

Egy szabad iskola problémái

II. rész

Az AKG nem az elméleti gondolkodás terméke. Az iskola nevelés-filozófiája nincs kidolgozva, és nem is áll kidolgozás alatt. Ennek a ténynek azért van jelentősége, mert az AKG nem támaszkodhatott elődök gyakorlatára sem. Persze az alapításkor folytak nagy elméleti viták, és a működés során kis ügyekből gyakran lettek ideológiai csaták. Mégis, az iskolában az elmélet sohasem vált önmagáért (a megértésért, a tisztázásért, a felmutatásért) fontossá. Még az iskolaprogram is egyfajta alibinek látszik, mintha szerzői azt mondták volna magukban, miközben készült: „Tessék, belátjuk, ezt-azt el kell mondanunk magunkról, különben nem megy a dolog, itt az igazoló jelentés, de aztán hadd dolgozzunk végre, mert a szavak, a beszédétől elszakítva már csupa haszontalanságok.” (1)

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

Elvekre azért az AKG-nak is szüksége volt; ezeket onnan vette, ahol épp elérhetőek voltak, s olyan formában, hogy ne kelljen velük sokat bajlódnia. Így állt össze a program beszélgetésszövegekből, szellemes érvekből, elmélettöredékekből, egy el nem készült érzelmes kiáltvány hatásos fordulataiból. Az AKG számára a szabad iskola szervezeti és gyakorlati probléma volt, s csak ezután szellemi és szakmai változás. Persze, volt a résztvevők közt, aki mindezt másként gondolta. (2) A szabad iskola AKG-s fogalma nem volt még „iskolaérett”, amikor „beíratásra” került. (Belátható, egy független szervezet megteremtése éppen az az arkhimédészi pont, ahonnan kibillenthető a helyéről a régi iskolai-politikai világ. Ez az igazi nevelésfilozófiai fordulat, nem a szóbeli „paradigmaváltás”.)

Természetesen az elmélettől való tartózkodásra ösztönzött az a körülmény is, hogy a pedagógiai hitvallás rendszeres kifejtése aligha könnyítette volna meg az iskolaalapítást. 1987–1988-ban egy iskolaprogramnak már nem kellett szocialista színekbe burkolóznia, de egy ideológiailag is nyílt elszakadási program aligha élvezhette volna a minisztérium nagyvonalú támogatását. Az elméleti felületesség azonban abból is fakadhatott, hogy az alapítók mindannyian gyakorló pedagógusok voltak, s számukra az új iskolával kapcsolatos szellemi problémák mentalitásbeli közösségük kialakulásával lényegében megoldódtak. Az iskolaelmélet néhány évtizede már amúgy is vörös posztó volt az önértékes tanárok szemében, akik kölcsönözött és maguk által gyártott jelszavakkal igyekeztek pótolni a tájékozódás és a szellemi megalapozás hiányosságait.

Szellemi útmutatásul szolgáló gondolat volt például *Clapárede* ebihal metaforája, amely szerint a gyermek ebihal, és elegendő indoka önmagának, nem nevelni kell, hanem élni hagyni. Az iskolaprogram is a *Mi az ebihalak pártján vagyunk* címet kapta, s ez a kedves, hatásos és korábbi radikális pátoszából mit sem veszítő költői kép, mint a gyere-

kek felett uralkodó intézményrendszer elutasításának, a gyökeres pedagógiai fordulat követelésének emblémája tökéletesen működőképesnek bizonyult. Könnyű volt előállítani pedagógiai alaptételeknek tűnő változatait is: „A gyerek nem az életre készül, hanem él”; „A képzés során nem tantárgyakat tanítunk, hanem gyerekeket.”

(A probléma abból adódik, hogy ezek a jelszavak csak szójátékok, még stilisztikai értékük is kétséges, noha van némi nevelésfilozófiai rezonanciájuk, de szabatos pedagógiai fordításuk nincs, és azt hiszem, nem is lehetséges, mert kifejtve kiderülne önellentmondásosságuk.)

Az első AKG-s tétel a gyermeki élet öncélúságának az elismerését tartalmazza. A második a gyermekkel kialakított pedagógiai kapcsolat közvetlenségének a követelménye. Eszerint a gyermekkor nem jellemezhetjük az emberi életnek a felnőtté válás értelmét leelőző szociálpszichológiai, biológiai egyedfejlődési szakaszként. A gyermek is teljes lény, a gyermekkor is önálló univerzum, s a felnőtté válás a megélt gyermekkor belső teljességének az eredménye.

Azzal, hogy az AKG csak a gyermekkel akart törődni, egy olyan látszat folyamatos újratemtésére kényszeríti magát – önazonossága védelme érdekében –, hogy ő mindent a gyermek teljessége és kiteljesedése érdekében tesz, miközben – bár kissé elbizonytalanodva – a hagyományos felnőtté nevelés módszereit is megtartotta. A gyermeki teljesség kizárólagosságát képviselő tanárnak az a gyerek is csalódást okoz, aki rokonszenvesnek találja a felnőtt szerepeket, s az is, aki személyes problémái leplezésére előszeretettel él a gyermeki öncélúság eszközeivel. S a tisztázatlan alapokon történő felnőtté nevelés szintén komolyabb következményekkel járhat, s különböző szorongások kiváltója lehet a diáknál. (3)

A korábbi szemléletet, mely a gyermeket a felnőtt értékrend foglyává tette, az AKG-ban a gyermeki és a felnőtt értékrend közti szakítással igyekeztek ellensúlyozni. Ebben a helyzetben nehezen tisztázható, hogy az-e a baj, hogy nem mentek elég következetesen végig a gyermek felszabadításának útján, vagy az, hogy már túlságosan is messzire mentek. A kérdés tisztázása annál is nehezebb, mert az AKG-ra olykor mindkettő igaz. (4) (Arról pedig még nem is esett szó, hogy nem igazán szerencsés a középiskolás korosztályt gyermeknek nevezni, ahogyan ezt az Ebihal teszi, még az egyszerűség kedvéért sem. Hiszen a gyermek tizenégy–tizenhat éves korában komoly lelki és biológiai változásokon esik át, amelyekre a jog is tekintettel van, s csak felnőttek magaslatáról illethető a már egy másik életszakaszba lépett fiatal ugyanazzal a névvel.) Az elmélet hiánya, a taktikai, történelmi és személyes igénytelenség az iskola életét is befolyásolja. Nehezíti a programmal való szellemi azonosulást, a programra támaszkodó problémamegoldást is. Az alapítók belső kommunikációjának kulcsszavai az értelmezés hiánya miatt olykor már tekintélyelvű hivatkozásokká váltak. Vagy egyszerűen érthetetlenek.

