, aki a másik oldalról ügyvezető igazgató (ezt az oldalát az ábra egyszerűen elhallgatja, restelleve talán az alapítók alkalmazkodását az egyszemélyi felelős vezetőhöz ragaszkodó „világi” intézményekhez), olyan kulcspozícióban van az elvi döntéshozókhoz képest, hogy a testület maradéktalan szuverenitását csak ábrán megvalósítható elvi igénynek kell tartanunk. A testület szuverenitása a kuratórium, tehát a kenyéradó gazda felől nézve Horn magánügye. A kuratórium tagjaként ezzel a szuverenitással nemhogy el kellene

számolnia, hanem még a látszatát sem tarthatja fenn, hiszen a kuratórium számára ő formálisan is igazgató, akinek a szuverenitási hóbortja engedélyezett, de nincs elismerve.

Természetes tehát, hogy az említett ábra a reális feladatmegosztást sem tükrözi, nem derül ki belőle a pedagógiai vezető és a többi területfelelős közötti alapvető különbség. Ami javarészt eredetileg is tudható lett volna, és alighanem tudott is volt, hiszen a pedagógiai vezető a többiekhez képest nyilvánvalóan az iskola általános és alapvető érdekeinek képviselőjeként áll szemben az iskola részfeladatainak választott felelőseivel. A pedagógiai vezető elrejtése logikusan vezetett a szerep gyakorlati túlvezéreltségéhez, kompetenciája parttalaná válásához, s egyúttal felelőssége tisztázatlanságához.

A pedagógiai vezető látszólag egyenrangú iskolai szereplő a többi területfelelőssel, illetve a testület bármely tagjával, a valós helyzet szerint azonban nem. A testület öngazgatása tehát nem korlátlan, mivel azonban ez a korlátozottság nem nyílt és rendezett, a nevelőtestületi szuverenitást sokkal jobban sérti, hisz kiszámíthatatlan és kezelhetetlen zavarforrás, mintha pontos körvonalai lettek volna.

Furcsa ellentmondás, hogy míg a diákok a kuratóriumban és a testületben is rendelkeznek képviseleti joggal, mint iskolapolgárok mégis csak közvetett módon, a diákönkormányzat révén kapnak szervezeti státust. Pedig a diákgyűlés jobban illene a nevelőtestület partnerének, a diákönkormányzat pedig a területfelelősi szinthez tartozhatna. Valahol aztán az iskolagyűlésnek is helyet kellett volna kapnia, hiszen ha az iskolapolgári egyenlőség nem teljesen fikció, akkor ezt az egyenlőséget épp az összességnek juttatott szervezeti státus igazolhatta volna. (Láttam iskolagyűlést, melyet a pedagógiai vezető a testülettel, illetve a diákönkormányzattal való előzetes konzultáció nélkül hívott össze, ahol érzelmileg és erkölcsileg igen alapos okkal teremtette le a diákságot, s persze közvetve a kollégáit is, de formális, szervezeti szempontból az eset botrányos volt. Hiszen semmiféle felhatalmazása nincs sem a „nyáj” összetételére, sem a kioktatására. Ráadásul tőle szokatlan módon épp olyasmivel fenyegette meg a botrányt okozó fiatalokat – tudniillik szabadságuk normál iskolai rend felé hajló korlátozásával –, amit a testület jóváhagyása nélkül amúgy se hozhatott volna szóba, s amit ő maga is végsőkig ellenezni szokott. (5) Másfelől pedig mindennapos jelenet az, hogy az informális, tehát reális hatalmi szerepére való hivatkozást viszont formális szerepére való utalással hátrítja el.) A diákok képvisellete sem a kuratóriumban, sem a nevelőtestületi gyűléseken nem működik, ahogy a diákönkormányzat sem. Egyebek közt talán azért, mert hiányzik ezen formák mögül a diákság spontán önszerveződésének élménye.

Az iskolabíróság is csak papíron működik. (6) Pedig nem az iskolabírósági ügyek hiányoznak az iskola életéből, volnának effélék, de senki sem akarta még AKG-s módon megoldani megoldatlan AKG-konfliktusait. Senki sem gondolt komolyan arra (érintettként, sértettként), hogy valóban szükséges és lehetséges volna a konfliktusmegoldás efféle személytelenített formája. S ha az iskolabírósághoz való fordulás nem természetes, ha nem várja el a tanár a diáktól, hogy a neki nem tetsző döntéssel nyíltan és bátran konfrontálódjon, s mivel a bíróságot nem próbálták ki az iskolakezdés pillanatában, ez az iskolaszervezeti elem elsorvadt anélkül, hogy a vele megoldani tervezett problémákra más formában megoldás született volna.

A gazdasági vezető szervezeti rendbe illesztett szerepe is megoldatlan. Szép gondolat volt, hogy a nevelőtestület tagja és megbízottja legyen, a nevelőtestületnek való elszámolási kötelezettséggel, de ez ideig sem a testület nem tudta bizonyítani, hogy az elszámoltatásra alkalma lenne, sem a gazdasági vezető nem tudott a testület tagjaként dolgozni, vagyis sem a gazdasági döntések filozófiáját nem tudta elfogadtatni a testülettel, sem a testület értékrendjét nem sikerült átültetnie a gazdasági döntések világába. Ez ügyben tehát az AKG-s megoldás, szemben a hagyományos változattal, amikor a gazdasági ügyvitel me-reven elkülönül és igazgatási kontroll alatt van, csak kuszaságot, áttekinthetlenséget, rossz hatékonyságú ügykezelést, gyakori szerepértelmezési vitákat, s persze mindezek kö-

vetkeztében anyagi veszteséget eredményezett. (Holott nem a hiánnyal vagy veszteségekkel, hanem a felhasználást folyamatosan meghaladó bevételekkel kellett volna megbirkóznia.) (7)

Ellentmondásos a területfelelősi szint azért is, mert a hivatkozott ábra szerint itt minden jogosultság a nevelőtestülettől származik. Pedig nemcsak a pedagógiai vezető esete tér el ettől. A gazdasági vezetőt ugyan a testület választja, de csak a pedagógiai vezető jelöltjére lehet szavazni. Itt tehát két területfelelős között van formalizált hierarchikus viszony, amit persze nem kifogásolok, de hogyan lehet például a nevelőtestület egyenrangú tagja az a gazdaságvezető, aki a testület tagjaival nem egyenlő feltételek között kerül az iskolába? A tantárgyblokkok vezetőit pedig a tantárgyblokk-csoport, a szakmai munkaközösség tagjai választják. A nevelőtestületnek még csak jóvá sem kell hagynia a döntést. Szóval, egyszerű és áttekinthető az ábrán megjelenített szervezeti rend, csak éppen pontatlan. Voltaképpen az is furcsa, hogy a tanárnak, bár az egész iskola őrá épül, az ábrán nincs helye. És tényleg így is van, a tanáré a teljhatalom, „minden pedagógus köteles a nevelőtestület tagjaként az iskola egészére vonatkozó kérdésekben dönteni”, tehát kényszerítve van, hogy felelősséget viseljen az iskoláért, ugyanakkor elég hamar átélheti azt, hogy tehetetlen és kiszolgáltatott. A tantárgyblokk-csoport sincs az ábrán, pedig a primér döntések legfontosabb szerve. De a patrónusok és a patrónusaikról döntő diákok sincsenek sehol, pedig ez a döntés az, amelyen az egész iskola múlik, az iskola élete, szervezete, rendje egyaránt.

