

ELTE ANGELUSZ RÓBERT
TÁRSADALOMTUDOMÁNYI
SZAKKOLLÉGIUM

SZABADSÁG ÉS DEMOKRÁCIA AZ OKTATÁSBAN



JERRY MINTZ



ELTE EÖTVÖS KIADÓ
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM



SZABADSÁG ÉS DEMOKRÁCIA
AZ OKTATÁSBAN

JERRY MINTZ

SZABADSÁG ÉS
DEMOKRÁCIA
AZ OKTATÁSBAN

ELTE EÖTVÖS KIADÓ • 2013

A kötet kiadását támogatta: Nemzeti Tehetség Program



A kötet kiadásában közreműködött: Demokratikus Nevelésért és Tanulásért
Közhasznú Egyesület



A fordítás alapjául szolgáló mű: Jerry Mintz: *No Homework and Recess All Day:
How to Have Freedom and Democracy in Education*, Bravura Books, 2000.

Lektor: Virágh Szabolcs

Fordítók: Bernáth Flóra, Fellner Zita, Kelemen Zsófia, Magyar Andrea,
Miskolczi Zsuzsa, Nagyághy Zita, Péter Balázs, Táborossy Anna, Veress Orsi

ISBN 978-963-284-352-0



**ELTE
EÖTVÖS
KIADÓ** www.eotvoskiado.hu

Felelős kiadó: az ELTE Angelusz Róbert Társadalomtudományi
Szakkollégiuma

Felelős szerkesztő: Krámer Lili

Borító: Csele Kmotrik Ildikó

Tördelőszerkesztő: Heliox Film Kft.

Nyomda: Multiszolg Bt.



ANGELUSZ RÓBERT
TÁRSADALOMTUDOMÁNYI SZAKKOLLÉGIUM

TARTALOM

Fóti Péter

ELŐSZÓ

Első fejezet

A DEMOKRÁCIA VARÁZSA

Második fejezet

A DEMOKRÁCIA EREJE

Harmadik fejezet

A DEMOKRATIKUS KÖZÖSSÉG

Negyedik fejezet

HOGYAN KELL VEZETNI EGY GYŰLÉST?

Ötödik fejezet

IROKÉZ DEMOKRÁCIA

Hatodik fejezet

MEGTANULNI TANULNI

Hetedik fejezet

SHAKER MOUNTAIN

Nyolcadik fejezet

ISKOLÁN KÍVÜLI KAPCSOLATOK

Kilencedik fejezet

AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK TÖRTÉNETE

Tizedik fejezet

DEMOKRATIKUS ISKOLÁK

Tizennegyedik fejezet

ALTERNATÍVÁK AZ ÁLLAMI ISKOLÁKBAN

Tizenkettedik fejezet

A KRÍM-FÉLSZIGET ÉS UKRAJNA

Tizenharmadik fejezet

ALTERNATÍV GONDOLKODÓK

Tizennegyedik fejezet

HÁROM TOVÁBBI ISKOLA

Tizenötödik fejezet

FELNÖTTEK AZ ISKOLÁBAN

Tizenhatodik fejezet

NÉHÁNY ZÁRÓ GONDOLAT

Virágh Szabolcs interjúja Jerry Mintzcel

KÖZÖSEN DÖNTENEK

ELŐSZÓ

Jerry Mintzcel először 2005-ben találkoztam a Nemzetközi Demokratikus Oktatási Konferencián (IDEC)¹ Berlinben. Ettől az időtől fogva álltam kapcsolatban vele mint internetes hírlevelének és az általa kiadott „Education Revolution” („Oktatási forradalom”) című lapnak az olvasója. Személyesen újra 2011-ben találkoztunk az angliai Ashburtonban, amikor az IDEC újra Európában ülésezett. Itt egy séta közbeni beszélgetésben meséltem el Jerrynek, hogy kinek a könyveiből fordítottam már magyarra. George Dennison², James Herndon³, John Holt⁴ neve került elő. Ekkor Jerry azt kérdezte: „Miért csak olyanoktól fordítasz, akik már nem élnek?” A könyv, amelyet az olvasó most magyar fordításban kezében tart, mutatja, hogy megfogadtam Jerry tanácsát, és társakat szerezve lefordítottuk és megjelentettük Jerry könyvét, annak német és lengyel fordítása után.

Aki elkezd majd olvasni Jerry írását az oktatásban megvalósítható demokráciáról és szabadságról, az látni fogja, hogy Jerry a demokrácia szót nagyon specifikus értelemben használja. A szót magát ugyanis nagyon gyakran használjuk, miközben igen különböző méretű emberi közösségekre gondolunk. Ezt a rossz szokást félretéve a következőkben meg fogjuk különböztetni azt a demokráciát, amely egy kicsi, személyes viszonyokra építő embercsoportra lehet jellemző és azt, amiben tipikusan több ezer, tízezer vagy akár millió ember együttéléséről van szó. Az előzőre – amikor olyan emberek csoportjáról van szó, akik naponta találkoznak, gyakran

.....
¹ http://hu.wikipedia.org/wiki/Demokratikus_iskola, http://en.wikipedia.org/wiki/Democratic_education, http://en.wikipedia.org/wiki/International_Democratic_Education_Conference

² www.demokratikusneveles.hu/index.php/cikkek/26-dennison

³ www.demokratikusneveles.hu/index.php/cikkek/27-herndon

⁴ www.demokratikusneveles.hu/index.php/cikkek/15-john-holt

több órát is együtt töltenek – a közvetlen, direkt, személyes demokrácia kifejezést kellene használnunk, míg a nagy létszámú emberi együttélés demokratikusnak mondott lehetőségét közvetett, képvisleti demokráciának kéne neveznünk. Nem véletlen, hogy amikor Jerry a demokráciáról beszél, az elsőt, azaz a közvetlen demokráciát érti ez alatt, anélkül, hogy erre külön felhívna a figyelmünket. Természetesen a kiscsoportbeli közvetlen demokrácia és a nagycsoportbeli közvetett demokrácia valahol összefügg egymással, de jelen írásában Jerry ezzel nem foglalkozik.

Mielőtt a közvetlen demokrácia lehetőségeit vennénk szemügyre, ejtsünk néhány szót a történelmi háttérrel. A közvetlen demokrácia története jóval az állam megjelenése (antik Athén) előtti időkben kezdődött, és természetesen megelőzi a közvetett (parlamentari, képvisleti) demokrácia kialakulását is. Általában úgy tanuljuk, hogy az állam és a civilizáció egyidős, és tulajdonképpen egymás szinonimái. Ma már tudjuk, hogy ez a nézet tévedés, és voltak olyan civilizációk (az Indus⁵ és a régi európai civilizáció⁶), amelyekben mai ismereteink szerint nem volt állam.

A közvetlen demokrácia minden emberi közösség egy lehetséges működési módja, amelyet legalábbis részben a közösség akarata szerint be lehet vezetni, vagy el lehet vetni. Az emberi történelemben mind a kettőre van számos példa.

Visszatérve a közvetlen és a közvetett demokrácia kapcsolatára, elmondhatjuk, hogy egészséges közvetett demokrácia csak akkor alakulhat ki, ha a társadalomban a kis emberi csoportokban egészséges közvetlen demokrácia van. Ilyen volt a helyzet a 19. század eleji USA-ban, ahol ma, kétszáz évvel később Jerry Mintz él és alkot. Ron Miller, Jerry

.....
⁵ Az indus völgyi népek keleti és nyugati irányban egyaránt kereskedtek, és aktív részesei voltak a perzsa öbölben zajló tengeri kereskedelemnek. Városaik a mezőgazdasági termelésnek köszönhetően jómódban éltek, nélkülöztek viszont egy sor értékes nyersanyagot, így fát, a követ, és a rézércet, valamint a fényűzési cikkek legfőbb anyagain, köztük az aranyat is. Mindez arra ösztönözte a térség lakóit, hogy felélné a keleti irányú kereskedelmet, ami akkoriban már több ezer éve zajlott. A kereskedelmi útvonalak mentén hatalmas városok nőttek ki a földből, az Iráni-fennsíkától egészen az iráni-indiai határig, ahonnan az úttörő szerepet vállaló közösségek idővel áttelepültek magába az Indus völgyébe, hogy ott tekintélyes méretű, mégis békés civilizációt hozzanak létre. (Jane McIntosh – Clint Twist: *Civilizations*, BBC, 2001, 58.)