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

Az az iskola, amely mindennapi életében, az iskolai kapcsolatok különböző formáinak elnevezésében önálló, a kívülálló számára fordítást igénylő nyelvet használ, s ezáltal ez a nyelv maga is a pedagógiai történet ható tényezőjévé válik, nem nélkülözheti, hogy a hiteltel fordítás – az elképzelések, illetve a konstrukció szabatos megfogalmazása – bárkinek a rendelkezésére álljon. Amíg ez a magánnyelv és képes beszéd a nyolcvanas évek végén alkalmasint még taktikának is jó volt a szigetiskolai lét megteremtéséhez és álcázásához, addig ma már, a nyílt oktatási piacon az érthető és tagolt önmeghatározás hiánya előbb-utóbb hátránnyá is válik. (5) Az a lélektani, filozófiai és pedagógiai értéktörmelék, mely a programot feltölti, a tárgyilagos megkülönböztetéshez egyre kevésbé lesz elegendő.

Ha csak beszélni kellett az iskoláról, az az AKG-s tanároknak mindig jobban ment, mint a szabatos önelemzés. Sőt, nemcsak egyszerűen jobban ment, hanem ebben a „műfajban”

nagyon jók, előadásukban az iskola katartikus hatású mű. (6) Érezhető, magukat az elbeszélőket is lebilincseli saját mondanivalójuk. Mert az AKG a szívügyük; az AKG – szívügy.

Az a bizonyos mentalitás, ami az alapítókat összekötötte, nemcsak az egyéneket jellemezte, hanem közös termék is volt. Az alapítás különleges élményének a gyümölcse. Ez a mentalitás azonban – egy nagy tantestületben, ahol a többség számára az alapítás már csak legenda vagy elbeszélés, ahol a kapcsolatoknak az az intenzitása, amely a kezdeteket jellemezte, már ki sem alakulhat – nem segíthet sokat sem az iskola azonosításában, sem az új tanerők beilleszkedésében. Ha éppen nem válik akadállyá. Azok többsége, akik az évek során jöttek, vagy csak részben, vagy egyáltalán nem váltak részesévé a mentalitásbeli közösségnek. (8)

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

Az iskola elmélete az elméletben

Az AKG a hatvanas–hetvenes években Nyugat-Európában és Észak-Amerikában kialakult szabad iskolák gyermeke. A szabad iskoláknak nincs rövid definíciójuk. Éppúgy jellemzi őket a közös tagadás, a hagyományos polgári iskolai világ radikális elutasítása, mint programjaik sokszínűsége. Az AKG a kritikában és az egyéni programkínálatban is megfelel a szabad iskola kritériumának. Összevetésül vegyük szemügyre a szabad iskolák alapvonásait Mihály Ottó összefoglalásában:

„Bírálat tárgya az iskola *tartalma*, a »tudás«, amit nyújt és az, ahogyan személytelen, elidegenített és elidegenült, standardizált, mindenki számára kötelező *curriculummá* szervezi ezt a »tudást«; élesen elítéli azokat a *feltételeket*, körülményeket, amelyek között e tartalmakat közvetítik; támadják azt a módot, ahogyan tanít és ahogyan hat a személyiségre. Bírálják vagy teljesen elvetik azokat a deklarált vagy rejtett, a *tudásra*, a *tanulásra* és a *gyermekre* vonatkozó előfeltevéseket, amelyekre általában a formális nevelés, avagy »csak« a »konvencionális«, »tradicionális« iskola épül. *Személyiségellenesnek*, *antihumánusnak* bélyegzik az iskola belső szociálpszichológiai légkörét, *antidemokratikusnak* belső irányítási, vezetési mechanizmusait, *diktatórikusnak*, *autoriternek* a nevelő és nevelt közötti kapcsolatokat. A *félelem*, a *szorongás* intézményeiről, *frusztráló*, *agresszívítást*, *antiszociális beállítódást* teremtő légkörről írnak. Kimutatják, hogy az iskola egyoldalú *kváziintellektualizmusa* lényegében az *intelligencia lerombolása*. Újabb és újabb elemzésekkel, esettanulmányokkal támasztják alá, hogy az iskolai tanítás-tanulás *motivációja* ellentétes a személyiség »igazi« szükségletével. Támadják a »befogadásra« és standardizált teljesítményre orientált *értékelési rendszert*, amely legitimizálja az érdeklődéstől, a »személyes részvételtől és elkötelezettségtől« függetlenített tudás közvetítésére épülő iskolát. Pellengérré állítják a nyílt elnyomást felváltó *finom magatartás-szabályozás* módszereit, az iskola egész »yes-man«-t (*igen-embert*) termelő technológiáját, s ezzel egyidőben »gyermekközpontú«, »személyiségközpontú«, »érdeklődésre alapozott, szabad tanulást és fejlődést biztosító«, »humanizált«, »antiautoriter«, »demokratikus« vagy éppen »felszabadító« iskolát hirdetnek és követelnek. (9)

Vagy nézzünk egy más hangsúlyú összegezést:

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

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

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

d) Az iskola ahelyett, hogy segítené egy önálló, belsőleg motivált, önértékelésre és önellenőrzésre képes – mondjuk így – autonóm személyiség kialakulását, a gyermekeket, fiatalokat egy majdnem infantilis permanens függőségben tartva, mindent elkövet egy ilyen személyiség kialakulásának megakadályozására.” (10)