Az ábra pontatlansága azt jelenti, hogy az iskoláról való gondolkodás nem volt minden lényeges vonatkozásban alapos, hogy az iskola nem pontosan a tervek szerint formálódott. És aztán ez a hiányos terv, s a maga medre szerint kanyargó történet kelti azt a benyomást, mintha ez az iskola feltalálójának sem engedelmességre ma már. S ez természetesen így is van, annyira így, hogy az iskolában dolgozóknak nehéz munkával kell megtanulniuk, hogy az az iskola, amelynek minden szögletét és sóhajását ismerni vélik, nem egészen azonos azzal, ami ez az iskola valójában.

Az AKG szervezeti rendjének módosítására 1993-ban került sor, s bár az új felépítés a valódi viszonyok realisabb tükré, az ellentmondások egy része érintetlen maradt.

Ráadásul az új szervezeti felépítés nem került be az ismételt kiadott Ebihalba. Ezáltal azonban az Ebihal lényegében többszörös fordítást igénylő, vagyis tárgyilagos tájékozódásra alkalmatlan szent szöveggé vált, miközben az iskola belső életének a realitások felé közelítő leírása egy rövid, alkalmi, hivatalos célra készült, egybetűzött három lapos szövegmásolaton hozzáférhető. Így az AKG testületi alapítása óta legfontosabb szervezeti változása, hogy a testület a közvetlen öngazgatásról egy évente választott pedagógiai tanács javára lemond, szép csendesen megtörtént, anélkül, hogy értelmezték volna. A hivatalos változat is bizonytalan, hiszen a PT-t először döntéshozó testületnek nevezik, majd a PT határozatainak kötelező testület általi jóváhagyásával fejezi be a PT funk-

Furcsa ellentmondás, hogy míg a diákok a kuratóriumban és a testületben is rendelkeznek képviselői joggal, mint iskolapolgárok mégis csak közvetett módon, a diákönkormányzat révén kapnak szervezeti státust. Pedig a diákgyűlés jobban illene a nevelőtestület partnerének, a diákönkormányzat pedig a területfelelősi szinthez tartozhatna. Valahol aztán az iskolagyűlésnek is helyet kellett volna kapnia, hiszen ha az iskolapolgári egyenlőség nem teljesen fikció, akkor ezt az egyenlőséget épp az összességnek juttatott szervezeti státus igazolhatta volna.

ciójának leírását. A testület pedig, ha egyszer az ügyek megvitatása csak kevesek dolga, és éppen azért az, mert a testület már nem győzte és nem akarta ellátni eredeti szerepét, látszatra sem, az átruházott hatalmát tényleg elveszíti. Az, hogy a végső döntéseket ma is a testület hozza, gyakran nem jelent egyebet, minthogy a pedagógiai vezetőnek, vagy manapság az őt helyettesítő négytagú vezetőség valamelyik tagjának a PT döntéseiről lelkiismeretesen be kell számolnia a testületnek, néha szavazatnak is, néha meg, ha úgy látszik célszerűnek, valóban döntést kérnek tőlük, ez azonban elég kockázatos, mert a testület egyre „felelőtlenebb”. Van aki már kifelé menet elfelejti, mit hagyott jóvá odabent, meg „értetlen, önző és közömbös”, ahogy mondani szokták a „fáradt és áldozatos munkát végző vezetők”. Az AKG tehát nem az a szervezet, aminek gondolja magát, ha egyáltalán szervezetként gondol magára; azt hiszem, a hűvös szervezeti viszonyok stádiumát az intézmény ez ideig megúsza, de ez nemcsak elevenségének bizonyítéka, hanem konzerválódott éretlenségének a jele is.

Az AKG tanügyei

Ha egy iskola lehetetlennek vélt módon jön létre, ha a szabadságra alapoz egy szabadsághiányos rendszerben, számítani lehet arra, hogy mindaz, amit tesz, sokak számára fontossá, értékessé, megkülönböztetett jelentőségűvé, példászerűvé, követendővé válik. Az AKG a maga légtérében mint intézmény felszámolta a szocialista iskolát, mielőtt a szocializmus bejelentette volna a csődöt. Az ma már nem tudható és nem kiszámítható, nyert volna-e azzal az iskola, ha az alapító csapat másfél év csúszással, már a Magyar Köztársaság nevű polgári államban kezdi meg működését, elképzelései vitatását és megvalósítását. Talán soha nem tudták volna meg, mit jelent a szabadság mellett dönteni, pedig ez az élmény mindmáig az alapítók önérzetének és méltóságának fontos forrása. Am talán úgy gondolkodtak volna, hogy feltételezik, mindaz, amire törekednek, mások természetes törekvése is, így hát nem kell mindent egyedül megcsinálni, egy új iskola szellemi kockázata meglevő értékek felhasználásával reálisan csökkenthető, kevesebb tere marad az esetlegességeknek, az öncélú radikalizmusnak. Ez a pozitívum és negatívum egyaránt jellemzi az iskolát. Az AKG, bár öt év eltelt, s minden tanár nagyon fáradt, bármelyik pillanatban képes olyan villanásra, amitől a halandónak egyszerűen tátva marad a szája. Ez lehet néhány mondat egy diaktól valamelyik szegletben, lehet több napra szóló gazdag kulturális rendezvénysorozat, bravúros pedagógiai mutató, vagy éppen egy mély érzékenységre, fogékonyságra valló emberi gesztus. Hihetetlen erejű töltés a valahai összekapaszkodás. Az táplálja mindmáig az AKG-s csodákat. S azok számára is hasznosul, akik már tulajdonképpen nem is tudnak róla. Másfelől pedig az iskola öt év elteltével már fuldoklik az egykor magára vállalt, s azóta mindegyre csak gyarapodó feladatokban. Még mindig elkövet gyermektegy hibákat, olykor meg mintha öregesen összekavarodna, s nem is értené saját ügyeit. Az AKG nincs felkészülve a tanulásra, arra, hogy rendszeresen átismételje a megírt, kidolgozott, átvett anyagot. Törekednie kellene arra, hogy ne legyen reggelenként minduntalan ugyanaz a Münchhausen báró, aki csak saját hájába kapaszkodva kerülhet ki a mocsárból, hiszen ma már sok iskola küszködik afféle szabadságproblémákkal, amelyek valaha az AKG kiváltságai voltak. Az AKG kétségtelenül az az iskola, amelyik áttörte a korlátot egy gyorsan távolodó korszak végén, minden egyedül eszelve ki, de már egy másik iskola is, amelyik most erődítmény az elomló, puha, ázott demokrácia történelmi közegében. Am védelmi rendszerét nem erre a közegre találták ki. Amilyen biztos fedezéknek látszott a zsarnoki egyenlősítések vagy a privilegizált egyenlőtlenségek változataival szemben, olyan védtelen, könnyen bevehető, nagy monstrumnak látszik most a huzatos szabadság aszfaltszürke ege alatt.