⁶ Harald Haarmann: „Egy egyenlőségre épülő társadalom modellje” (http://www.foti-peter.hu/haarmann_dunai_civilizacio.html)

könyvének angol kiadásához írt előszavában ez utóbbi kérdéshez kapcsolódva jegyzi meg:

A demokratikus iskolák nagyszerű példái az önkéntes társulásoknak, amelyeket Alexis de Tocqueville jellemzett Az amerikai demokrácia című, a 19. század közepéről származó munkájában. Ezeknek a társulásoknak alapvető fontosságot tulajdonított a demokratikus kultúra fennmaradása és továbbélése szempontjából. Nem kell ahhoz anarchistának lenni, hogy valaki megértse Tocqueville érvelését, amelyik azt mondja, hogy a túlzott hatalomkoncentráció (akár a magán-, akár a közintézményekben) oda vezet, hogy az emberek elveszítik a közösségeikhez való tartozás érzését, ahol pedig érdekeik érvényesülhetnének és egyéniségük kibontakozhatna. Bár számos más író és társadalomtudós hangsúlyozta ezt az összefüggést, véleményük kevés befolyást gyakorol gyorsan globalizálódó társadalmunkra és az egyre inkább egy kaptafára formált tekintélyelvű iskolákra. Ez a könyv feleleveníti e fenti belátást.⁷

Jerry nem elvont elméleteket vonultat fel, hanem méltatlanul elfeledett, de hasznos gyakorlati tanácsokat igyekszik adni mindenkinek, aki zsigereiben érzi, mennyi potenciál lenne a közvetlen demokráciában, ha birtokában lennénk azoknak a technikáknak, gondolatoknak és annak az erőnek, amely ahhoz kell, hogy egy gyerekekből és felnőttekből álló csoportból valódi önkormányzó demokratikus közösség jöjjön létre.

Úgy tűnik, hogy a Jerry könyvében kifejtettek az utóbbi időben értő fülekre találnak. Miközben a magyar oktatáspolitiká 2010 után a szélsőséges centralizáció irányába mozdult el, részben ennek ellenhatásaként a közvetlen demokrácia erői is megerősödtek, megerősödnek. Ezt számos olyan új szervezet, mint a Hallgatói Hálózat és az Oktatói Hálózat is bizonyítja, amelyek nagy súlyt fektetnek a belső demokratikus működésre, példát mutatva ezzel az egyes iskoláknak, egyetemeknek és főiskoláknak. Talán ehhez Jerry is adott némi segítséget, amikor könyve jogdíjainak jó részét repülőjegyre költve 2012 májusában ellátogatott Magyarországra, hogy előadásokat és bemutatókat tartson.⁸ Nekem szerencsém volt

.....
⁷ Ron Miller: „Foreword”, in: *No Homework and Recess All Day. How To Have Freedom and Democracy In Education*, BRAVURA Books, 2003, 8.

⁸ Ráckeve; Belvárosi tanoda, Budapest; Kavalkád, Eger; Tanárképző főiskola, Eger; Waldorf-iskola, Veszprém-Nemesvámos; Rogers iskola, Budapest; Gyermek Háza, Budapest.

elkísérni őt a budapesti Rogers iskolától kezdve a Gyerekek Házán át az Egri Kavalkád Demokratikus Tanulóközösségig, amely az első magyar demokratikus iskolává nőheti ki magát. Ugyancsak ekkor készült az az interjú is, amely a Magyar Narancsban jelent meg, és amelyet e könyv függelékeként itt is közlünk.

Mindez nem jelenti azt, hogy korábban ne lettek volna Magyarországon törekvések az igazi iskolai demokrácia megteremtésére. Az egyik ilyen iskola, a budapesti Politechnikum volt. Sajnos úgy tűnik, a dolgot nem gondolták át elég komolyan, és amikor az iskolai demokrácia következményei megjelentek, megrettentek és visszaléptek, mint ez olyan sokszor előfordult máshol is.⁹ Egy másik próbálkozás éppen az általunk meglátogatott Rogers iskolában történt, ahol az iskolai demokrácia tekintetében szintén nem jutottak tovább a vágynál. Azt, hogy ezen egyáltalán gondolkodtak, mutatja a tény, hogy ez volt az egyetlen hely Jerry látogatása alatt, ahol a gyerekek és a tanárok körben ülve várták Jerryt, lehetőséget adva neki, hogy bemutassa, hogyan is működik egy igazi iskolagyűlés. Jerry megkérdezte a körben ülőket, tanárokat és gyerekeket, hogy mit csinálnának másképp, milyen javaslataik vannak. Egyszeriben izgalmas vita kezdődött olyan kérdésekről, amelyeket nem a tanárok vetettek fel: házi feladatok, szünetek. Mindenki komoly volt és koncentrált. Érvek és ellenérvek. Lassan az eredmények is kezdtek körvonalazódni, amikor felmerült a kérdés: ezt most tényleg be is vezetjük-e vagy nem. Ekkor Jerrynek ki kellett mondani, hogy ezek csak javaslatok lehetnek, mire a gyerekek legyintettek, és a tanárok megkönnyebbülték.

.....
⁹ Így ír erről David Gribble angol pedagógus: „A legtöbb ember, a legtöbb iskola, amelyik érdekes és újszerű eszmékkel indul, lassan megindul visszafele a konvencionális irányba, míg én a másik irányban indultam el. A Repton nevű fiúiskolában kezdtem tanítani, és elutasítottam, amit ott láttam, és szerencsém volt, hogy kaptam egy állást a Dartington Hallban, amelyik az akkori idők egyik nagy progresszív (demokratikus) iskolája volt. Amikor az iskolát bezárták, akkor egy pár gyerekkel és két tanárral elindítottam ugyanazon a környéken egy másik kis iskolát (Sands School), amely alapvetően ugyanazokat az önkormányzatiságra alapuló elveket vitte tovább, amelyeket Dartington is képviselt. Valóban majdnem mindenről az iskolagyűlés, azaz a tanárok és a tanulók közössége dönt. Csak néhány dolgot delegálnak, például a pénzügyeket, de a tanárok kinevezését, viselkedési problémákat, a tantervet, az órarendet – mindent az iskolagyűlés vitat meg és fogad el, és ha bármelyik bizottság az iskolában valami olyat határozna el, amit az iskolagyűlés nem tart helyesnek, akkor a gyűlés megváltoztathatja azt.”

Azóta sincsenek a Rogersben iskolagyűlések, a hatalom ott maradt, ahol eddig is volt: a tanárok kezében.

Mindezek ellenére remélem, hogy ez nem marad mindig így, és a most kiadott könyv hasznosnak bizonyul egy olyan gyakorlat megteremtésében, amely igazolni tudja majd, hogy az iskolagyűlések jó helyettesítői lehetnek a diákönkormányzatoknak. Ez utóbbiban ugyanis tanár és diák soha nem ül egy asztalnál, hogy megvitassa a gyerekek számára valóban lényeges dolgokat, és a döntéshozatal sem „egy ember, egy szavazat” alapon zajlik, mint ahogy az a demokratikus iskolákban megszokott.¹⁰

Ennek a belátásnak a reményében bocsátja közre egyesületünk és az Angelusz Róbert Szakkollégium Jerry Mintz 2003-ban megjelent könyvének magyar fordítását. Köszönet a fordítóknak: Veress Orsinak, Bernáth Flórának, Magyar Andreának, Miskolczy Zsuzsának, Fellner Zitának, Kelemen Zsófiának, Nagyághy Zitának, Péter Balázsnak, Táborossy Annának, valamint a lektornak, Virágh Szabolcsnak.

2013. június 1.

.....
¹⁰ A demokratikus iskolához szükséges minimális programmal kapcsolatban Jerry ezt írta egy levelében: „Amit általában mondok, amikor a demokratikus folyamatot bemutatom egy iskolagyűlés keretében, az az, hogy arra kérem a résztvevőket, hogy minden olyan dolgot javasoljanak a napirendre, amely szerintük egyrészt jó lenne, ha azt az iskolában követnék, illetve minden olyan dolognak is adjanak hangot, ami problémát jelent. Hatévesek is képesek ezeket megérteni, és lesz is véleményük. Ha valami olyasmit javasolnak, ami ellenkezik az állami törvényekkel, akkor erre rá kell mutatni. Ha az, amit javasolnak ellentétes az iskolai szabályokkal, akkor a javaslatot továbbítani kell a megfelelő hatósághoz, azzal, hogy az iskolagyűlés javasolja a változtatást. Minden egyéb esetben bármit, amit elfogadnak, meg kell valósítani, különben a gyűlés nem lesz igazi. Ha azonban a tanári karban erős ellenállás van ez ellen az elv ellen, akkor az elfogadott javaslatokat eleve úgy kell fogalmazni, hogy azok javaslatok a tanári testületnek. Így a rendszer egy kétkamarás törvényhozássá alakul, amelyben a felső ház elfogadhatja az alsó ház javaslatait.”

A DEMOKRÁCIA VARÁZSA¹

A „demokrácia” fogalma napjainkban annyira felvizezetté vált, hogy szinte elvesztette eredeti jelentését. Valójában a demokráciának egy nagyon is meghatározott dolgot kéne jelentenie: azt, hogy emberek egy csoportjának megvan a lehetősége saját életükkel kapcsolatban közösen döntéseket hozni és azokat meg is valósítani. Természetesen az iskolában mindez problematikus, mert a törvények előírják az tankötelezettséget, azaz minden gyereknek be kell iratkoznia valamilyen oktatási intézménybe. Tehát lehet bármennyire demokratikus egy iskola, ez csak annyit jelent, hogy a gyerek előnyben részesíti azt egy másik iskolával szemben, nem feltétlenül azt, hogy ő ott akar lenni. A választás joga ugyanis nem terjed ki arra, hogy egy adott iskola helyett *ne egy másikat* válasszon, hanem valami egészen más tevékenységbe fogjon. Ettől a kivételtől eltekintve a (közvetlen) demokrácia az iskolában ugyanúgy működik, mint bárhol máshol, ahol döntéseket kell hozni.