Egyetlen tétel sincs ezekben az 1980-as tanulmányrészletekben, melyet az AKG ne vállalhatna, melynek saját programjában ne felelne meg valami. Azt mondhatjuk, hogy ez az intézmény mintha a szabad iskolai mozgalom illusztrációja volna. Ami nem meglepő, hiszen a szabad iskolának megvan a maga építkezési logikája, akárhonnán kezdődik, akárki fog hozzá, az elemek egy nagy sorozatát mindenképpen fel kell használnia. (11) Az inkább meglepő, hogy mindezek ellenére – vagy éppen az idézetekkel szembeállítva – az AKG-t mintha a semmiből találták volna ki, mintha hallomások alapján tervezték volna meg, mintha pedagógiát nem is olvastak volna az egyébként sokat olvasó alapítók. Az általam idézett könyv sem volt az iskolában közforgalomban. Az itt dolgozók igényes értelmiségéhez méltó műveltségének és kulturáltságának talán legsebezhetőbb pontja épp a pedagógia! (Ne tévesszük szem elől a korszakot, melyben ezek a tanárok pedagógussá váltak. A pedagógiát az idő tájt szinte csak a mindent komolyan vevők, illetve a majdani pedagógiai előadók és kutatók vették komolyan. Egy önérzetes egyetemista viszolygott a pedagógiától.) Annak meg a már említetteken kívül később részletezendő tanulságos következményei is vannak, hogy az AKG éppoly hamvasan és önfeledten radikális volt, mint két évtizeddel korábbi nyugati társai, tekintet nélkül arra, hogy azok mire jutottak elveik megvalósítása közben.

Az AKG alapítói érzékenyen reagáltak a szabad iskolai mozgalom elméleti és történeti hátterének mindhárom rétegére. Azaz egyfelől a Rousseau-i eredetű antropológiai kritikára, mely a gyermek, az ifjú társadalomra ítéltségével száll szembe, s a szabad, öntörvényű és a konkrét társadalmiságtól megóvott tiszta személyiség formálása mellett foglalt állást. (12) Másfelől a századforduló és a századelő politikai, ideológiai és lélektani iskolakritikáira, melyek a fiatalok rejtett vagy nyílt társadalmi, kulturális vagy jogi elnyomásával szálltak szembe, s a gyermekember felszabadítását követelték. (13) Harmadrészt

Az az iskola, amely mindennapi életében, az iskolai kapcsolatok különböző formáinak elnevezésében önálló, a kívülálló számára fordítást igénylő nyelvet használ, s ezáltal ez a nyelv maga is a pedagógiai történet ható tényezőjévé válik, nem nélkülözheti, hogy a hiteles fordítás – az elképzelések, illetve a konstrukció szabatos megfogalmazása – bárkinek a rendelkezésére álljon. Amíg ez a magánnyelv és képes beszéd a nyolcvanas évek végén alkalmasint még taktikának is jó volt a szigetiskolai lét megteremtéséhez és álcázásához, addig ma már, a nyílt oktatási piacon az érthető és tagolt önmeghatározás hiánya előbb-utóbb hátránnyá is válik.

pedig a hatvanas–hetvenes évek szociológiai-szociálpszichológiai iskolakritikájára, mely a nagy iskolarendszerek belső zsarnokságát utasítja el, és az ifjúság nemzedéki forradalmának, az újbaloldal társadalmi kritikájának hasznosításával az iskolátlantás különböző változatait, az öntörvényű szocializációt követeli. (14)

Az AKG boldogságelvű iskolának vallja magát. A transzcendens világképet – a szekularizáció utolsó nagy hadműveleteként – immanens világgéppel váltja fel. A diáknak nem a felnőtt élet boldogságának árát kell megfizetnie gyermekként, diákként – joga van az élet értelmének jelenlévő értelmezésére is.

Az iskola a hagyományos nagy társadalmi egyenlőtlenségek utolsó erődítménye. (15) A tanár és a diák fölé- és alárendeltségi viszonyban élnek egymással (s korántsem csak az együtt végzett munka vonatkozásában), aminek egy természetadta rend látszata ad legitimitást. Az AKG megteremti a tanár és a diák iskolapolgári egyenlőségét. A tanárok az AKG-ban lemondtak megszokott előjogaikról, a diákok feletti hatalomgyakorlás eszközeiről, (16), melyek az elmúlt korszakban igen ellentmondásosan működtek, hiszen az az időszak, amikor – az ötvenes évek első és második felében – a tanár szinte bármit megengedhetett magának, egyúttal a tanári kiszolgáltatottság legrémesebb kora is volt. A konszolidáció a lényegen mit sem változtatott, bár az rendkívül fontos, hogy a durvaság és az erőszak háttérbe szorult.

Az AKG a pedagógusok iskolája. Abban az értelemben, hogy közös szellemi terméke az itt dolgozóknak, hogy a pedagógus testület öngazgatása működteti, s a pedagógusok emberi és szakmai önmegvalósítására tervezték. (17)

Az iskolában nemcsak a képzés viszonylagos teljességét nyújtják – a művészeti alkotóköröktől, az árutermelő vállalkozásokon keresztül a kereskedelmi játékokon át a hagyományos szakmai, szellemi képzésig –, hanem a diákoknak joguk van a kínálaton belüli választásra is, saját iskolai pályafutásuk megtervezésére, sőt, az iskolai képzési kínálat felülvizsgálatára és módosíttatására, vagy éppen iskolán kívüli képzési, foglalkoztatási formák iskolai elismertetésére is. (18)

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

Mindezzel azonban az AKG-ról szóló mese még nem ért véget. Mert az eszményekről szóló fejezeteket ígéretnek követik, melyek szerint a szép és jó a célszerűvel és a praktikussal folytatódik. A liberális elkötelezettségből következően és a szocialista „élmény” természetes reakciójaként az AKG a maga pedagógiai utópiáját szigorúan antiutópikus keretbe illeszti: az álmok iskoláját a megrendelők iskolájaként határozza meg. Kifejezve ezzel, hogy mennyire idegenkedik az üdvözítő megoldások társadalomra való kényszerítésétől, s hogy meggyőződése szerint csak a létező szükségleteket kielégítő iskolának van létjogosultsága. A megrendelők iskolája kifejezés még azt is tartalmazza, hogy a mindenkori iskolahasználó diákok és szülők, valamint az alapító és iskolafenntartó intézmények, cégek az iskola történetének egyenrangú szereplői. Az iskola tehát semmi olyat nem tesz, ami ne bírná a szülői tanács, a kuratórium és a diákönkormányzat jóváhagyását.