Adódott egyfajta kényszer is az iskola számára az iskolaalapítás szabaddá válásával. Azok a rendkívüli – és rendkívül kedvező – anyagi és jogi kondíciók, melyeket az isko-

lának sikerült biztosítania a maga számára, ma szinte folyamatosan veszélyeztetettek. Versengés és harc folyik az egyre szűkülő forrásokért, a megszerzett intézményi pozíciók védelméért. Az AKG arról szól, hogy miben reménykedtünk a nyolcvanas évek vége felé, s hogyan képzeltük a jövőt. Reményeinkben csalatkoztunk, a szabad közoktatás jelene a szorongatottság újabb évada. Az AKG sziget maradt. Érte már az a történelmi vád, a szabadságtól mindig rémületbe esők, az önhibájukon kívül szüntelenül vereséget szenvedők oldaláról, hogy az AKG is csak egyfajta hatalomátmentés. Tény, Horn György szocialista kapcsolatait és a szocialista pedagógia korában kivívott tekintélyét (ehhez a nyolcvanas évek előrehaladtával már egyre kevésbé kellett bármiféle szocialista programot képviselni) fölhasználta arra, hogy a szabadság irányába előremérészkedjen. Az a borzasztó, hogy majdnem ugyanolyan kivétel maradt, mint volt. (8)

A túlélésért folytatott ádáz tusák világa nem meghitt otthona a pedagógia múzsáinak. Az AKG is megsínyli ezt a helyzetet. Mindent igazolnia kell, ami pénzt ér, mindenütt pályáznia kell, ahonnan pénz remélhető. Nem olyan nagy baj, hogy az iskola vezetői nem kötötték az alapító intézmények és cégek orrára az iskola félig kész voltát. Hiszen nem lustálkodtak egy pillanatig sem, egyszerűen túl sok volt az ígéret, és a nyújtott szolgáltatás páratlansága így is biztosítható volt. Komolyabb probléma, hogy a szükség (és az ambíciók) diktálta kerek elbeszélés az iskoláról egyre hihetőbben hangzik, s olykor már az iskola helyett is eléleggel, megáll a maga lábán. Az iskola elhíresült megoldás lett, miközben olykor az sem tudja, él-e, hal-e egyáltalán. Kiváló referenciákkal startol minden pályázaton, s közben alkalmasint már a pályázatokon való részvétel igényét is úgy kell magától kizsarolnia, a szabad szellemi kapacitást ígérő pályázati anyag pedig energiái résztartalmakával készül el. Szorongással tekint saját teljesítményének értékére, s közben előremenekül, újabb és újabb nagy tervekkel váltja ki a félig elkészült, ezért idő előtt elhasználdott konstrukciókat.

Az AKG-nak ma már két követő iskolája van. Nem válik ez javára, mert ezek az iskolák mintha gyártási eljárást vásároltak volna, egy divatos és sikeres fővárosi receptet. És persze éppen a szabadságot felejtik ki legszívesebben a kivitelezés során, mint fölösleges és allergiát okozó kötőanyagot. Ráadásul a szabad iskolára amúgy sincs recept. Az AKG-fiókákkal csak a nemkívánatos látszatok sokszorozódnak. Mintha ez a pedagógia már érett, forgalomképes termék volna. Mintha az AKG már nemcsak tanulná a szabadságot, hanem tanítani is tudná. Pedig az AKG tanáraitól nagyon sokat lehet tanulni, de épp az AKG-ról szóló tanításaik, bármilyen tanulságosak is számos nézőpontból, iskolatanként mégsem hasznavehetőek. azért nem, mert mindig az iskolaegész feltételezéséből, adott voltából indulnak ki. (Figyelmeztető jel lehetne, hogy a követő iskolákban járt pesti diákok megrémültek a tapasztaltaktól, mintha iskolájuk és életformájuk karikatúráival találkoztak volna.) Az AKG-ról viszont senkinek nem lehet biztos tudása, hogy miféle is volna, ha egészben lenne. Az egykori iskolaterv attól szép, hogy lett belőle valami, a működő iskola hiányosságait meg az elvek pótolják, az elvek és a tények között azonban nincs és nem is volt összhang. Az AKG a viszályok iskolája. Alap gondolatai máig élő kihívások, melyek nem hagyták és nem hagyják békén az úgy-ahogy, olyan-amilyen iskolát alapító közösséget. A működő iskola ellenére sem lehetetlen, hogy a valaha tervezett iskola létrejöjjön, s ezért megéri sokat dolgozni ma is.

Ahogy az AKG növekszik, úgy kell újabb és újabb helyeken megerősíteni a vékony-nak bizonyult falakat, eltönni a keletkezett réseket, pótolni a hiányzó összefüggéseket. Talán mindez csak gyorsaság kérdése, ha folyamatos a karbantartás, a kicsi iskola jó lesz majd nagy-nak is. Meglehet azonban, minden konstrukciónak vannak olyan elemei, melyek nem növelhetők és nem cserélhetők ki. Ezek teljesítményének határai jelentik az egész konstrukció növekedésének korlátait. Az AKG esetében ilyen elem például Horn

maga. Bár látható, hogy teherbírása rendkívüli, de ahogy gyarapodnak a feladatai, úgy változik a korábbi feladatainak ellátásában ő maga is. (9)

Zsókaról (*Királyfalvi Erzsébet*) és Macáról (*Bugyácska Mária*) beszélnek még. Az iskolatitkárról és munkatársáról. Akik éppúgy helyettesíthetetlenek, mint Horn, mert a mindennapi ügykezelést egy szabad iskolához méltó tartással látják el. Ez a köznapi ügyvitel az AKG-s szellemi-lelki konstrukció részévé vált. Ami nem kevesebbet jelent, mint az intézményi belső ügykezelés humanizálásának személyes megoldását. Azt látom azonban, hogy feladataik gyarapodásával nekik is változniuk kell. S az irány kijelöltetett. Képesek voltak száz-kétszáz diák és tanár minden ügyével megbirkózni. Ma is csak ennyi telik tőlük, hiszen kezdettől teljes intenzitással dolgoznak. De a mai négy-ötyszáz fő mellett ez már csak nagyjából az a munka, ami eredetileg volt. S ha az iskola tovább nővekszik, nekik egyszer csak be kell csukniuk az ajtót, és ki kell majd írni valami utasítás- vagy tájékoztatófélélt. Hogy mikor, kinek és mit intéznek ezután. S akkor itt a történet végére pont kerül, s ami utána következik, az már egy másik történet lesz.

Az iskola sokféle dolgáról esett szó eddig (bár néha csak ugyanazt ismételttem el többször más-más változatban), de a tanításról alig-alig tettem említést. Úgy terveztem, külön nagy fejezetben kerül erre sor. Most azonban előlegként vagy alkalmasint kárpótlásul vessünk föl még egy kérdést, ami az „Ebihal”-at és az oktatást is közvetlenül érinti.

Az iskola alkotmánya a fiatalok és tanáraik köztársaságáról szól, melynek a felnőtt világgal vannak ugyan diplomáciai meg kereskedelmi meg másféle kapcsolatai is, de a fiatal lét önállóságának és teljességének programja a kis szervezet sarokköve. Nos, ezek az alapelvek nagyon furcsán jelennek meg némely dologban. Ahogy a frissen felszabadult gyarmat gyakran az elűzött gyarmatosítókat utánozza belső élete újjászervezése során, úgy az AKG-s tankönyvek egy része is egyszerűen felnőtteknek íródott. Műveltségre vágyó felnőtteknek. Hogy ugyanis ez lenne az emancipáció. Hiszen eddig a diákoknak lekezelésképpen didaktikai szempontok szerint eltorzították a műveltséganyagot. Ez a didaktika lett tehát az a rablánc, amelyet először hajítottak el. S meglepetést okozott, hogy a valaha elnyomott fiatalok nem találtak bele a felnőtt szerepbe. Visszavágyódtak a megszokott keretek közé. Nem tudom, mikor lesz hajlandó az iskola ebből a tévedéséből felocsúdni? Ámbár lehet, ennek nem is szabad megtörténnie, mert ez az a tévedés az a termékeny félreértés, amely nélkül az iskola megalapításához annak idején hozzá sem fogtak volna azok a tanárok, akik felnőtt jogaikért küzdve maguk mellé emelték tanítványaikat. Egy sok szépet látott, sok vihart kiállt iskola lett ebből. (És még sokat kell kibírniuk, mert úgy látom, nincsenek még partközelen.)