A demokratikus döntés jellemzője pedig az, hogy azt minden iskolai szereplő közösen hozza. Ez azt is jelenti, hogy abban az esetben, ha valakinek egyéni döntést kell hoznia önmagával kapcsolatban, akkor ezt megteheti, abban az esetben, ha döntése nem érinti a közösség tagjait. Ha érinti, akkor az egyén helyett a közösségnek kell döntenie. Ezért nevezték eredetileg a demokratikus iskolákat *szabad* iskoláknak. Szeretnék egy, a dolgok mélyén rejlő feltételezést elmondani, ami azzal kapcsolatos, hogy az iskolában demokratikus hatalmat adunk a gyerekeknek. Ez a feltételezés pedig az, hogy a felnőttek és a gyerekek természetes igénye a tanulás. Valójában nem kell őket motiválni. Nem áll módunkban tudni, hogy kinek

.....
¹ A törzsszövegben található lábjegyzetek mindenhol a szerkesztő megjegyzései. Ezt külön nem jelöljük.

mikor és mit van kedve tanulni, vagy mikor és mit szeretne valaki csinálni. Valójában a „tanulni” és „csinálni” szavak nem is választhatók el egymástól. Még akkor sem lehet pontosan megmondani valakiről, hogy mikor és mit tanul, ha az illetőt tanulásra kényszerítene. Megpróbálhatjuk ezt kitalálni, de nem mindig lesz igazunk.

Mivel a gyerekek alaptermészete a tanulás, azok, akik demokratikus iskolába járnak, és így részt vehetnek a demokratikus gyűléseken, olyan energia- és kreativitásforráshoz jutnak, amely egy normális iskolában nem hozzáférhető. Az emberek használják a „spontaneitás” és a „kreativitás” szavakat, de valójában ezeknek a szavaknak az igazi megvalósulását csak akkor láthatjuk, ha a gyerekeknek szabadságuk van tevékenységüket maguk megválasztani, azaz nem mondják meg nekik, hogy mit csináljanak. Amikor gyerekeknek arról a Shaker Mountain nevű iskoláról mesélek, amelynek korábban az igazgatója voltam, akkor körülbelül tíz másodpercre van szükségük arra, hogy megértsék az iskola alapfilozófiáját. Azt mondom nekik, hogy az iskolában minden döntést közvetlenül demokratikusan hoztunk meg, és az órákra csak akkor kellett bemennie a gyerekeknek, ha ezt maguk elhatározták. Ebben a pillanatban a gyerekek beindulnak, rám néznek, és azt mondják: „Nem kell bemenned az órára, csak akkor, ha ez a te kívánságod? Ebbe az iskolába akarok járni!” (Ugyanezt láthatjuk a *Summerhill* című film elején, amikor Ryan megdöbbenve tapasztalja, hogy Summerhill egy ilyen iskola.²⁾

Lenyűgöző látni, mennyire egyöntetű a reakciónk, és hogy mennyire biztosan tudják: ilyen iskola kell nekik. Ugyancsak egyöntetűen igaz, hogy a felnőttek számára ez a reakció nem tűnik értelmesnek. Gyakran elborzadok azon, hogy a kultúránk elfogadja azt az elvet, miszerint a gyerekek nem szeretik az iskolát. A mai helyzet szinte nevetségesnek tűnik az agykutatás legújabb kutatásainak fényében: az emberi agy tanulni vágyik, tehát a gyerekek természetük szerint tanulni vágnak. A felnőttek közül sokan azt gondolják, hogy a gyerekek azért nem szeretik az iskolát, mert lusták. Ezzel szemben valószínűleg az iskolában van a hiba. Talán a legnagyobb forradalom akkor következne be, ha az egész országban kinyitnánk az osztálytermek ajtajait, önkéntessé téve az óralátogatást, és

² www.foti-peter.hu/Summerhill-Drama.html

lennének olyan helyek, ahova a gyerekeknek érdemes lenne menniük, ha nem akarnak bent lenni az órákon.

De óvatosnak kell lennünk. A demokráciát nem lehet megjátszani. A gyerekek másodperceken belül meg tudják mondani, hogy valódi hatalmat kaptak-e. Ezért van az, hogy az iskolai közvetlen demokrácia igen könnyen sérül: néha a felnőttek egy demokratikus iskolában felülírják, vagy nem veszik figyelembe az iskolagyűlés döntéseit. Ha ez megtörténik, akkor az iskolagyűlések veszhetnek hitelükből. Ugyanis senki nem fektet hosszú ideig energiát valamibe, aminek nincs értelme. Nem könnyű megmondani, hogy mi a közvetlen demokrácia ereje, mert azt csak meg tapasztalni lehet.

Akárhova megyek bemutatni a közvetlen demokratikus folyamatokat, akkor azok öt vagy maximum tíz perc után elkezdenek élni, mert az emberek valóban jelentős dolgokról beszélhetnek, és hatalmukban áll mindezekről valódi és jelentős döntéseket is hozni. Érzik a saját erejüket és a gondolatok erejét egyaránt. A legtöbb iskola nem adja meg a lehetőséget az ilyen döntésekhez, mert a felnőttek gyerekkorukban szisztematikusan meg lettek fosztva tőle. Megtanultak félni a döntésektől, ezért nem hisznek abban, hogy a gyerekeket hagyni kell maguk dönteni. Ha egy ember soha nem tapasztalta meg a szabadságot, akkor félni fog attól, hogy mit is tenne, ha szabad lehetne. Az emberek egyik legnagyobb félelme például az, hogy mi történne, ha kiengednék a haragot, amit magukban felhalmoztak az idők folyamán. Ha nem tudnak ezekkel az ijesztő érzésekkel megbirkózni, akkor nem fogják soha megtudni, hogy mit is jelent szabad embernek lenni. Érthető tehát, hogy nagyon nehezen tudnak hinni abban, hogy a gyerekek képesek szabadon élni.

Az 1960-as években, amikor William Golding könyve, *A legyek ura* megjelent, én a New York-állambeli Lewis-Wadham demokratikus iskolában tanítottam. Amikor a könyvről beszélgettünk a gyerekekkel, azt mondták: „Természetes, hogy ezek a gyerekek szörnyeteggé válnak, ha egyedül maradnak a szigeten. Angol iskolás gyerekekről van szó, és ők valóban így fognak reagálni: egy nagyon tekintélyelvű rendszerben éltek, ezért hierarchiát fognak maguk között felállítani, és bűnbakokat fognak keresni maguk között, ahogy ez azokban az iskolákban is szokásos volt, ahova jártak. Ugyanez nem történne meg, ha olyan gyerekek érnének partot, akik a miénkhez hasonló iskolákba jártak. Mi tudnánk, hogyan

kell egymást segítve működni.” Arra is gondoltam, hogy a fentiek alapján megírom a könyv alternatív verzióját.

Nem könnyű átugrani az árkot, amit a gyerekekben való bizalom elé ástak, ha ezt velünk szemben nem gyakorolták, és gyerekként nem élhet-tük meg a szabadságot. A legfontosabb dolog, amit ezzel kapcsolatban javasolni tudok tanároknak és szülőknek egyaránt, az az, hogy nézzenek meg egy demokratikus iskolát működés közben. Mindezt látni kell, és akkor legalábbis az intellektus szintjén elkezd megérteni az ember, hogy ez működik. De még ekkor is valami kisördög azt fogja mondani nekünk, hogy a gyerekeket kényszeríteni kell, különben nem fognak tanulni. Ennél a pontnál azonban legalább az intellektus képes lesz megállítani a gondolatot, és képesek leszünk elindítani a közvetlen demokratikus folyamatokat.

Bizonyos értelemben mindez visszavezethető a következő alapvető vallási vagy filozófiai kérdésre: az emberi természet eredendő bűnösségében vagy eredendő jóságában hiszünk. Voltak olyan fundamentalista ismerőseim, akik otthon nevelték a gyerekeiket, de tanulásra kényszerítették őket, mert az eredendő bűnben hittek. De ha mi iskolaalapítókként hiszünk abban, hogy a gyerekek természetük szerint jók, és szeretnek tanulni, akkor nyitottak lehetünk a demokratikus iskola eszméjére.

A demokratikus iskola szíve a demokratikus gyűlés, amely több, mint részeinek összege. Amikor egy embercsoport közösen hoz valódi döntéseket, és végre is hajtja azokat, akkor ennek ereje jóval nagyobb lesz, mint bármely tantestület vagy iskolavezetés döntéseinek. Néha elkésérít, amikor olyan emberekhez beszélek, akiknek nagyon szép, a gyerekek számos igényét kielégítő iskola áll a rendelkezésükre, amiben viszont a gyerekek nem tudnak semmi lényeges kérdésről dönteni, mert az iskolában nincsen demokratikus gyűlés. Azt hiszem, elképzelni sem tudják, mit hagynak ki. Nagyszerű, ha a gyerekeknek kedves tanáraik vannak, ha érdeklődnek azok iránt a dolgok iránt, amit bemutatnak nekik, és ha nem unatkoznak. De ezzel együtt ezeknek a gyerekeknek nincs meg az érzésük, hogy saját oktatásuknak az *alanyai* lennének, nem csupán tárgyai. Függővé válnak a felnőttektől, akik olyan jól gondoskodnak róluk, és ez nagymértékben eltér azon gyerekek tapasztalatától, akik valóban felelősek saját tanulmányaikért.