Az AKG a megrendelők iskolája abban az értelemben is, hogy szakképzési irányát körültekintően és céltudatosan választotta meg, egyesítette – de nem mosta össze – a gimnáziumi képzési ideált a közgazdasági képzés alternatívájával, s az utóbbin belül az egymástól eltérő pályaorientációk szolgálatával. Egészen odáig, hogy az iskolát támogató bankok és nagyvállalatok szakképzési programot rendelhetnének meg az iskolától, azon túl, hogy egy bizonyos hányad szerint, az éves alapítványi hozzájárulásuk arányában, a felvételi létszámkeret egyharmadát felvételi nélkül küldhetik jelöltjeiket az iskolába. (19)

Az eddig elmondottakból következik, hogy az AKG, noha iskolarendszeren kívüli intézménynek tekintheti magát, s nem lép a hagyományos elitiskolák egyetemi előkészítővé válásának útjára sem, tekintettel van a továbbtanulási igényekre is, gondosan ügyel az iskolát az iskolarendszer egészébe illesztő elemekre, az oktatáspolitikai és a közoktatáskultúra aktív szereplője, könyvei és programjai alkalmazásában segítőkész és előzékeny.

Programozott ellentmondások

Az eddigiekből is látható, hogy az AKG – józan megfontolás szerint – a lehetetlenre vállalkozott. És nem pusztán azért, mert minden ígérete magában is túlzottnak, teljesíthetetlennek tűnik, hanem inkább azért, mert bizonyos ígéretei ellentmondanak más ígéreteinek... Mégis, ez az egész, ha nem is egészen úgy, ahogy előre megfogalmazták, megvalósult. Amit aligha hinnék, ha nem bizonyosodtam volna meg róla.

Vegyük például a legfeltűnőbb ellentmondást.

Ha az iskola egyszerre a tanulóké, a szülő, a bankoké, a pedagógusoké, az önkormányzaté és a minisztériumé, akkor most kié igazán? Mindannyiuké nem lehet, s akárkié is, a többieket becsapják, a rájuk vonatkozó ígéret beváltatlan marad. Akármilyen furcsa azonban, ebből az iskolából mégis mindenkinek jut. Azt nem mondom, hogy pontosan az ígéret szerint, de egyelőre – majdnem kielégítően – az igények szerint. Mintha többet kaptak volna belőle az egyes felek azáltal, hogy osztozniuk kellett, mintha a valós és határozott részesedési igény teremtette volna meg a részesedési lehetőségeket is. Kényes, különös egyensúly ez a felek között, valahogy mindenki a nyeregben érzi magát. Azt hiszem, ez a konstrukció megismételhetetlen. A mértéktelenség bizonyult itt – hallatlan valóságérzékkel párosulva – megvalósíthatónak. Külön-külön, az egyes ígérek belső tájain sok-sok probléma adódik, amelyekről részben már az eddigiekben is esett szó, s a továbbiaknak is ez lesz a fő tárgya, de az egész mégis működőképes, ami kész csoda.

A minisztérium és az önkormányzat megjuhászodott a bankok és a nagyvállalatok kuratóriumi társaságában, a bankokat és a nagyvállalatokat lefegyverezte az alkalmazottaik gyermekeinek évente juttatott szabad hely, lelkes hívei a szabad pedagógiának, hiszen befektetői vagy éppen szülői érdekeltség köti őket az iskolához. Mindezen mit sem változtat, hogy egy ilyen érdekeltségi konstrukció kialakításához és működtetéséhez kivételes tárgyalási pozíció és nagy értékű kapcsolattöke kell. (20) A szülők mindig odavoltak azért az iskoláért, ahova gyermekeik nehezen jutnak be. Az ugyan egyesek számára furcsa, meghökkentő vagy egyenesen kiábrándító, hogy a nehezen bevezethető bástyák mögött tényleg nincsenek marcona hadfiak meg szigorú regulák, úgyszólván áll a bál, de „józan” – vagy józan – ítélőképességüknél erősebb a közvélemény hatalma. A diákok meg ugyan gyakran összezavarodnak, megtorpannak a szabadság viszontagságai között, de kötődéseik is hamar kialakulnak, és egyszerre csak már a szigetiskolán is a szigetet kérik számon. (21) Így hát végeredményben az iskola mégis a pedagógusoké, miközben senkitől el nem vették, jóllehet látszólag többfelé is elajándékozták: az elmúlt öt esztendőben – önmagukon kívül – senki nem sértette őket kollektív szuverenitásuk gyakorlásában.

E mögött a konstrukció mögött, fedezetként az alapítás nagy lelki felhajtóereje és különleges presztízse áll. Ennek a futamideje azonban lejárt. Az iskola sorsdöntő éveit éli, eljött a megmérettetések ideje, el kell számolnia a talentumaival. (22) (Miközben mindazon értékek átértékelődtek, mindazon intézmények összeomlottak, melyekkel szemben meghatározta önmagát.)