A szabad iskola voltaképpen fogalmi ellentmondás. Egy intézmény nem szerveződhet a szabadság művelésére. Az iskola meg ezen túl is csupa erőszak. Valljuk be, miért is lenne kedvére a gyermeknek megtanulnia azt a felnőttiséget, azt a civilizációt, azt a kultúrát, aminek talán csak iróniája és büntudata szolgálhat mentségére. S ezt azért már gyermekként is elég jól lehet sejteni, érezni. A szabad iskola egy intézmény önmaga felszámolására, megsemmisítésére. Az AKG nem volt elég sikeres ahhoz, hogy összeomoljon, de annyira azért jó, hogy kétségeitől roskadozzék.

Szövegjavítások

Nagyon izgatott, milyen lesz írásom fogadtatása. Azt szerettem volna, ha fontossá válik az AKG-s olvasók számára, s ugyanakkor minden tőlem telhetőt megtettem azért, hogy ez minél nehezebben, fáradtságosabban következhesen be. Kritikám élet megpróbáltam úgy alakítani, hogy a támadás és a kemény bírálat közti vékony vonalon metsszen végig. Hogy egyetlen jelző erejéig se legyen engedékeny, de világossá tegye, itt azért nem csata, hanem elemzés folyik, az iskolai történet problémáinak megjelenítése kedvé-

ért. Mégis látom, érzem, vagdalkozások és ámuldozások egyaránt belekerültek a szövegbe. Ennyire futotta. De végtére is az írás során egyre kevésbé gondoltam tanulmányként a munkámra, azt játszottam, hogy ez egy néhol lirizált, néhol dramatizált elmélkedés, s a szöveg végső megformálása inkább volt esztétikai, mint szakmai művelet. Annál is inkább így történhetett, hiszen írásom egy tervezett tanulmány elé bocsátott rövid beszámoló felvizeződéseként jött létre. Mert egyszerre csak, meglepetésemre, folytatódni kezdett, aztán meg már nem volt más választásom, ebbe a furcsa, irodalmias jelentésbe kellett belefoglalnom lényegesnek vélt AKG-s tapasztalataimat.

A fogadtatás a lehető legkedvezőbbben és a lehető legkedvezőtlenebbül alakult. A legkedvezőbbben azért, mert a szöveg kivívta Horn György elismerését. Ha pedig az iskola pedagógiai vezetője írásomban ráismert önmagára, iskolájára és annak problémáira, akkor a dolgomat nem végeztem rosszul. Hiszen éppen az ő személye vonatkozásában írásomnak, igyekeztem szerint, volt némi engesztelhetetlen töltése is, abból a meggondolásból, hogy neki nem lehet semmilyen mentsége mindazért, ami az AKG-ban rosszul történt, vagy nem történt, hiszen a dicsőségből is megkülönböztetett rész illeti.

Természetesen elismerése egyáltalán nem jelentette az egyetértést a részletekben. Vagy akár nagy összefüggésekben sem. Én például félbemaradottságról, ideiglenességről írok több változatban, ő pedig azt mondja, hogy az AKG vállaltan „elvadult” iskola, ez volt a cél, a személyességet meg kell őrizni mindenáron, harcolt, harcol a Házirend, a Törvényesítés ellen, tudatos szélmalomharc ez, a születést

prolongálni, a teremtő állapotot fenntartani, pozitív frusztrációban tartani a testületet. Úgy szokott fogalmazni, hogy tanulmányom érvényes olvasata az iskolai történetnek, méltó „vitapartner” az értelmezésben, de azért van AKG-s titok, amit nem értettem meg, nem fedeztem föl, hogy például azért itt mindenki végzi a dolgát, az egésztől függetlenül, és nem is akárhogy, és az iskola ezáltal van életben. S hogy mindenki önmaga lehet itt – ha ez néha a rossz választása is –, tanár, diák egyaránt. A pedagógia pedig tényleg nincs kifejtve, de közhelyekkel éppúgy működik, ahogy filozófiával működne, az autonómia meg különben sem pedagógiai kérdés.

Az is nagyon sokat jelentett számomra, hogy többen „értetlenkedtek”, honnan tudom a titkaikat, olyasmiket is, amiket maguk előtt is rejtegetnek. S előfordult, hogy tartózkodó, hűvös viszony barátságossá fordult az olvasás után.

A fogadtatás a legkedvezőtlenebbül alakult azért, mert úgy képzeltem, írásom eszközül szolgálhat a tanári és vezetői AKG-s egyenlőtlenségek, az idővel küszködő AKG egyenlőtlenségeinek a tisztázásához és oldásához. De ennek az elvárásomnak nem felelt meg. A tanárok, mégha egyetértően, tetszéssel olvasták is írásomat, eszükbe sem jutott összekeverni az ábrázolás és a cselekvés világát. Írásom sem kiáltvány, sem gyakran hivatkozott szöveggé nem vált. Még alkalmi közüggé sem. Ami szerint az iskolának va-

A szabad iskola voltaképpen fogalmi ellentmondás. Egy intézmény nem szerveződhet a szabadság művelésére. Az iskola meg ezen túl is csupa erőszak. Valljuk be, miért is lenne kedvére a gyermeknek megtanulnia azt a felnőtséget, azt a civilizációt, azt a kultúrát, aminek talán csak ironiája és büntudata szolgálhat mentségére. S ezt azért már gyermekként is elég jól lehet sejteni, érezni. A szabad iskola egy intézmény önmaga felszámolására, megsemmisítésére. Az AKG nem volt elég sikeres ahhoz, hogy összeomoljon, de annyira azért jó, hogy kétségeitől roskadozzék.

lamit számítana, hogy készült róla egy írás, ami által elolvashatóvá vált a „történet”, „nemcsak” létezővé, láthatóvá és áttekinthetővé, „nemcsak” átélhetővé.

A tanárok egy másik csoportja ténykedésemet a pedagógiai vezető talán nem is olyan árthatatlan hóbortjának tekintette, hogy lám, udvari kritikust tart. (Bár semmitől sem tartózkodtam jobban, mint hogy Horn György elbeszéléseiből próbáljam meg megismerni az iskolát. Ami amúgy nem kívánt különösebb erőfeszítést vagy önfegyelmet, hiszen ő sem gondolhatta ezt másként, azok közé tartozott, akikben csak a minimális együttműködési készség volt meg irányomban, tehát nem volt elutasító, de csöppet sem volt előzékeny, következőképpen feladatokkal több rétegben elborított munkaidejéből még az elkerülhetetlenül hozzá intézendő kérdésekre sem nagyon futotta.) Munkám iránt nem érdeklődtek, a tanulmányt erős ellenérzésekkel olvasták el, ha elolvasták, és kíváncsiságom, tartózkodásom egyaránt gyanakvást keltett bennük. Többük álláspontja szerint haszontalan, terjedős és önmaga előtt tetszelgő művet hoztam létre. Amelyben sok szó esik lényegtelen dolgokról és természetesen kevés a lényegesekről. A termék állapotából levont következtetések túlzottak, túl sok figyelem jut a pszichológusokra, túl kevés iskolaszervezeti ügyekre vagy Horn hosszú távollétének problémáira, hiszen az ő távolléte az „iskola fazonját, stílusát is meghatározza”. T. B. eltávozásának ügyét is túltárgyaltam, miközben például a patrónusok számára problémáik megoldására nincs semmi konkrétum, javaslat a szövegben. Ráadásul amikor úgy teszek, mintha pártatlanságra törekednék a történet elbeszélésekor, valójában igen határozottan minősítem T. B. vitapartnereit, s hogy ellenfeleimtől származó negatív minősítését is, amit én annak véltem, és eszerint rögzítettem, párhuzamosan az ő ellenfeleire vonatkozó minősítésével, ravaszul a nyakukba varrtam, mert úgy érthető a szövegből, hiába (pon-tosabban: vélekedésük szerint nagyon is célirányos) az általam művelt nyelvi bűvészkedés.