Az állami iskolákban még rosszabb a helyzet: a bürokratikus iskola-szervezet egymás fölé rétegzett szintjei az évek során egy megkövesedett

rendszert hoztak létre, amellyel nagyon nehéz mit kezdeni. Minden esetben, ha valami probléma merül fel, kitalálnak egy újabb szabályt, amelyik újra még nehezebbé teszi a cselekvést. Elolvashatjuk John Gatto írásait, aki felfedte, hogy az iskolarendszert már kezdetben sem annak érdekében hozták létre, hogy az hozzájáruljon a társadalom demokratizálásához és felszabadításához, ma pedig végképp nem ez a célja. Minél tovább járnak állami iskolákba a gyerekek, minél idősebbek lesznek, annál inkább elvesztik annak lehetőségét, hogy erősek legyenek abban az értelemben, ahogy ez egy közvetlen demokratikus alapon működő iskolában történne.

Amikor ezekről a dolgokról beszélek, gyakran merül fel a logikus kérdés: „Mi a helyzet a fiatalabb gyerekekkel? Ugye, nem tudják kezelni a demokráciát?” Valójában a fiatalabb gyerekek, mivel még kevésbé vesztették el erejüket, jóval inkább képesek jó döntéseket hozni, és elfogadni, hogy azokért felelősek. Számukra éppen az a természetes, hogy megkérdezik a véleményüket, hogy elmondhatják megoldási javaslatukat, és fontos döntéseket hozhatnak. Minél több időt töltenek el egy tekintélyelvű rendszerben, amely rájuk kényszeríti tantervét, annál távolabb kerülnek önmaguktól, és veszítik el bizalmukat magukban mint önálló tanulásra képes egyénekben. Elkezdik azokat a tanulási mintákat követni, amelyeket elvárnak tőlük. Ezt a folyamatot nevezte John Gatto lebutításnak, ami valóban az, hiszen azok a gyerekek, akik maguk döntenek el, hogy mit akarnak tanulni, tízszer olyan gyorsan tanulnak, mint állami iskolába járó társaik. Ez a tanulási folyamat tényleg robbanásszerűen zajlik. Például az én iskolámban, a vermonti Shaker Mountainben jött hozzánk egy tízéves gyerek, akiről néhányan azt gondolták, hogy szellemileg kissé elmaradt. Nem tudtuk, hogy mit is fog csinálni az iskolában. Megvizsgáltam a szókincsét, és úgy találtam, hogy az megfelelt életkorának. Az első hat hónapban – bár mindig ott volt – nem sokat beszélt a gyűléseken, gyakran állt mások háta mögé, de látszott, hogy figyel, és mindent meg akar érteni a beszélgetésekből. Amikor hat hónappal később megcsináltam vele egy szokásos szókinces tesztet, felfedeztem, hogy a szókincese hat évfolyammal lett jobb. Ez azt jelenti, hogy tizenkétszeres sebességgel tanult! Ennek az ugrásnak az egyik oka az volt, hogy meg akarta érteni mindazt, ami a gyűléseken elhangzott.

Nem könnyű harcolni a hatalmas oktatási rendszer tehetetlenségével, ezzel a többezer milliárd dollárt elnyelő rendszerrel, amelyik igyekszik

változatlanul fenntartani magát. Valamilyen módon – legalábbis kezdetben – ki kell lépned ebből a rendszerből. Ezért azt gondolom, hogy a legnagyobb nyomást az otthontanítók gyakorolják: azok, akik úgy döntöttek, hogy kilépnek, és vállalják a felelősséget gyerekük tanításáért.

Ugyanez igaz persze a demokratikus iskolákra és a többi alternatív iskolai irányzatra is. Ezek mindannyian kívül vannak a rendszeren! Arra az analógiára gondolok, amelyik úgy írja le az állami iskolarendszert, mint egy óriási léggömböt. Ha valami újat akarsz, akkor a léggömböt benyomhatod, és annak alakja elkezd változni. Még akár a léggömb másik oldalát is elérheted, de abban a pillanatban, ha az újítás hatóereje csökken, és az újító nincs már jelen, csökken a nyomás és a léggömb visszanyeri eredeti alakját: mint minden élőlény, szeret egy bizonyos formában maradni. Ugyanezt teszi az oktatási rendszer is, és ezért van az, hogy mindezt olyan nehéz, sőt talán lehetetlen megváltoztatni belülről.

Akárhogy is van, az egész dolognak köze van ahhoz, amit emberi és gyermekjogoknak nevezünk. A gyerekeknek joguk van ahhoz, hogy úgy bánjanak velük, ahogy azt a felnőttek is elvárják magukkal szemben: ahogy emberi lényekkel szokás. Fontos, hogy mindezt a gyerekek szempontjából nézzük. Minden embernek joga, hogy irányítsa saját fejlődését és oktatását, egészen addig a pontig, amíg ez nem sérti mások hasonló jogait. Ha így tekintünk a kérdésre, nem elég összemérni a demokratikus megközelítés hatékonyságát egy olyan rendszerével, amiben a gyerekeket ide-oda taszigálják, és bizonyos dolgok elsajátítását erőltetik rájuk – tágabb perspektívában kell gondolkodnunk.

Valaki nemrégiben mesélte, hogy megkérdezett ötven embert arról, hogyan éreznék magukat, ha másnaptól tíz éven át a hét minden hétköznapján, ugyanabba az épületbe, ugyanabba a terembe kellene menniük, és ugyanazon a széken kellene ülniük, napi öt-hat órán keresztül. A reakció természetesen az volt, hogy rögtön felhívnák az ügyvédjüket vagy egy jogvédő irodát. Semmi sem igazolhat ilyen mértékű szabadságmegvonást! Természetesen mi éppen ezt csináljuk, amikor kötelező iskolába kényszerítjük a gyerekeket. Azt gondolom, hogy ennek sok köze van a jogok kérdéséhez. Vegyük például az esetet, amikor a bélyeggyűjteményünk rendezésével vagyunk elfoglalva, és ez éppen az, amivel foglalkozni szeretnél. Kinek van joga azt mondani, hogy most egy könyvklubhoz kell csatlakoznunk? Ez csakis ránk tartozik, senki másra.

A DEMOKRÁCIA EREJE

Minden magát demokratikusnak tartó iskola gyűlése más és más. A legfontosabb kérdés, amit még az iskola megnyitása előtt el kell dönteni, az az, hogy mire legyen az iskolagyűlés felhatalmazva. Nagyon fontos, hogy ne sugalljuk az iskolagyűlés mindenhatóságát, ha később ehhez nem tudjuk tartani magunkat. Ez ugyanis lerombolhatja az egész folyamatot. Lehetséges demokratikus gyűléseket tartani akkor is, ha azok csak nagyon korlátozott területen hozhatnak döntéseket, mindaddig, amíg ez mindenki számára világos, és amíg a meghozott döntéseket senki nem változtatja vagy torpedózza meg.

Az emberek azt kérdezik: „Hogyan tarthatunk demokratikus tanácskozásokat egyetlen osztályban vagy családban?” Az érintett gyerekeknek körülbelül ezt lehet mondani: „Ezek és ezek a területek, ahol nem lehet átadni nektek a hatalmat a döntések meghozatalára, és ezek és ezek azok, ahol ez lehetséges.” Mindezek után pedig következetesnek kell lennünk – és ragaszkodni ahhoz, amit mondtunk. Ha ezt megtesszük, akkor a demokratikus gyűlések szinte minden szituációban hasznosnak fognak bizonyulni.

Hosszú évekig dolgoztam önkéntesként a helyi „Fiúk és Lányok” klubban, ahol asztaliteniszt tanítottam. Bár én csak heti két nap voltam ott néhány órára, a klub maga a hét hat napján nyitva volt. Tizenhárom évesnél idősebbeket tanítottam, és amikor ők nagyobbak lettek, csökkent az érdeklődésük, és én is csak akkor mentem el, ha az időm engedte. Az első nyolc évben soha nem volt szigorú tervem arra, hogy mikor is jövök. Amikor azután elkezdtem a fiatalabbakat tanítani, akkora lett az érdeklődés, hogy első alkalommal el kellett köteleznem magam egy szigorú időrend mellett.

Rájöttem: ahhoz, hogy a leoptimálisabban tudjuk megszervezni magunkat, a döntéseket a legjobb lenne egy gyűlésen, közvetlen demokratikus keretek között meghozni. Az volt a tervem, hogy a gyerekek

választhatóság meg saját vezetőiket vagy felügyelőiket. Ez egy nagyon szűk területnek tűnhet, de ne felejtjük el, hogy egy ilyenfajta klub általában igen tekintélyelvűen működik: az itt dolgozó felnőtteknek teljhatalmuk van minden kérdésben. Ennek ellenére a pingpongklub újszerű programjának – éppen a demokratikus keretek miatt – nagyon erőteljes hatása lett, és van is a mai napig.