Vegyük szemügyre most az ígérek egy kis részletét. Az iskola programjának azt az elemét, hogy sem az érettséginek, sem az egyetemi felvételinek nincs kitüntetett jelentősége, az első években senki nem vette komolyan. A szülők azért nem, mert ezt egy reklámfogásnak tekintették, finom és szellemes szerénytelenségnek, egy kiváló iskola úri nagyvonalúságnak, hogy azért itt úgyis nagyszerű eredmények születnek majd. A tanárok

azért nem, mert pontosan tudták, hogy jól felkészült, nagy teherbírási, becsvágyó kollégákkal és válogatott diákokkal, rendkívüli körülmények között dolgoznak, ezért lehetetlen, hogy mindez ne hozza meg a remélt sikert. (Félelmeiket maguk előtt is titkolták.) Talán még arról is ábrándozhattak, hogy a felvételi vizsga, mint az egész középfokú oktatási rendszert egyenirányító abszurd képződmény, az évek során el is tűnik, vagy legalábbis lényegesen módosul. Nem így történt. Az AKG-s diákokra 1984-ben kemény felvételi várt, s egyelőre a következő években is ezzel kell számolniuk.

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

Tovább nehezíti a helyzetet az a körülmény, hogy az iskola, a szabad iskolák szokásos pályafutása szerint, egyáltalán nem volt képes a diákok toborzásában az ígért nyitottságot megteremteni. Nem a rászorultak vagy a szerencsések szabad iskolája lett, hanem a felső középosztály gyermekeié. Minél elfogulatlanabb és személyesebb a felvételi, annál biztosabb a szelekció efféle eredménye. (23) A felső középosztály „ínyencséget” szimatoló megrendelői azonban határozott követeléseket támasztanak az iskolával szemben. Legyen az iskola egy nagyon kellemes hely, ez az ő gyermekeiknek amúgy is jár, de egy pillanatra sem szabad megfélemednie a társadalmi csoport igényeiről, arról, hogy a szakmai versenyben való helytállásra, a sikeres felső középosztályi pályafutásra készítsen fel. Minél több baja van a szülőknek a társadalmi, történelmi szerepeikkel, annál merevebbek lesznek gyermekeik ügyében. Legyen a gyerek boldog „ebihal”, de a legfontosabb mégis az, hogy mielőbb, ha lehet, másoknál előbb és jobban megtanuljon „békául”. Az iskolának természetesen azzal a diákkal van a legkevesebb gondja, aki ezt maga is így gondolja, s az otthoniak szándékát az iskolában sem felejtí el. Az más kérdés, hogy ő soha nem lesz igazán AKG-s szellemű diák. Az a tizenéves viszont, aki a szülői kívánság ellenére is inkább „ebihal” lenne, jobban illene az AKG-hoz, ha nem menekülne épp a szülők és a feladatok elől.

Az AKG-ban mindenki egyenlő. Ez igaz, de aki pénzért vásárolta meg az egyenlőséget, az a többiekénél egy kicsit egyenlőtlenebb is, meg egyenlőbb is. Fantasztikus elképzelés volt azt gondolni, hogy a bérelt vagy licitre bocsátott helyeken (24) bejutó diákok közül sokan ne úgy gondoljanak az iskolára, mint valami „magánjátészótérre”, ahol a tulajdonrészrel rendelkezők természetes kiváltságokat élveznek. Az iskola úgy tesz, s mi egyebet is tehetne, mintha nem volna tudomása a belső megosztottságról, s önmaga előtt is titokban tartja a diákok közötti különbséget. (25) Amely ettől nem tűnik el, sőt, zavaros, nehezen kezelhető személyiségproblémákban köszön vissza. Akinek fizetnie kellett a bejutásért, annak az iskolához való viszonya más, mint annak, akinek személyes érdeme a sikeres felvételi. Neki különügye van az iskolával, egy jelet rejt a kabátja alatt – bélyegként, amiért elégtételt kell vennie, vagy rangjelzésként, ami miatt aztán megint az iskola húzza a rövidebbet. Neki az a természetes szövetségese, aki ugyancsak pénzért kerülhetett be az iskolába. S bár az iskola sikerrel kezelheti ezeket a belső feszültségeket, újratermelődésük ellen aligha lehet orvossága.

A szabad iskolák rendszerint kis iskolák, hiszen a megtagadott oktatási rendszer egyik negatív jegye a „tudásgyár”, a nagyüzemi jelleg volt, ami a belső szabadság megteremtésének leküzdhetetlen akadályát jelentette. Az AKG-t azonban nem kis iskolának tervezték alapítói. Talán azért nem, mert az elvekhez illő kis létszám az alapítási alkuban gyengítette volna a pozícióit. Legalább a megszokott intézményekhez való méret szerin-

ti hasonlóság látszatát fenn kellett tartani. A diáklétszámnak volt egy minimuma, ami a pénzt, az épületet és a jogokat biztosító felek számára egyáltalán érzékelhető nagyságrend volt. Vagy talán az alapítók nem tudták komolyan venni saját tervezésük várható következményeit, azt, hogy hetven–nyolcvan tanár és négy–ötszáz diák dolgozik és él majd ebben az iskolában az első öt év után? Vagy azt gondolták, hogy egy szervesen fejlődő és kiépülő iskolának erre a kihívásra is lesz ereje válaszolni? Nem tudom. Talán mindez együtt, vagy lehet, hogy valami más megfontolás eredményezte a mai helyzetet. Abból azonban, hogy az iskola egy pillanatra sem torpant meg gyors terebélyesedését érzékelve, sőt, a hatosztályos szerkezetre való mielőbbi átállást tűzte napirendre, tehát további jelentős létszámgyarapodással számolt, arra következtethetünk, hogy e tekintetben eleve egyfajta belső meghasonlottság jellemezte az alapítókat. A legalább átlagosan nagy iskola természetes tekintélyét, komolyságát éppúgy értéknek tekinthették, mint a belső világ radikális átalakítását.