Ha már T. B.-nél tartunk. Személyes helyesbítései a rá vonatkozó szövegekkel kapcsolatban: „A munkaközösség akkortájt mondta ki, hogy el kell mennem, amikor már évek teltek el a diáktiltakozások óta.” „A diákoknak a választási procedúrát azután szervezték, miután nem voltam hajlandó önként elmenni.” Nem volt békéltetés az ő ügyében. Azok az alkalmak és személyes próbálkozások, melyeket én békéltetésnek neveztem a mások elbeszélése alapján, az ő állítása szerint még csak a felek problémáinak a kibeszélése sem volt. Egyéb észrevételei szerint, az AKG az első nulladikos tábor pártatlan hangulata és körülményei utáni nagy csalódásról szól, egy kastélyban voltak akkor, exkluzív körülmények között, sok, diákra kiéhezett, mindenre kész tanár és az iskola első nyolclevan diákja, a váratlan februári nyárban. (A tanítás a következő héten egy megszüntetett, de még ki nem költözött ellenséges általános iskola épületének egyik szabaddá tett szintjén kezdődött, minden tekintetben az ideiglenesség jegyében.)

Véleménye szerint sohasem volt az iskola olyan közösségi szerveződés, mint amilyent én a kezdetekre vonatkozóan feltételeztem. Horn mint meghatározó férfi is szerepet játszott a testület láthatatlan, az iskola tudatalatti történetében. Egyik-másik ütközet egyik síkja tehát egyszerűen feltékenységből fakadó torzsalkodás volt.

A finom AKG-s bánásmód eredeti összetevője a nagyfokú bizonytalanság, tartózkodás bármely határozott tanári viselkedési formától, egészen annyira, hogy kezdetben kétséges volt, szabad-e, lehet-e bármit is tenni az órát tönkretévő, a disznóságokat művelő gyerekek szemében, az önmarcangoláson túl. Az érem másik oldala meg az, hogy az iskolában stílusdiktatúra uralkodott. Kötelező volt „happy”-nek lenni. Mindenki mindig készenlétben állt, vigyázva a külsőségekre, félve a megszégyenítéstől, mert aki elfeledkezett magáról, ügyetlen vagy suta volt, könnyen lett a kötelező irónia, a gúnyos nevetések céltáblájává. S ezt a viselkedésszabályozást elsajátították a gyerekek is. A külsőségek mögött, az álközösségi AKG mögött a meghittség helyett szeretethiányt, kapcsolatszegénységet és elzárkózást találni. Szóval, a deklarált és a tényleges működés között szakadék húzódik. Mindemiatt írásom több helyütt pontatlan, engedékeny, másutt meg túl-

zó, leegyszerűsítő. Magáról azt mondja, hogy értékajánlata nem volt csábító, nem rendelkezett az AKG-ban kelendő mentális-szellemi áruval, ezért veszített.

A felvételis eset főszereplője is vállalta írásom részletesebb taglalását. Először is kijavította a tévedésemet. Azt állítottam, hogy „megfellebbezhetetlenül dönt a felvételizők sorsáról”, s ebben nem volt egészen igazam. Mert akit ő nem vesz föl, az pénzért még bekerülhet az iskolába. És így kétségbeesése a maga szempontjából föltétlenül logikus. Hogy nincs mód megakadályozni előítéletekkel terhelt gyermekek bejutását az AKG-ba. És nem volt ez az ő részéről annyira morális ügy, mint feltételeztem, egyszerűen ki akarta provokálni az állásfoglalást.

Összefoglaló megállapításai szerint tanulmányomnak nincs átlátható szerkezete, egy „dombvidék, hierarchia nélkül”, „lift, amely nincs se itt, se ott”. Nincs címzettje sem, amatőr munka, leginkább szerzőjéről szól. Stílusában nem különül el egymástól az objektív és a szubjektív. Nincs vége, nincs summája. Olyan, mint egy „formailag rendezett kocsmai beszélgetés”.

Az iskoláról azt mondta, hogy az nagyjából Horn György pszichopatológiájával azonos. Az ő szerepe határozza meg az alapstruktúrát, és az egész történetet ebből kellett volna kibontanom. Ő maga nem tagadja, hogy számára Horn afféle apafigura, szüksége van (volt) erre a kötésre, erre a ráhagyatkozásra. Az AKG antitezis iskola, itt bohócokra van szükség, nem profikra. Az iskola nem veszítette el kapcsolatát a világgal, a szülőkkel, belátással élt, tudatosan zárkózott el.

Összefoglaló megállapításai szerint tanulmányomnak nincs átlátható szerkezete, egy „dombvidék, hierarchia nélkül”, „lift, amely nincs se itt, se ott”. Nincs címzettje sem, amatőr munka, leginkább szerzőjéről szól. Stílusában nem különül el egymástól az objektív és a szubjektív. Nincs vége, nincs summája. Olyan, mint egy „formailag rendezett kocsmai beszélgetés”.

Némi tétovázás után elküldtem a tanulmányt *Bácskai Júliának*. Talán mégsem lett volna természetes, ha úgy kerül iskolán kívüli nyilvánosság elé, hogy neki nincs módja a névével való visszaélésemet jóváhagyni vagy elutasítani. Levelet kaptam tőle, ebből idézek:

„A nevemet teljesen kiírhatod, azzal a feltétellel, hogy elemzed munkásságomat, másképp sehogy nem érvényes. Mulattam a kifejezésen, hogy »hamar« pszichológus nélkül maradt az iskola. Nos, való igaz, senki nem üldözött, nem kergetett, akár nyugdíjba mehettem volna onnan vagy őszhajú továbbdolgozó Júlia néniként vihettek volna a boncterembe egyenesen a Raktár utcából – ezt az időt nem vártam ki. 1987 szeptemberétől (vagy novembertől?) a Rákóczi magzati kortól »végigszülttem« az iskolát az első generáció felvételijéig, 1994 szeptemberéig...

[Tehát pontosan az én vizsgálatom kezdeti időpontjáig. És az az egyetlen pillanat, ami az ő eltávozása és az én megérkezésem között eltelt, elég volt az érzéksalódáshoz, hogy már nagyon rég járt erre, ha volt itt egyáltalán. Tévedésem annál kevésbé megbocsátható, mivel Bácskai ügyében senki sem titkolózott. De valahogy minden, ami róla szólt, mintha egy nyelvtani régmúltban lett volna fogalmazva. – T. G.]