Amint a gyerekek észrevették, hogy minden egyes döntésüket kivétel nélkül meg is valósíthatják, a gyűlés menete fokozatosan bonyolultabbá vált, és egyre több súlyos filozófiai kérdés merült fel. A gyerekek bíztak a gyűlésben, annak ellenére, hogy ezek a gyerekek teljesen szokásos állami iskolákba járnak. Sokan közülük alacsony jövedelmű családból jönnek, sokan tartoznak kisebbségekhez, mindezzel együtt jó kis keveréket alkotnak: vannak azért közöttük jól kereső családok gyerekei, vannak fehérek is, néhány spanyol anyanyelvű, néhány fekete srác és így tovább.

A csoport létrehozott egy erőssorrenden alapuló listát, amelyen harminc-negyven gyerek küzdött egymással. Az egyik, a listán elég magasan álló gyerek gyanúba keveredett: egyszer hagyta, hogy az unokatestvére megverje őt, majd ő verte meg az unokatestvérét, azért hogy az jóval feljebb kerülhessen a listán. Mindezt egy gyűlésen beszéltük meg, amit soha nem fogok elfelejteni, mert még nem vettem részt hasonlóan.

A megbeszélés azzal kezdődött, hogy vajon megengedhető-e, hogy valaki – előzetes megállapodás szerint – hagyja magát megverni, és aztán ugyanő legyőzi az illetőt. A gyűlés egy külön teremben kezdődött, amit a vita felénél el kellett hagynunk, és ez persze sok zajjal és kaósszal járt. A másik teremben aztán a gyerekek körberakták a székeket, és bár ordítaniuk kellett, ha egymást hallani akarták, nem mentek el, amíg nem jutottunk el a döntésig. A döntés alapján megtiltották az ilyen jellegű megállapodásokat, de az adott esetben nem büntették meg az elkövetőt, mert a „tett” elkövetése idején nem volt ilyen szabály. A jövőben, ha valaki előre kitervelten hagyja magát megverni, azután visszavág büntetésül a lista aljára kerül. Ez egy példa arra, hogy milyen komolyan tudják venni a gyerekek a döntéseket, és hogy milyen fontos az út, ahogy eljutnak oda.

Nemrégiben beszélgettem a klub egyik dolgozójával a gyerekekről, akikkel én dolgozom. Elmondta, hogy észrevehető változások történtek néhány gyerek viselkedésében, akik kontrollálhatatlanok, vadak voltak mielőtt a ping-pong klubhoz csatlakoztak volna. Ezeknek a gyerekeknek

az esetben a változást véleményem szerint az hozta, hogy a társaik voltak azok, akiknek tekintélyük volt előttük, és nekik hallgatniuk kellett rájuk, ezért változtattak a viselkedésükön.

Számos, korábban igen „nehéz” gyerek fejlődésnek indult. Megválasztották őket segédfelügyelőnek vagy felügyelőnek. Az külön érdekes, hogy az egyik srácról nem is tudtam, hogy korábban problémás eset volt, és azt gondolom, jó, ha így történnek a dolgok. Elvárásaim voltak vele szemben, mint ahogy elvárásaim vannak minden gyerekkel szemben. Ez a gyerek felelősséget mutatott, és figyelemmel kísérte a gyűléseket.

A két „nehéz” gyerek egyikét annak ellenére választották segédfelügyelőnek, hogy tudták: korábban számos probléma forrása volt, például csalt, gúnyolódva és lenézően beszélt a többiekkel. Egy nap több különböző gyerek panaszkodott rá. A következő gyűlésen megbeszéltük ezeket a dolgokat, de a gyerekek nem váltották le őt posztjáról. A gyűlésnek inkább az volt a feladata, hogy visszajelzést adjon neki, és tudassa vele, hogy ha így viselkedik, akkor nem tarthatja meg pozícióját. A gyerekek tudták, hogy a segédfelügyelői szerep nagyon fontos volt neki. Számomra ez nagyszerű példa volt arra, hogy miként bánjunk úgy gyerekekkel, hogy az hatékony legyen, és azok képesek legyenek meghallani a visszajelzéseket.

Még ebben, az ifúsági klubbeli korlátozott helyzetben is rájöttek a gyerekek arra, hogy a ping-ponggal kapcsolatos minden kérdésről valóban ők dönthetnek. A felnőtt alkalmazottak soha nem vétőzták meg döntéseiket. Ha valami olyasmit döntöttek volna el, ami meghaladta volna az ő hatáskörüket, a felnőttek joggal léptek volna közbe. Ez a hatékony gyűlések kulcsa.

Számos olyan közösségben, ahol rendszeres gyűlések vannak, sokszor tesznek úgy, hogy a felnőttek látszólag nagyobb szabadságot adnak annál, mint ami a valóságban van. Ha a gyerekek rájönnek, hogy nincs is akkora hatalmuk, mint azt gondolták, vagy ha egy döntésüket keresztülhúzzák, vagy valami nem a döntéseknek megfelelően történik, akkor a gyűlések folyamata, a közvetlen demokratikus folyamat lerombolódik.

Problémás viselkedésű gyerekekkel kapcsolatban nagyon hasznos, ha az iskolában demokratikus gyűlések vannak. Más iskolák azzal próbálkoznak, hogy rendőri módon olyan szabályokat vezetnek be, amelyekkel minden gyereket ellenőrzés alatt tartanak. Ez egy igen korlátozott és korlátolt modell: a döntéshozók gyakran éppen azért mérik fel hibásan

a körülményeket és alkotnak rossz szabályokat, mert nem támaszkodnak az egész közösség összes tagjának ismereteire és véleményére.

Ami egy demokratikus iskolában jelentősen eltér a hagyományos gyakorlattól, az az, hogy egyetlen tekintélyszemély (tanár) helyett minden gyerek és felnőtt tekintélyszemély lesz, mivel meg van osztva a hatalom, és közösen hoznak döntéseket. Ennek nagy hatása van a gyerekekre, különösen azokra, akik korábban problémákkal küszködtek. Ők jellemzően szinte minden energiájukat arra fordítják, hogy harcoljanak az egyetlen tekintélyszeméllyel, és ezért szinte nem is hallják meg, amit ez a személy mond nekik. Nem akarják elfogadni, mert azt az „ellenség” mondja, de ha a társaiktól jönnek javaslatok és visszajelzések, akkor az eljut hozzájuk.

Sokan aggódnak, hogy a gyűlések, ahol a gyerekek is részt vesznek, unalmasak lesznek. Ennek oka az, hogy felnőttként számos unalmas gyűlésen kellett részt venniük. Minden gyűlés lehet unalmas, ha a gyűlés témája érdektelen azok számára, akik ott ülnek. Néhány évvel ezelőtt elmentem az magántanulók fesztiváljára Angliába, és amikor tartottam egy bemutatót arról, hogyan működhet egy közvetlen demokratikus döntési folyamat, a teremben több száz felnőtt és talán tíz gyerek volt. Amikor azonban elkezdtünk olyan témákról beszélni, ami érdekelte a gyerekeket is, akkor beözönlöttek.

Később több egymást követő gyűlésen olyan dolgokról volt szó, ami a gyerekeket foglalkoztatta, és az arány teljesen megfordult: a teremben több száz gyerek és alig néhány felnőtt volt jelen. Ebből arra következtettem, hogy a gyerekeknek nincs ellenükre részt venni a hatalomban, és időt fordítanak arra, hogy beszéljenek ezekről a gyakran bonyolult dolgokról, ha valódi hatalmuk van, és a témák érdekesek számukra. Ekkor azt lehet mondani, hogy ebben a folyamatban meg is erősödnek, nem az izmok, hanem a lélek tekintetében.

Sajnálatos módon az állami iskolából kikerült gyerekek, ha elérnek egy bizonyos kort, nem tudnak jól „működni” egy demokratikus közösségben. Azok a gyerekek, akiket az iskola megfosztott hatalmuktól, elvesztették önmagukat, és ezért lázadniuk kell, csak azért, hogy érezhessék: léteznek. Másrészt viszont azok, akik egy ideig demokratikus iskolába jártak, és valamilyen okból tekintélyelvű viszonyok közé kerülnek, jól feltalálják magukat.

Ennek az az oka, hogy a gyerekek, akiknek állandóan döntéseket kell hozni, megtanulják azt, hogy kicsodák ők maguk, és hozzáférnek saját érzéseikhez. Ha ezek a gyerekek egy rövidebb időre tekintélyelvű viszonyok közé kerülnek, nem fognak félni attól, hogy elvesztik identitásukat, mert tudják, hogy csak egy sajátos szabályok szerint működő játékban vesznek részt. Voltak gyerekek, akik miután visszatértek hozzánk az állami iskolából, azt mondták nekem: „Ez tök egyszerű! Az egész csak annyi, hogy azt kell csinálnod, amit mondanak neked.”