Az alapítók persze két–három évig kis iskolában dolgoztak. Az ötödik évre aztán az időközben jelentősen bővített iskola-épület is megtelt. S ez pontosan azt jelenti, ami várható és kiszámítható. A szabad iskolai program minden oszlopa megint, a testületi szuverenitástól a személyközpontúságig. Az iskola program szerinti alapértékei ettől fogva nem az iskola természetes sajátosságai voltak többé, hanem újra és újra kérdésessé váló eszményei. Az AKG-ban lehetséges szabad iskolába illő

módon élni, de az ettől még nem fog szabad iskolaként működni. Szabad és kívánatos lesz ezentúl is a tanár számára, hogy minden diákjával annak teljes személyiségére figyelve teremtsen kapcsolatot, de számítani kell rá, hogy ezt akarva-akaratlan a többi diák és kolléga, sőt az iskola is akadályozni fogja. Szabad és kívánatos lesz ezentúl is egy szuverén tantestület tagjaként viselkedni, de hozzá kell szokni a dolog újfajta, elidegenítő nehézségeihez. Szabad és kívánatos lesz ezentúl is a diáknak iskolapolgárként gondolnia önmagára, de tudnia kell, hogy ezzel olykor meglepő, kiszámíthatatlan kockázatokat vállal. Az iskola tele lehet szabadsággal, ám ettől még nem lesz szabad. Az AKG válságra ítélte magát. Ez az állandósult válság lehet nagyon termékeny, lehet hosszú időszakon át kezelhető és elviselhető. Új, belső „iskolaalapítások” előidézhetnek átmeneti egyensúlyi helyzeteket, megállíthatják és visszafordíthatják a feltartóztathatatlanul újrakezdődő meszesedést, az iskola kiszolgáltatottságát a válságnak. (A szabad iskolákat egyébként kifogástalan adottságok mellett is fenyegeti az elsorvaszás veszélye.)

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

Ha a továbbiakban eltekintünk az AKG programozott ellentmondásaitól, s csak a szabad iskola gondolatának megvalósulását vizsgáljuk, akkor a történetet összefoglalóan

*Az AKG boldogságelvű
iskolának vallja magát.
A transzcendens világképet –
a szekularizáció utolsó nagy
hadműveleteként – immanens
világképpel váltja fel.
A diáknak nem a felnőtt élet
boldogságának árát kell
megfizetnie gyermekként,
diákként – joga van az élet
értelmének jelenlevő
értelmezésére is.*

úgy jellemezhetjük, hogy az AKG csak félig készült el. Kezdetől fogva valamiféle általános ideiglenesség jellemzi. Kezdve attól, hogy épületét először társbérletben használta, s aztán menet közben kellett egy nagy rekonstrukciót és bővítést elszenvednie. Folytatva azzal, hogy diákjainak egy része még öt év után is ideiglenes tankönyveket használ. Egészen addig, hogy a hatosztályos képzésre való áttéréssel a nagyjából otthonossá tett ideiglenesség egyszerre csak bizonytalan értékű előkészületté változott át.

Jegyzet

(1) Szélsőséges példa: 1996 tavaszán új *Szervezeti és működési szabályzatot* fogadott el a testület. Amikor öszszel érdeklődtem felőle, kiderült, hogy egyetlen példányban sem készült el, az iskolatitkár pedig még hiányként sem tartotta számon, egyszerűen nem tudott róla.

(2) Maga *Horn György* is kétféleképpen gondolta és gondolja ma is. Nagyon hatásosan tud érvelni a pusztán gyakorlatában – és gyakorlatias – radikális iskola mellett, ilyennek festve le az AKG-t is. Érvei viszont érzéketlen és következetesen képviselik a másodlagosként kezelt iskolaeszményt is.

Az ellentmondás azután más formában is megjelenik. Vannak, akiknek gyakorlata példaszzerű az AKG szempontjából, miközben elveiket tekintve tétovák és tanácstalanok. S vannak akik ideológiai alapon AKG-sok, és nehezen viselik el vagy épp meghamisítják a gyakorlatias AKG-t.

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

(4) Igen gyakori vitahelyzet, hogy valamely konfliktust, mondjuk egy rendkívüli lógássorozatot, vagy a lapangva terjedő elszemélytelenedés botrányos következményeit egy-egy tanár, akinél épp betelt a pohár vagy elfogyott a cécó, úgy értelmezi, hogy végre rendet kell már teremteni a szabadság kérdésében, ideje megállni, s meghatározni: mettől meddig, ki kell végre rakni a batársorompókat és leütni az útjelzőket. Horn pedig mindig azt válaszolja, hogy ideje végre útrakelni, és nemcsak lélekben vagy alkalmilag, vagy részlegesen, vagy oda-vissza, hanem mindenestül, a sorompókról meg útjelzőkről pedig szó se essék, amúgy is túl sok a megtorpanás és a kerülő. Az iskola nem a szabadság kérdésén túli, hanem inkább az azon inneni gondoktól szenved.

(5) Ez egy logikailag indokolt feltételezés. A valósághoz – meglehet – kevés köze van. A kisdíákok ugyanis, az érintettek, akiknek az AKG készült, félszavakból, gesztusokból, diáktörténetekből is pontosan, talán az értelmezőknél is pontosabban tudják, hogy mi az az AKG, hogy ez egy nekik való sulis.

(6) A tanárok egy része bármikor szuggesztív monodramát, üdvtörténetet vagy szatírárt tudna rögtönözni iskolai élményeiből. Jellemző azonban, hogy ezekre nem tart igényt senki, mert talán tudomása sincs arról, hogy ezek lehetségesek, s persze nem csak az AKG-ban.