B. J. »kudarca« nem érthető nekem. Az AKG kudarca, ha nem tartott ott. A magyar iskolapszichológia *legsikeresebb és leghatékonyabb iskolapszichológusa voltam*. A tények, eredmények: a szemléletem jelenléte; az AKG neve; az AKG emblémája; az ÉNKÉPZŐ módszerem tantárggyá emelése; a pszichológiai kultúra beültetése; a kötelező nulladikos

félév; a relaxáció tanítása gyerekeknek, tanároknak; a szülői csoportok évente; az egyéni terápiák vezetése, rövid terápiák, krízisintervenciós beavatkozások; az évente egyre több kiscsoport vezetése; a kreatív körök kitalálása, szervezése. A magyar előzmények után siker mindez, amit elért az AKG. Az, hogy nem is elképzelhető ma már pszichológus nélkül, siker, az, hogy lassan, de biztosan a tanárok is beindulnak erre – siker.

Az írás gyerekkori csökevényem, mindig csináltam újságot. A Kalap kérdőív botránya nem annak indult. Olvasd el, számold meg, egyetlen gyerek megjegyzése volt az a bizonyos. Én úgy véltem, hogy egy ilyen szenzációs és sikeres iskola tanárai elbíróják és elviselik a kritikát. Azt pedig nem tartottam helyesnek, hogy babusgatás címén meghamisítam a kérdőívek véleményét vagy akár kommentáljam. Többször elnézést kértem, azt sajnálom, hogy a T. B. elleni hadjáratához fel lehetett valakiknek használni ezt a kis újságunkat, én T. B.-t szeretem és tisztetem, szeretem a *más-ságát* és sajnáltam, hogy nála tehetségtelebb kollégák ki tudták szorítani. De egy felnőttnek, aki vezet másokat, azt is meg kell tudni emésztetni, ha pl. unalmasnak tartják az óráit...

[Nincs tévedés, nemcsak az általam idézett borzalmas mondatok, ez a mondat *is* szerepelt a minősítések sorában. – T. G.]

Az AKG önismerete és önbizalma a legsikeresebb téma volt és lesz. A konfliktusaim is ezért voltak, mert túl komolyan gondoltam, hogy a tanárok önismeretével kell kezdeni. [...] Visszagondolva, a dilettantizmus esetei dühítettek leginkább, mert a lelkes amatőröket mindig szerettem, rockzenészeket, pol-beateseket, színikritikusként ma is az avantgárd színházak vonzanak, de élő gyerekeken kísérletezni felkészületlenül, ezt az én pszichológusi etikám és több évtizedes képzésem nem kedvelte.”

A levélből azért idéztem ilyen részletesen, mert a válaszhoz Bácskai Júliának feltétlenül joga volt. Ugyanakkor a pszichológusi munkájának részletes tárgyalására vonatkozó feltételét is csak ezen a módon teljesíthettem, mert ez az írás aligha volna megfelelő keret ehhez, viszont levelének részletei tökéletesen pótolják a hiányzó elemzést.

Most nézzük a „kezelhetetlen” Mikoláj megjegyzését, aki ugyan nem olvasta a tanulmányomat, még a rá vonatkozó részt sem, bár szóban beszámoltam neki róla, viszont a beszélgetésünk során az én szóbeli összefoglalásommal kapcsolatban egy nagyon érdekes és fontos észrevételt tett. Hogy tudniillik ennek az iskolának az attitűdje – mint köztudott – lényegében anarchista színezetű. S miután Mikolájnak köszönhetően ez a fogalom szöveget ütött a fejemben, észrevettem, hogy az anarchizmus valóban ott van az iskola önmagáról való gondolkodásának rejtettebb zugaiban. Feltűnhetett volna, érzékelhettem volna, ha fogékony vagyok rá. Ha nem tudtam volna sok mindent az iskoláról annak előtte, mielőtt beléptem volna a kapuján. (Vagy titkos tábori szentély mellett rendeznek anarchista feketemiséket, ezért nem jutottam a nyomára?)

Igen, persze, egyfajta csakazértis anarchista öntudat tölthette el ennek az iskolának az alapítóit, hiszen az idő tájt még minden szuverén pedagógusnak kijárt az anarchista bélyeg a kényelemszerető, rendhez törleszkedő kollégáiktól. (Az anarchista minősítés azt jelentette a legközhözségesebben, hogy nem akarsz beilleszkedni, távol maradsz, a saját fejed után mégy, telebeszéled a gyerekek fejét, tehát veszélyes vagy. Ártalmas vagy a gyerekekre, a felnőttekre és a világbékére egyaránt. Tulajdonképpen még most sem tudom, hogy szabad-e ezzel a fogalommal játszanom az AKG-val kapcsolatban, nem társul-e ehhez a fogalomhoz túl sokunkban a tisztátalanság érzése. Alig tudom megállni, hogy meg ne védjem az anarchizmus vádjától az iskolát, pedig tudom, hogy sokkal többet rombol az, ami itt maradt bennünk a rendből, mint az, amit rombolna egy kiadós anarchista zápor, de hiába, valahonnan mélyről tiltakozás van bennem, riadó.)

Anarchizmusról van itt szó most már a szocialista folklóron túl is, ha például Horn Györgynek az intézményesülés elleni szakadatlan harcára gondolunk. A folyamatos építkezésre és a folyamatos lebontásra, nehogy ez az iskola valaha is elkészüljön, hiszen ak-

kor vége. (És kell-e magyarázni, mennyire természetes ez az irtózás a készítő, a felépítéstől, a megvalósítástól, a kőtáblák felállításától, amikor előtte minden pillanat és természetesen maga a nevelési eljárás is intézményesítve volt.)

Volt szó korábban egy könyvről, a kollektív iskolai naplóról, amit rondaságokkal firkáltak össze a diákok. Két év múltán újra kézbe vettem, egy selejtezésre váró papírhegyből mentette ki a könyvtáros, és elhelyezte a könyvtár raktárában, dokumentumként lezárva, emlékké minősítve át. Gyorsan kiderült, milyen felületesen olvastam el először. Az idő tájt ugyanis, mikor éppen órára jártam az AKG-ba, ebben a naplóban heves viták folytak az anarchizmusról, a falfirkaként közkedvelt, divatos anarchista jelképekről, a kábítózásról és underground együttesek státusáról, a Tankcsapdáról pro és kontra. Valahogyan átsiklottam ezek fölött a szövegek fölött. A naplónak ezt a blokkját egy kis társaság írta, és persze Mikoláj is középük tartozott. Ez az anarchizmus azonban az iskola számára integrálatlan, integrálhatatlan maradt, a kölcsönös tolerancia nem volt elég a jó viszonyhoz. Mindenesetre ebben a naplóban benne volt egy konform lázadó iskola nonkonform diáktörténetének egy pillanata (esélye?). Milyen különös kettős tükör ez, a könnyed utcai divattá vált anarchizmus a szabadság felé igyekvő iskola falai közt egyszerűen kalapra tűzött művirágként hat. Másfelől az iskolátlánított iskola még mindig eléggé iskola ahhoz, hogy a koncepciózusan felelőtlen diák szabadulni vágyó foglyaként viselkedhessen.