Néha ez majdhogynem ijesztő, mert voltak olyan gyerekeink, akik nemcsak az állami iskolában működtek jól, hanem még a hadseregben is. Azt gondoltam: „Mit csinálunk mi? Tekintélyelvű rendszerek számára képezünk ki gyerekeket?” De ezek a gyerekek tudták magukról, hogy kicsodák ők, és nem féltek attól, hogy elvesznek, és így saját céljaikra tudták használni ezeket a rendszereket.

Nem kétséges, hogy egy lázadó gyerek tulajdonképpen a saját identitását akarja megőrizni. Ezért ha egy tanár ezt felismeri, még egy ilyen gyerekkel is tud előre jutni. Ha egy ilyen gyerek alternatív iskolába kerül, különösen, ha még fiatal, nagyon gyorsan teljesen megváltoztatja a viselkedését. Bizonyos értelemben az, amit korábban tett, nem volt más, mint a tekintélyelvű rendszerrel vagy az iskolával szembeni polgári engedetlenség egy fajtája: tudattalan polgári engedetlenség.

Másrészt, ha ez a helyzet elég sokáig tart, akkor valóban kárt okoz, és a gyógyulás még egy alternatív iskolában is sok időt vesz igénybe. Van egy pont, amikor már minden túl késő lesz a kár rendbehozásához, és minden, amit az alternatív iskola adni tud, csupán egy seb bekötözéséhez hasonlít, nem igazi gyógyításhoz. Ez az oka annak, hogy az iskolámba nem vettem fel tizenhárom évesnél idősebb gyerekeket, hacsak nem voltak korábban tapasztalataik az alternatív oktatásban, és az angliai Summerhill iskola ugyanezen okból nem vesz fel tizenegy-tizenkét évesnél idősebbeket.

Egyszer az 1960-as években, amikor a Lewis-Wadham iskolában dolgoztam, érkezett hozzánk néhány gyerek, hogy eltöltsenek nálunk némi időt, és beszélgessenek az iskola akkori igazgatójával, Herb Snitzerrel. Egyikük tizenhat éves volt, a másik kettő tizenkettő és tizenhárom. Herb hajlott arra, hogy a tizenkettő és a tizenhárom évest felvegye, de a tizenhat évesnek azt tanácsolta, hogy menjen inkább továbbtanulni egy főiskolára, semmint hogy egy olyan helyzetbe kerüljön, amit esetleg évekbe kerül

majd megoldania. A gyerek követte Herb tanácsát. Minél tovább éled meg, hogy nincs hatalmad, minél tovább élsz egy tekintélyelvű rendszerben, minél távolabb kerülsz önmagadtól, annál tovább tart a gyógyulás. A kisgyerekek érzik, hogy hatalmat és odafigyelést kellene kapniuk, de egy bizonyos idő után azt végképp elveszíthetik.

A DEMOKRATIKUS KÖZÖSSÉG

Demokratikus közösségnek nevezhetjük emberek olyan csoportját, akiknek hatalmukban áll a saját közösségük ügyeiben döntéseket hozni; jó esetben olyan emberek csoportját, akik képesek egymásra figyelni. Sokféle korosztály képviselője és különféle háttérű ember lehet tagja ezeknek a közösségeknek. Lehet szó akár interneten vagy éppen egy bizonyos cél érdekében létrejött csoportról, akár még iskoláról is. Vannak olyan iskolák, amelyekben nem demokratikus úton működik a döntéshozatal, de mindenki odafigyel a másakra, és tisztelettel meghallgatják egymást, legyen szó tanárról vagy diákról. Jelen esetben egy bizonyos iskolát kell itt megemlítenem, a Stork (Gólya) Családi Iskolát, amely Ukrajnában van, és amelynek képviselői részt vettek az 1998-as Nemzetközi Demokratikus Oktatási Konferencián. Ebben az iskolában gyerekek és felnőttek kölcsönösen tisztelik egymást, ebből kifolyólag lehettek legitim résztvevői a konferenciának. Jól tudják, hogy hiányzik valami iskolájukból; azért jöttek el a konferenciára, hogy kitalálják mi az, és hogyan építhetnék bele a folyamataikba. A kölcsönös tisztelet azonban azt jelenti, hogy a gyerekek felnőttek nélkül csinálnak meg bizonyos dolgokat. Láttam olyan gyerekeket, akik késő éjjelbe nyúlóan dolgoztak felnőttekkel együtt konferenciákon, vagy dalokat, tréfás jeleneteket írtak, amit másnap előadtak – mindezt teljes egyenlőségben.

A demokratikus közösségek mozgatórugója az, hogy a döntéshozatalban sokkal nagyobb hatalmat gyakorolhatnak a döntéshozók, mint átlagos közösségekben. Ha több embert állítunk be a döntéshozatal folyamatába ahelyett, hogy egy mindenki által tisztelt személy hoz meg adminisztratív döntéseket, akkor megsokszorozódik a döntések mögötti hatalom is. A demokratikus iskolák épp azért képesek az önfegyelem fenntartására, mert a közösségi döntéshozatalba sokkal több embert vonnak be. Egy

demokratikus közösségnek nem kell feltétlenül nagynak lennie. Abban az időben, amikor Jenifer unokahúgomat otthon tanítottam, családi gyűléseket tartottunk. Néha a nővérem volt ott, néha az anyám.

A demokratikus iskolában az odajárók felelősségtudatát az teremti meg, hogy közösségük teljes értékű tagjává kell válniuk. Amikor valaki elhatározza, hogy egy közösséghez csatlakozik, hajlandóságot kell mutatnia a mások érdekeinek figyelembevételére is, sokszor a sajátjai elé helyezve azokat. Előfordul, hogy ezt nem érti meg egy csapásra, de ha már hosszabb idő elteltével sem teszi, akkor jobb, ha kilép abból a közösségből.

Nézetem szerint egy közösség működésének legfőbb mércéje a diákvezetőség minősége. Magától értetődően, ebben a diákoknak nagyobb számban kell jelen lenniük, mint a felnőtteknek. Ha olyan diákokból áll az önkormányzat, akik már régebb óta jelen vannak a döntéshozatalban, és látták már, hogy mik a következményei annak, ha a problémákat a szőnyeg alá söprik, és tapasztalatból tudják, hogy a konfrontáció milyen hatalmas jelentőséggel bír, akkor a közösségi döntéshozás jól fog működni. Ha viszont a diákok többsége nem bízik a demokratikus folyamatokban, vagy kerülik a szembenállást, mert klikkesednek, és inkább csak egymást támogatják, akkor a demokratikus rendszer csődöt fog mondani. A demokráciába vetett hit bizony kényes dolognak bizonyulhat.

A kortársak nyomása és a konformitásra való törekvés mindenütt ismert jelenségek, de általánosságban kijelenthetjük, hogy a demokratikus iskolákra kisebb arányban jellemzőek. Jó esetben összejön annyi gyerek egy közösségben, hogy ne sodorja el őket az olyanok áradata, akiknek túlon túl is határozott véleményük van mindenről. Személy szerint azt tapasztaltam, hogy minden közösségben jelen vannak az olyan gyerekek, akik akkor is kifejtik véleményüket az egyes dolgokról, ha azzal igencsak kisebbségben vannak. Ám akad olyan eset, amikor az ilyen gyerekekre próbálnak a többiek nyomást gyakorolni. Épp ez az egyik oka annak, hogy nem igazán bízom a konszenzusra törekvő döntéshozatali szisztémában, ez ugyanis mindig azt érezteti az emberrel, hogy nem szabad kerékkötője lenni semminek, nem szabad meggátolni, hogy minél előbb megszülessen a döntés, ezzel azonban azt is meggátolják, hogy olyan vélemények kerüljenek a felszínre, amelyek talán egész más irányba vinnék a döntéseket.

Egy demokratikus iskolában nem csak azt tanulhatja meg az ember, hogyan kommunikáljon sokféle típusú társával, hanem azt is, hogy

tisztelje is a véleményüket. Ez akkor működik igazán, ha valóban teret kap a sokféleség. Az a képesség, hogy különféle, esetleg a szokványostól eltérő háttérű emberekkel tudunk szót érteni, nagy segítségnek bizonyulhat az életünkben, és bizvást állíthatjuk, hogy ez kifejezetten a demokratikus közösség pozitív hatásának tudható be. A gyűlések épp arra hivatottak, hogy ezeket a kommunikációs képességeket fejlessze ki a gyerekekben. A lényeg, amit itt meg kell tanulni az, hogy képesek legyünk meghallgatni a másikat anélkül, hogy folyton a szavába vágnánk. Ez az egymással való személyes kapcsolatra is jó hatással van, főleg ha arra gondolunk, hogy egy felnőtt ilyen esetben eleve előnyben van, mivel hangosabban tud beszélni.