(7) Horn Györgytől hallottam a következő példázatok: A kezdetekkor vita folyt arról, hogy a testület tagjainak baráti kapcsolatban kell-e állniuk egymással. És úgy tűnt, erről döntenit lehet és érdemes. Hiszen az itt dolgozók az érzelmek „kiáradását” élték meg. (Mostanában legfeljebb arról kezdeményez vitát némelyik nekikeseredett tanár, hogy legalább ismerniük kellene egymást, vagy már az is szükségtelen?) Volt annak idején egy gondolatjátékuk is, mely szerint ha valamelyikük vaktában hátradölné, vajon biztosan számíthatna-e rá, hogy a többiek közül elkapja valaki? (Ma legfeljebb azon lehetne töprengeniük, hogy mekkorának kell lennie a bajnak, hogy biztosan felfedezze valamelyikük.) Hornnak persze nem véletlenül jutottak eszébe ezek a régi dolgok. Ébresztőnek szánta őket. Önmaga számára meg biztatásnak, igazolásnak. Hogy mindig érdemes előről kezdeni, hogy megint előről kell kezdeni, hogy minden folytatás újra és újra a kezdetről szól.

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

(8) Persze, egy könnyáztatta ballagás – a kilencvenhatosról van szó –, ahol a jelenlevők egyaránt meghatódhatnak egymástól, önmaguktól, olykor többet jelenthet, mint bármiféle múlt.

(9) BÁLINT MÁRIA–GUBI MIHÁLY–MIHÁLY OTTÓ: *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Bp. 1980, 38. old.

(10) Uo., 46. old.

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

Ugyanakkor szinte bármelyik alapvető emberi értékhangsúlyával lehet iskolát konstruálni, amely iskolák – korok és divatok szerint – aztán sorra meg is születnek. Mindegyik értékválasztó iskoláról nagyon sokat árul el az,

hogyan milyen komplementer értékek kedvéért lesz következetlen. Az AKG szabadságelve például sokszor sérül a gyermek iránti felnőtt felelősség elve miatt. S ez persze az iskolának is, meg a szabadságnak is a javára válik. (12) „A természetes ember teljesen önmagáé. Ő a számbeli egység, az abszolút egész szám, amely csak önmagával s a hozzá hasonlóval van vonatkozásban. A társadalom embere csak törtegyes, amely a nevező függvénye, s melynek értékét az egészhez való viszonya szabja meg, azaz a társadalom összessége. (...) A természetes rendben az emberek mindnyájan egyenlők, közös hivatásuk az emberi életpálya, s akit így jól neveltek erre, az az ezzel kapcsolatos hivatásokat sem lesz képes rosszul ellátni. A szülők rendeltetése előtt rendeli őt a természetet emberi életre. Élni – erre a mesterségre akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz ő sem bíró, sem katoná, sem pap. Először is ember lesz. Mindaz, ami egy ember kell hogy legyen, az lesz ő, s ha kell, éppen úgy, mint bárki más. És a sors teheti, ahová akarja, mindig a maga helyén lesz. (...) A mi egész bölcsességünk szolgálai előítéletekből áll. Minden szokásunk behódolás, kényszer, feszélyezettség. A társadalom embere rabszolgaságban születik, él és hal: születésekor pályába varrják, halálakor koporsóba szögezik, s amíg emberi arculatát viselheti, intézményeink láncait hordja.” – ROUSSEAU: *Emil, avagy a nevelésről*. Tankönyvkiadó, Bp. 1987, 14., 16. és 17. old.

(13) „A sokszor rabszolgaságig fokozódó elnyomás elve tartja markában a pedagógiát és az iskolát. Itt van például az iskolapad. Világos bizonyítéka ez a korábbi materialista pedagógia hibáinak, amely abban az illúzióban ringatta magát, hogy a tudomány szétszórta építőköveivel újraépíthetők az iskola omladozó falai. A gyereket régen hosszú, sivár iskolapadokba ültették, azután jött a tudomány, és megreformálta a padot. (...) Értehetetlen, hogy ily módon a rabszolgaság eszközeit tőkéletesítették az iskolában, miközben fel sem merültek azok a gondolatok, amelyek a tudomány szféráján kívül a szociális felszabadítás útját egyengették. (...) Nemrégiben egy hölgy, aki azt hitte, hogy én helyeslem ezeket a tudományos újításokat az iskolában, nyilvánvaló önelégültséggel mutatta be nekem a tanulók számára készített füzőjét, amely kiegészítené a pad megelőző funkcióját.

Való igaz, az orvosok különböző módon gyógyítják a gerincferdülést: ortopéd eszközökkel, füzővel és nyújtással. Az angolkóros gyerekeket például fejüknél vagy válluknál fogva időnként felfüggesztik, hogy saját testsúlyukkal kiegyenesítsék és erősítsék a gerincoszlopukat. az iskolában előszeretettel használják a padot ortopéd eszközként. Most ráadásul még füzőt ajánl valaki! Nemsokára a tanulók módszeres akasztását fogják javasolni! Mindez logikus következménye a tudományos módszerek mechanikus alkalmazásának a dekadens nevelési rendszerben. (...) A gyermekkori gerincferdülés megelőzésének racionális módja munkarendjük átalakítása, hogy ne kelljen naponta órák hosszat ártalmas testtartásban ülniük.

Több szabadságra van szükség az iskolában, nem ilyen padokra.” – MONTESSORI, MARIA: *A gyermek felnevelése*. Herder Kiadó, Bp. 1995, 20–23. old.

(14) Ennek a gondolatkörnek a „gyermeké” az AKG, de kései gyermek. A szabad iskolák első generációja már felnőtt intézmény, mire az AKG világra jön. A fogantatás azonban – és idáig tart az ételtani hasonlat, pedig itt a legszemléletesebb – jóval korábbi. Az AKG a hetvenes évek elejei közép-európai nyugat-recepciónak felel meg, de a megvalósítással még másfél évtizedet várni kellett. (Ami akár elégedettséggel is eltölthet bennünket, hiszen ily csekély lemaradás kifejezetten haladás a hazai hagyományokat tekintve, s ez így is van, annyira így, hogy idehaza az AKG kicsit a levegőben lóg, hiába szeretik különben akárhányan. Az a közoktatási környezet, melyben az AKG élni próbál, ötvenéves elmaradásoktól terhelt. Mondjuk például a nevelő polgári státusa tekintetében.)