S ha már a naplónál tartunk. Van egy ikernapló is. Ezt iskolakrónikának szánta a tesztület. Azért nem foglalkoztam vele eddig, mert csak az első két évben vezette valamelyik „csibe”, amelyik mint egy „Mókus órs”, szépen feljegyezte az iskolai eseményeket. Aztán ráunt, és ezzel abbamaradt a dolog. Most az egyik könyvtáros igyekszik pótolni a pótolhatatlant, s fényképfelvételeket ragaszt a megőrkítetlenül maradt évek helyére. De így is még csak 1993-nál tart. A gyerekek azonban ezt az ál- és félkrónikát is szeretik. Furcsa, talán azt lehetne mondani, hogy a Nagy Napló és a Nagy Krónika terve nem illt a „felelőtlen” iskolához, ezért nem íródna ma már. De mégis komoly veszteség, hogy az iskolában senki nem volt képes ragaszkodni az eredeti meggondolatlan ötlethez. Mert amire ez az ötlet válaszolt, hogy egy szenvedélyes iskola nem lóghat emlékezet nélkül az időben, az mégis állapotrajz lett. (Két részlet az iskolanaplóból: „Bros-s(z)ul vagyok, mert megjött a Heavym, ezért nem tudok cure-ni.”; „Kedves STEfan! Tulajdonképpen szinte mindenben egyetértünk. Azzal viszont vitába szállnék, hogy az alkohol egészségesebb, mint a THC-származékok (marihuana, hasis), de semmiképpen nem e könyv oldalain, írásban...” Az iskolakrónika utolsó szinkron bejegyzése így kezdődik: „A hétfő hipersebességgel közeledett. Egyre idegesebben és őszebben vártuk. Egy nagyobb testvér állítása szerint csak az első időben fogunk aggódni. Utána teljes érzéketlenség. Az idő múlásával a flegma nem jött, csak a nyugalom. A félév egy szóval: laza. Kettővel: nagyon laza. Az általánoshoz képest maga a Paradicsom. Igaz, néha-néha a tanárookra rájött a dolgozatírási láz, de ez a betegség nem volt komoly. Legalábbis gyógyíthatónak látszott.” Nem jó, hogy efféle kezdetek, feljegyzések, üzenetek, mondatok folytatás, válasz nélkül maradtak. Ha már az iskola nagy fehér üres lapokkal teli könyvnek képzelte magát, nem lett volna szabad megengednie, hogy bármelyi feljegyzés elkallódjon, haszontalanná, értelmetlenné váljon.)

Jegyzet

(1) A nyelvtanárokat szokták példának hozni erre (ami persze az alapító nyelvtanárok önértetét jogosan piszkálhatja). A magas nyelvtanár igény és a nyelvtanári munkaerőpiac erő elszívó hatása miatt tanárok jönnek, mennek, néha még a nevüket sem sikerül megjegyezni. Ráadásul a nyelvtörök délutáni sávban vannak. Ráadásul a nyelvtanárok közt elvéve fordul elő olyan, aki nemcsak nyelvet tanít. Összeszámoltam, az iskola 1996-os ballagási füzetében a nyelvtanárok száma fele az összes többinek! Ráadásul a nyelvtanítás egyre jobban kö-

zeledik az iskolákban, így hát az AKG-ban is a hagyományosan elkülönülő képzéstartások csoportjához, a testneveléshez, a rajzhoz és az énekhez. Persze, a nyelvtanítás esetében, a szak tekintélye és tanárok nagy száma miatt a történet nem folyhat csendesen, az iskolán belül elkülönülő nyelviskola túlságosan nagy rész ahhoz, hogy ne adjon 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 efféléknek nincsenek rossz iskolai hagyományai, melyeket az ember már a főiskolán, egyetemen megtanul, anélkül hogy azokat észrevénné. Lehet, hogy egy rendkívüli képzéstartás elhal, ha nem integrálódik, míg egy hagyományos képzéstartás akkor él, ha elkülönült, ha oppozícióban van. Mindenesetre a képzéstartás tanára az iskolán belül a lehető legtávolabb van az iskolától. És ezen a ponton nem lehet nem újabb értelmezést fűzni a csupasz tantervek problémájához. Hogy tehát azért is idegenkedik Szabó Imre a tanterektől, mert az ott zajló élet iránt tanultat bizalmatlan. Hogy a képzéstartási tanulás meg iskolai tanulás az kettő. Mégha össze is vannak kötve egymással.

Pedig az iskola terbe vette az integrációt, a testnevelést nagyon szabaddá és nagyon megbecsültté akarta változtatni, az éneket meg a rajzot pedig be akarta olvasztani a művészetismeret blokkba. A testnevelés ennek hatására elhanyagolódott, az énekesek és a képzéstartások pedig folyamatosan sértettek voltak az irodalmárok diktátumai miatt, anélkül, hogy összefüggésük bármilyen felmutatható haszonnal járt volna. (Tegyük azért hozzá, hogy kerék legyen a kép, természetesen az irodalomtanár is programozva van a képzéstartásokkal való bánásmódrá.) Hogy aztán itt a falak voltak túl vastagok vagy az elszántság volt a kevés, esetleg a terv volt rossz az áttöréshez, mert ezeket a falakat esetleg nem is bontani, hanem megkerülni kellett volna, nem tudom.

Míndez persze nem azt jelenti, hogy ne lenne zenei vagy sportélet az iskolában, de például a gombfoci iskolai szubkultúrájának virágzásához hasonlítva (ami ha fele olyan érdekes volt, mint írásos emlékei a Pressben, akkor is egy kedve kis AKG-s honfoglalás volt) mégis elmondható, hogy valami ezeken a területeken hiányzik, nem történik meg, holott az iskolának szüksége volna rá. Az 1996-os irodalom írásbeli érettségi harminc elemzésében – *Illyés Bartók* című verséről – egyszer sem derült ki, hogy a diákok hallottak volna Bartóktól valamit. Pedig bizonyára játszottak is többen Bartók művet közülük. De a szakadéki szakadék. Ott húzódik tárgyak, műveltségi területek, tanárok között, 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, a humorérzéke hiányos – nem vice, a sör, a kávé, a cigaretta és a tréfa az alapítás fontos „kellekői” voltak) és a saját integrálatlansági jelene (amikor nem volt jelen, amikor az iskola nélküle volt egész).

(2) Egy tanévre gyeden volt. Az alkalom kínálta furcsa szabadságon. Mindig szerette volna, ha az iskola nélküle is működőképes lett volna. Szükségesnek látszott az első öt év értékelése. A kezdetekhez képest gyökereken megváltozott oktatáspolitikai, történelmi erőter új lehetőségeket kínált, új alkalmazkodást követelt, új tervek ösztönzött. A hatosztályosra való áttérés programját mindenekelőtt.

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

Horn önkritikában is példát mutat, irgalmat nem ismerve szabdalja szét az iskolát fogyatékosai miatt, hogy aztán egy másik menetben minden kis porcikáját feltve, minden tévedéséhez és elfogultságához ragaszkodva képzeletben újra olyannak rakja össze, amilyennek lennie kellene. Fel akarja rázni az övét, hogy az, ami vele együtt nem ment, talán egy kis ágyútűzzel – morális kartáccsal – inspirálva jobban sikerül.

A második levélből 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, hogy ez miként volna 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. Tüpprengenek az iskoláról, ami általuk létezik, de sorsa mégsem tőlük függ. (Természetesen ez a furcsa helyzet nem okoz gondot 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. Kívülállók és tárgyilagosa 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 búra ereszkedett volna az iskolára, s a világ odakünt rekedt. Hornnal együtt, s mint a távolodna, mintha elmosódottabbá válna, odabent meg az idegtépő csaták, fojtó levegő, vég nélküli küszködés.