Ahogy fentebb említettem, nagy jelentőséggel bír a diákönkormányzat összetétele. Ebből kifolyólag nem szeretem, ha egy új iskolát elárasz-tunk idősebb gyerekekkel. Minden iskola előbb-utóbb kialakítja a saját kultúráját. Ha ennek a kultúrának úgy tesszük le az alapjait, hogy olyan idősebb gyerekeket viszünk be az iskolába, akiknek nincs tapasztalatuk a demokratikus folyamatok terén, és akik magukban hordozzák az autori-táson alapuló rendszer rossz beidegződéseit, akkor erősen valószínű, hogy kudarcot fogunk vallani céljaink elérésében. A fiatalabb gyerekek még romlatlanabbak ilyen szempontból, és inkább ki akarnak állni a jogaik mellett, ezért biztosabb alapot jelentenek egy iskola számára. Ha később idősebb gyerekeket akarunk felvenni, megtehetjük néhanapján, de csak akkor, ha ez tényleg indokolt a gyerek szempontjából. Gyakran azonban előfordul, hogy az ilyesmi kifejezetten előnytelen hatással van a közös-ségre, amely épp szerveződőben van, és évekbe telik, míg kiheveri. Tegyük fel, hogy beviszel egy tizenhat-tizenhét év körüli gyereket, aki még nincs felkészülve a változtatásra, és nem is lesz, akár huszonöt éves koráig sem. De addig úgysem tudod ott tartani, ezért tulajdonképpen, jobb lett volna, ha fel sem veszed.

A demokratikus iskolák tanári karának helyzete nem egyszerű. Sok esetben maguknak a tanároknak kell kitalálniuk, mi is az ő egyéni funkciójuk a közösségben. A felnőttek rendelkeznek sok olyan tapasztat-tal, ami jól jöhet a gyerekek körében. Nagyon fontos, hogy a felnőttek megbeszéljék a gyerekekkel, hogy milyen struktúrákat fejlesztettek ki maguknak a saját kis életükben, milyen képességekkel rendelkeznek, milyen tapasztalatokat gyűjtöttek életük során, hogy aztán a gyerekek

eldönthessék, mi az, amivel többet szeretnének foglalkozni. A felnőttek hivatottak arra, hogy példát mutassanak a hatékony kommunikációra, problémamegoldásra, kríziskezelésre, a fair play szabályainak betartására.

Az is nagy jelentőséggel bír, hogy a sokféle felnőttel közvetlen stílusban tudjanak kommunikálni, hiszen mint az előbb említettem, ez a képesség sok nehézségen át fogja majd segíteni őket későbbi életük során. A felnőttek leglényegesebb feladata abban rejlik, hogy hozzásegítsék a gyerekeket ahhoz, hogy saját kérdéseiket meg tudják válaszolni, hogy saját igényeiket képesek legyenek kielégíteni. Minél inkább birtokukban van ez a képesség, annál teljesebb az életük. Minél kisebb mértékben támaszkodnak a felnőttekre és azok tudására, annál jobb nekik. Egy demokratikus iskola alapításánál felmerül azonban az a probléma, hogy nehéz olyan felnőtteket toborozni, akik képesek arra, hogy a gyerekeket így irányítsák, mivel ők maguk ugyanezt nem élhették át iskolaéveikben. Ilyenkor bizony kénytelenek vagyunk zsákbamacskát venni.

Az egyik legfontosabb eleme a tanár-diák kapcsolatnak az, hogy a diák egyetlen egy tanár esetében se legyen kényszerítve arra, hogy bemenjen az órájára. Ha ez a helyzet fennáll, akkor a tanár előbb-utóbb kikísérletezi: mi az, ami bevonzza a gyerekeket a terembe, és mi az, ami elriasztja őket.

A szülők szerepe egészen széles skálán mozoghat, attól függően, hogyan rendezzük be iskolánkat. Ha az iskola nagymértékben támaszkodik a szülők munkájára, akkor bizony nagy fába vágjuk a fejszénket. A legtöbb demokratikus iskola esetében a leglényegesebb dolgok egyike a következő: a szülők engedjék, hogy a gyerekek és a tanárok meghozzák saját ügyeikben a döntéseiket. A szülőket nem szabad kitiltani az iskolából, és eltiltani az iskola ügyeitől, de meg kell szabni a határt. Természetesen a közösség az, ami megszabja ezt a határt, amikor úgy érzi, hogy a szülő beavatkozása hátráltatja a közösség működését.

Nagyon szomorú azt látni, amikor szülői befolyás miatt válik ki egy gyerek a közösségből, ám sajnos ez gyakran előfordul, mégpedig olyan esetekben, amikor a szülő saját soha meg nem élt szabadságát a gyereken keresztül szeretné kiélni. Shaker Mountainben egy ún. „szülői csoportot” működtettünk, azaz egész pontosan a gyerekek működtették. Olyan kérdésekben dönthettek például, hogy milyen projektekbe kezdjünk bele. Ám a szülőknek nem állt jogukban az iskolát irányításuk alá vonni, ellenében a massachusettsi Sudbury Valley iskolával, ahol gyerek-tanár-szülő

együttesen hozzák meg a főbb irányvonalat kijelölő döntéseket. Shaker Mountainben a megbízottak hozzák meg az effajta döntéseket, de ők túlnyomórészt gyerekek, és általában az iskolai gyűlés elé viszik végül az ilyen fontos kérdéseket.

A summerhilli gyerekek nem hozhatnak döntéseket olyan ügyekben, mint például a tanárok alkalmazása vagy elbocsátása. Sokak szerint ez annak a jele, hogy a Summerhillben nincs teljes körű demokrácia. Sok más iskolában van a diákoknak – legalább némi – beleszólásuk abba, melyik tanárt vegyék fel. A.S. Neill, a Summerhill alapítója úgy vélte, hogy meg kell teremteni egy biztos alapot a gyerekek számára, ami a napi kiszámítható rutint biztosítja, és ez inkább több szabadságot nyújt a gyerekek számára, semmint hogy elvenne abból. Én magam nem érzem így, de érdekes nézetnek gondoltnak vélem Neill gondolatát.

A Waldorf-iskolák esetében, melyek a Rudolf Steiner által megtervezett keretek között épülnek fel, nincs demokrácia, és az én értelmezésemben vett szabadság sem sok. A diákoknak kötelező órákra járniuk, és megszabott módon kell tevékenykedniük. A Waldorf-iskola szellemisége ugyanis korlátozásokat is felállít. Példának okáért, az ő elveik szerint a kisgyerekeknek a színeket megszabott módon lehet csak használni: nem használhatják a fekete színt. Sokféle tevékenységi körön kötelező a részvétel. Steiner szerint, ha mindezt bejárja a gyerek, szabadságot nyer. Azonban honnan veszi valaki a képességet és tapasztalatot ahhoz, hogy saját döntéseket hozzon felnőttkorában, ha gyerekként mindig mások hozták helyette azokat?

Ugyanez a kérdés fennáll annak a diáknak az esetében is, aki lehúzott tizenkét évet a közoktatásban, sosem mondhatta ki szabadon a véleményét, mindig meg volt szabva, mit s hogyan tegyen, és nagyon kevés lehetősége nyílt, hogy napi kérdésekben döntést hozzon. Hogyan is várhatnánk el tőle, hogy tizennyolc éves korát betöltve egyik napról a másikra képes legyen fontos dolgokban dönteni? Valami hibádzik ebben a logikai folyamatban.

Persze előfordulhat, hogy egy-egy iskola az ellenkező irányban mutat kilengéseket. Sok évvel ezelőtt ellátogattam egy Summerlane nevű iskolába, ahol az igazgató mintegy bibliaként követte Neill könyvét. Ha benne volt a könyvben valami, akkor azt úgy kellett csinálni, és csakis úgy. Ez az igazgató keresztény lelkipásztor volt, ezért biztosan hozzászólt az efféle

szabálykövetéshez. Neill kénytelen volt határozottan elzárkózni a Summerlane-től, amikor megtudta, miféle szex- és drogbotrányok törtek ki ott. Az elsők között nyílt meg Amerikában a szabad iskolák közül, és az elsők között zárt is be.

Neill vezette be a „szabadság, nem szabadosság” koncepcióját, amit én nagyon jónak tartok. A különbség szabadság és szabadosság között fellelhető a társadalmi érintkezés világában is. Jogodban áll megtenni bizonyos dolgokat, de csak addig a határig, amíg mások jogait meg nem sérted vele, és ezen a ponton szükségeltetik némi személyes egyezkedés vagy demokratikus megbeszélés. Ha csinálod, ami neked tetszik, és ezzel beletaposol abba, amit a másik szeretne tenni, az szabadosság és nem szabadság. Ha például hangosan hallgatod a zenédet az éjszaka közepén, mert neked az úgy tetszik, akkor az szabadosságnak tekinthető, feltéve, hogy ezzel a többieket zavarod a nyugalomukban. De ha mindenki vakáción van, és egyedül vagy az épületben, akkor szabadságodban áll hangosan hallgatni a zenédet – ez nem szabadosság.