(15) A származási, nem, felekezeti, faji különbségeken alapuló egyenlőtlenségek jogi felszámolása már az elmúlt két évszázadban megtörtént. Viszont észrevenni és létezőnek tekinteni a gyermek intézményes alávettségét az iskolában – sokáig ez sem volt könnyű. És sokféle és sokféle tekintetben még mindig a jogsérelem elismertetésénél tartunk, miközben másutt már az egyenjogúsított gyermek problémáiról esik szó. Iskoláink avított pedagógiai-adminisztrációs szerkezeteket őriznek – például az oktató-nevelő személyzet kiváltságtudatát a neveltekkel szemben –, miközben a másutt már felszabadult gyermeket szolgáló új kultúra áradata által okozott zavarral kell megbirkózniuk. Az idő összevissza szabadlódott.

Hiába nőnek a diákok tanáraik fejére, ez csak az egyenlőtlenségi kérdések torz megoldása mindaddig, amíg a tanár nem mond le hatalmi szerepeiről (a tanulás, illetve a diák magatartásának jogi és erkölcsi felügyelete), vagy nem választja el egymástól élesen, határozottan és láthatóan pedagógiai és hivatali ügykörét, esetleg míg nem találja meg e két szerep egyesítésének módját, mindaddig a diák az iskola foglya, mindaddig az iskola társadalmi elkülönítőként működik. Ahol a rab akár át is veheti a hatalmat az ór felett, de ettől a viszony lényege a mások által képviselt (diák) és a másokat képviselő (tanár) között nem változik.

(16) „Viszonyainkra nem érvényesíthető a munkahelyen megjelenő hierarchia. ISKOLÁNKBAN MINDEN GYEREK ÉS FELNÖTT ISKOLAPOLGÁR. (...) Nevelőtestületünk döntésjogi rendszerében nem rögzíti a tanulóira vonatkozó jogokat, kötelezettségeket. Ezt a jogot – előzetes szabályozás nélkül – teljes egészében átengedi az iskola tanulóinak.” – *Ebihal*, 16. old.

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

A pedagógusok iskolájának alapelve tehát annyit jelent, „hogy a MINDENKORI pedagógusközösség célrendszere, tevékenységrendszere, szervezete az iskola meghatározó eleme”. – *Ebihal*, 9. old.

A nevelőtestület az AKG-ban az egyetlen hatalmi szerv, mely egyúttal lehetséges hatalmi szerepkörnek hagyományos, a diákok felett gyakorolt részéről eleve lemondott. De egyúttal, mint pedagógusközösség a szabad is-

kola autentikus létformájának kerete is. A két vonatkozás egymással szoros (feltételteremtő, illetve -igazoló) kapcsolatban áll.

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

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

(20) Ehhez az adta az alapot, hogy Horn György nem bölcsészkaron, hanem a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen végzett. Együtt, a mai gazdasági elit számos képviselőjével.

(Ez a közgazdasági indíttatás a magyarázata a szabad iskola talán kissé szokatlan szakképzési programjának. S ugyancsak itt kell keresni Horn György pedagógiai stílusának az eredetét is. Egy bölcsész ritkán merészel olyan könnyedén, tárgyilagosan és magabiztosan bánni a pedagógiával, mint ő. Sőt, azt is mondhatnánk, hogy filozófiai, gazdaságfilozófiai, de akár történetfilozófiai tudatosságához és felkészültségéhez képest pedagógiájában inkább ösztönös, ihlettel élő alkotó ember.)

(21) „Lehet, hogy most egy rossz mellékvágányon haladunk? Nem lenne jó; kááár, hogy már – még – sokan nem is foglalkoznak ezzel az egésszel, ami itt történik. (...) Régen, azokban a szép időkben, mikor még csak 80-an voltunk (...) minden olyan szép volt. Vagy netán az volt képmutatás (...) s nem a mostani. Mindenki büjlik bele a maga házába, s maga társaságába (...) elidegenedünk egymástól. (...) Jó lenne, ha az iskola levegője visszakapná azt az illatot, amilyen még kiskorában volt neki, vagy egy ilyen »behemótnak« nem lehet jó illata? Remélem, igen.” – Press, 1992 január 31.

Érdekes ez a szöveg. De nemcsak azért, mert az első évfolyamnak az újabbakkal szembeni féltékenységét tükrözi, vagy mert a romló közérzet, az elbizonytalanodó önértékelés dokumentuma. Hanem azért is, mert miközben nagyon bátor a kritikában, nyelvhasznatában hanyag és igénytelen.

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

(23) A felvételiző gyerekektől elvárt nyitottságot mostanában a társadalmi piramis egyre fentebbi csoportjai engedhetik meg maguknak. Mondjuk például azzal összefüggésben, hogy gondolhatunk-e egyáltalán a szabad iskolára gyermekek továbbtanulását tervezve, hiszen az AKG-ban, bár nem tandíjas iskola, egy diák számára a 96/97-es tanév legkevesebb 70 000 Ft-ba kerül (tankönyv, étkezés, tábor), s ez még akkor is nagyon sok, ha részletre fizethető. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy több felső-középosztálybeli jövedelmi csoport a polgári értékkeléssel nem él, hiszen nem is ismeri. Számukra azonban az AKG megvásárolható. Így jött létre a Treff kupac, melyből a diákok egy-két kivétellel mind vállalati helyen vagy szülői pénzen kerültek az iskolába. (Ez nyílt titok volt.) A Treff pedig éppen az a kupac, amelyik paródiát csinált az AKG szabadságából. (A tanulmány szövegében eredetileg a középosztály gyerekeiről volt szó. De ez a középosztály ma már tervezve sincs, töredékei is homlanak. Esetünkben tehát egy középosztályi kötés és tartás nélküli felsőközéposztályról van szó. Ami tehát így nem is az, aminek nevezem, dehát mit mondjak rá?)

(24) A vállalatok rendszeresen a részükre megállapított keretnél kevesebb tanulót küldenek az iskolába. A szabad helyeket az iskola alapítványi hozzájárulás fejében piacra bocsátja.

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