(3) 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 kibirhatatlan.

(4) De azért a testületi szuverenitás erőltetése és formális megvalósítása nemcsak látszatok teremtésére volt jó. Mivel a nehezebb út választása volt, az önismeretben és a szerepek elosztásában semmivel sem pótolható törénétté vált.

(5) A hasonló „törvénytelenégeket”, az AKG lelkületével ellentétes megoldásokat Horn nagyon határozottan meg szokta torolni. (A megtorlás jellegzetes módja a nyilvános megbélyegzés volt.) Vagyis itt egy különös mozzanatot érhetünk tetten. A törvényszegés joga személyes privilégiumai közé tartozik, egyedül önmagának hiszi, hiheti el, hogy amikor az iskola ellen vét, azt is az iskola törvényeinek érvényesülése és védelme érdekében teszi. Más kérdés, hogy többnyire csak ő maga volna alkalmas saját vétségei kezelésére, annál is inkább, mert az iskola lelkülete javarészt az ő személyes tulajdona.

(6) Mivel az AKG-ban „minden döntés, dicséret, fegyelmezési eljárás, jutalmazás eseti, személyre szóló, az egyes gyerek, tanulóközösség, az egyes pedagógus személyétől függő, szükséges egy jogilag is szabályozott másodfokot, „belső fellebbezési lehetőséget” is az AKG döntéshozói rendszerének beépíteni. Ez az iskolabírátság” (Ebihal, 43. old.).

(7) Ráadásul a gazdasági vezető nemcsak kudarcot vall, hanem el is megy. És a gyakori személycseré csak rongja a rendezett és hatékony gazdálkodás esélyét. Kezdődik a történet újra és újra előről, az új vezető az iskolát kószolgatva, rátermettségét bizonyítván hozzászól a testületi értekezleten, s nem érti, miért torpan meg a vita rögtön, miért néznek a tanárok zavartan maguk elé. Pedig az iskolának, nevéhez méltóan, saját gazdálkodásában a gimnáziumi szintet teljesítenie kellene. Különben elvész a becsülete.

(8) Ebben alighanem egyáltalán nincs igazam. Az alternatív iskolák száma elég szépen gyarapodott az utóbbi években. S ők – meglehet – mind egy-egy szabadságváltozatot képviselnek. Írásomnak bizonyára javára vált volna, ha ismerem őket, hiszen akkor az AKG egyedi története összehasonlítható lett volna velük. (Legalább Horn György testvéröccsének, *Horn Gábornak* az iskolájával, a Politechnikummal kellett volna párhuzamot vonni!) Sajnos azonban a reformiskolák zárkóztak. És a világ is csak felszínesen kíváncsi rájuk. Nem található használható kritikai anyagot ezekről az intézményekről. Ahogy az AKG-ról sem született egyetlen értékelés igényével íródott sor sem, pedig kitüntetően sokat szerepelt a nyilvánosság előtt.

(9) Egykor úgy gondolhatta, hogy nem szabad a pedagógiai „történetet” közvetlenül is szemmel tartania. Mert még emlékezett a régi rend iskolai végrehajtói, az igazgatók és a felügyelők undok és fenyegető leleskedési kötelezettségére. Ráadásul úgy vélte, szükségtelen is, hiszen a pedagógiai termék minőségének garanciája a pedagógiai viszonyokban van. A szabadságot választó testület pedagógiája nem lehet önmagához méltatlan. S ha mégis baj van, hát ki lehetne nála illetékesebb a saját ügyében.

Aztán fél évtizednyi szabad iskolai tapasztalat után, amikor már tudja, hogy valamely iskola és pedagógiája bármikor cserbenhagyhatják egymást, tehát egy jó testület rossz gyakorlatot is igazolhat, már nincs visszaút. Egyetlen lélegzetvételnél ideje sem maradt konkrét és személyes pedagógiai konzultációkra, kritikára, elemzésre. És erre már felhatalmazása sincs, mert ezt a jogot a gyakorlattal nem szerezte meg, holott látszólag mintha tehetné, hiszen a beosztása írja elő, s mennyi mindent tesz, tehet, amire semmi előírása nincs. És mégis. Az egyéni pedagógiai történetekkel, a valódi történettel kapcsolatban csak „kifakadáshoz”, „fölhorkanáshoz”, „személyeskedéshez”, „célzásokhoz” van „joga”. Aminek természetesen zűrös és haszontalan viszályok a következményei.

PÁLYÁZATI FELHÍVÁS

Az Új Honvédségi Szemlének, a Magyar Honvédség központi folyóiratának szerkesztőbizottsága és szerkesztősége nyílt pályázatot hirdet az 1848–49-es forradalom és szabadságharc 150. évfordulójának és a Magyar Honvédség 150 éves történetének megünneplése alkalmából tanulmányok írására.

JAVASOLT TÉMAKÖRÖK

- Az 1848-as honvédsereg vezetési és szervezési elvei, a haderő alkalmazásának katonapolitikai tapasztalatai;
- Európa népeinek részvétele a magyar szabadságharcban;
- A megtorlás 1849–1867;
- Magyar katonák a kiegyezés korában és a konszolidáció alatt;
- A magyar alakulatok helye, szerepe az Osztrák–Magyar Monarchia haderejében;
- Az első világháború politikai előzményei és katonapolitikai következményei;
- A Tanácsköztársaság Vörös Hadserege és tevékenységének honvédő jellege;
- A Trianon utáni magyar haderő és fejlesztésének eszközei;
- A második világháborús magyar hadbalépés politikai és katonai előzményei;
- A Magyar Királyi Honvédség a második világháború időszakában;
- A katonai ellenállás főbb vonulatai, a tevékenység hatáselemzése;
- Haderőszerzés a második világháború után;
- A néphadsereg harcai az 1956-os forradalom és szabadságharcban;
- A Varsói Szerződés funkcióinak érvényesülése, a Magyar Néphadsereg szerepvállalása;
- A néphadsereg reagálásai a rendszerváltás előkészületi időszakában és a változásokat követően;
- A Magyar Honvédség útja a NATO-csatlakozási tárgyalásokig.

PÁLYÁZATI FELTÉTELEK

- Kötöttség nélkül pályázhat bárki, akit a jelzett témakörök tudományos igénnyel foglalkoztatnak.
- Csak eredeti, eddig nyomtatásba meg nem jelent dolgozatokat lehet benyújtani. Terjedelem: 10–24, 2-es sortávolsággal gépelt oldal.
 - Egy szerző legfeljebb két tanulmánnyal pályázhat. A tanulmányokat 3 példányban, postai úton kérjük beküldeni.
 - A pályázat jelíges, a pályázó nevét, címét, munkakörét, adóazonosító számát, az egészségügyi járulék fizetéséről szóló igazolást egy lezárt, de kívülről jelíggel ellátott borítékban kell mellékelni.

BEKÜLDÉSI HATÁRIDŐ: 1998. április 20.

EREDMÉNYHIRDETÉS: 1998. május 21.

*Cím: Új Honvédségi Szemle Szerkesztősége,
1441 Budapest, Pf.: 182*

A pályamunkákat erre az alkalomra felkért, szakértőkből álló zsűri bírálja el.

DÍJAZÁS:

- I. 100000,- Ft
- II. 80000,- Ft
- III. 60000,- Ft

A szerkesztőbizottság által javasolt tanulmányokat a folyóiratban folyamatosan megjelentetjük.