Sajnos nem minden esetben ennyire nyilvánvaló, hol a határ szabadság és szabadosság között. Mindig meg kell vizsgálni az egyes konkrét esetet ahhoz, hogy ezt el tudd dönteni. Lehet, hogy egyik érintett cselekedete sem igazságos. Mert mi van akkor, ha valaki egy órával általános takarodó előtt szeretne aludni menni? Jogában áll-e neki mindenkit csendre inteni, amikor a takarodó csak egy órával később kezdődik a szabály szerint? Nem mindig egyszerű a válasz. Minden helyzetet alaposan meg kell vizsgálni. Az, ha egy gyerek előzetes egyeztetés nélkül akar egy órával ágyba menni, és int mindenki mást csendre, vagy még le is hordja őket, amiért hangoskodnak, akkor ez az eset szabadosságnak tekinthető. De mi van akkor, ha ugyanez a gyerek épp beteg, és azért akar korábban lefeküdni? Ebben az esetben a többi gyerek dönthet úgy, hogy szükséges csendet teremteni a beteg körül. A döntést minden esetben a közösségnek kell meghoznia.

Megint másképp néz ki az eset, ha a gyerek a gyűlésen már előzőleg felhozta az ügyét. A gyűlés eldöntheti, hogy a gyereknek indokolt-e hamarabb ágyba mennie, mert beteg, vagy valamiért korábban kell felkelnie másnap reggel. Ha a gyűlés úgy dönt, hogy abban az épületrészben csendnek kell lennie arra az egy estére, ahol ez a bizonyos gyerek pihen,

akkor az a szabadságot testesíti meg. Képlékeny dolog ez, és minden esetben egyezkedés tárgyává kell tenni.

Úgy vélem, hogy definiálhatjuk a szabadság állapotát homeosztázis-ként, mely egyfajta egyensúly egyén és közösség között. A szabadosság pedig megbontja ezt az egyensúlyt.

HOGYAN KELL VEZETNI EGY GYŰLÉST?

Nagyszerű dolog egy nagy demokratikus iskola, ahol jó az egymás közötti kommunikáció, és ahol mindenki be van vonva a gyűlésekbe. Ehhez szükséges egy helyiség, amelyik elég nagy ahhoz, hogy mindenki elférjen, azaz az iskola nem nőhet egy bizonyos méretnél nagyobbra. A helyiségnek minden időben rendelkezésre kell állnia, és elég nagynak kell lennie ahhoz, hogy mindenki beférjen, ha el akar jönni. Ha erre nincs lehetőség, akkor az korlátozza a közvetlen demokráciát. Angliában, a magántanulók fesztiválján, a résztvevők száma kilencszáz körül volt. Amikor a gyűléseinket tartottuk, több száz gyerek jelent meg, és mindannyian kényelmesen befértek a nagy sátorba.

Korábbi iskolámban soha nem volt semmi korlátja annak, hogy ki beszélhet és milyen hosszan. Feljegyzéseket vezettem, hogy kik beszélnek és megállapítottam, hogy az idő 60%-ában a gyerekek, míg 40%-ban a tanárok (stáb). Természetesen ez az arány sokat változott a téma függvényében. Az idő előrehaladtával a gyerekek megtanulták képviselni a véleményüket, és nem vagyok benne biztos, hogy mindez létrejöhett volna-e, ha a tanárok megpróbálták volna beléjük fojtani a szót. Bárki elmondhatta véleményét, ugyanakkor a gyűlésvezetőn múlt, hogy ha valaki túlzottan sokat beszélt, akkor erre rámutasson, vagy egyszerűen valaki mást szólítson fel a beszélgetés kiegyensúlyozása érdekében.

Néhányan aggódni szoktak, hogy a felnőttek nagyobb tekintélye miatt a gyerekek vakon fogják követni őket. Az én iskolámban ez nem így történt. Egy új gyerek esetén ez előfordulhat, de általánosságban azt lehet mondani, hogy a gyerekek a dolgokat saját szemüvegükön keresztül látják, és nem kizárólag az befolyásolja őket, amit a felnőttek mondanak. Másrészt viszont van néhány felnőtt, akik – mivel korábbi esetekben értelmes dolgokat javasoltak – tiszteletet élveznek, és akiknek szavait megszívlelik.

Fontos fejlődési pont az, amikor a gyűlésben a gyerekek képesek lesznek arra, hogy kritizálják saját barátjukat, ha az helytelen dolgot csinált. Ha valaki erre képes, az az érettség jele. Ha a gyűlés jól működik, akkor ezt megtehetik a tagok anélkül, hogy félnének társuk barátságának elvesztésétől. Egy új demokráciában nem könnyű elérni mindezt, de ha megtörténik, akkor ez biztos jele a demokrácia jó működésének.

Néhány iskolában – például Summerhillben – az igazgatónak és a tanári karnak hatalma van az egészséget és a biztonságot szolgáló döntéseket önállóan meghozni. A Shaker Mountain iskolában olyan érzékenyek találtuk a közösséget, hogy az bármilyen problémával kapcsolatban tudott dönteni. Bármiről is volt szó szinte mindig túlszárnyalták azt, amit feltételeztem róluk. Például amikor arra került sor, hogy a kábítószerekkel kapcsolatban hozzunk szabályokat, akkor a gyerekek megértették, hogy a legfontosabb dolog az iskola hírneve. Tudták, hogy ez szorosan kapcsolódik ahhoz, hogy milyen sikeresek tudunk lenni pénzügyi gyűjtésében, és tudták azt, hogy ez elengedhetetlen, mivel nem szedtünk iskolapénzt. Mindenképpen el kellett kerülni, hogy az iskola bármilyen mértékben is kapcsolatba kerüljön a drogokkal. Ezért elfogadtak egy szabályt, amit én soha más iskolával kapcsolatban nem hallottam, és amely szerint minden tanulónak a hét minden napján és minden órában tartózkodnia kell a drogok fogyasztásától. Ez azt is jelentette, hogy ezért mindenki felelt akkor is, ha az iskolaidőn és épületen kívül fogyasztott drogot. Ilyen szabály felnőtteknek nem is jutott eszébe, de a gyerekeknek igen, mert fontosnak tartották az iskola létezését és hírnevét.

Drogokkal és a szexualitással kapcsolatos dolgok is kerültek olykor a gyűlés elé. Ha a kérdés valakinek az érzékenységet sértette volna, akkor kérni lehetett, hogy egy kisebb, intimebb csoport tanácskozzon a kérdésről. A kérdésben érintettek mindegyikének joga volt bárkit elutasítani, aki a kisebb körbe részvételre jelentkezett. Ha erre sor került, akkor a kisebb csoport kidolgozott egy javaslatot, amit a gyűlés elé terjesztett. Így tudtunk olyan dolgokat megtárgyalni, amik nagyobb intimitást igényeltek, mint amit a gyűlés megengedett. Ez persze bármilyen más jellegű kérdés is lehetett, ha arról valaki úgy érezte, nem tud az egész gyűlés előtt beszélni.

Általánosságban a Shaker Mountain iskolában nem volt megengedett beszélni valakiről a gyűlésen, ha az illető nem volt jelen. Legalább tudnia kellett róla, hogy szóba fog kerülni. De ha ez megtörtént és ennek ellenére

a tanácskozás haladjon, és a témánál maradjon, valamint rögtön közbe kell avatkoznia, ha valaki eltér ettől. Az én iskolámban, ahol gyakran huszonöt kérdés volt a napirenden, ez kulcsfontosságú volt. Az elnöknek képesnek kell lennie arra, hogy valakit rögtön leállítson, és azt mondja: „Rendben, most nem erről beszélünk, de ha erről akarsz beszélni, akkor azt hozzáadhatjuk a napirendhez”. Ez néha valóban így is történik.

Mivel igen gyakran tartottunk tanácskozásokat, sokféle okból és helyen, az emberek fontosnak tartották, hogy mindenki tudjon gyűlést vezetni. Ezért, ha új tanuló érkezett hozzánk, rögtön tesztelték, és visszajelzést kapott a munkájával kapcsolatban, hogy az segítséget adjon neki a fontos funkció betöltéséhez. A gyerekek többsége az iskolában megtanulta, hogyan vezessen jól gyűlést. Általában a gyerekek vezették a gyűléseket, és ezt jobban is csinálták, mint a felnőttek. A fiatalabbak között voltak a legjobb elnökök. Ők voltak a legigazságosabbak, és ők vették észre a leggyorsabban, ha valaki eltért a témától. Érdekes, hogy a „Fiúk és Lányok” klubban is a legfiatalabbak voltak tudatában annak, hogy a témánál kell maradni, és jó döntéseket kell hozni.

Néhány iskola a gyűlései napirendjét előre rögzíti, máshol a gyűlés elején döntenek el, hogy miről fognak beszélni. Szerintem a legjobb módszer a kettő kombinációja, más szavakkal: meg kell adni a lehetőséget arra, hogy ha valaki valamit meg akar beszélni, akkor azt előre jelezhesse, és a többiek tudjanak róla. Másrészt nem tartom jónak, ha valakinek sokat kell várnia arra, hogy szóba kerüljön egy általa fontosnak tartott téma. Vannak helyek, ahol a napirendhez nem lehet hozzátenni, ha azt egyszer eldöntötték. Nekem más a véleményem, és amellet vagyok, hogy ki lehessen egészíteni azt. Ha a közösségben megvan az akarat, hogy minden felmerülő kérdésben a legjobb döntést hozza meg, akkor arra is szükség van, hogy ezt elég gyorsan meg is tudja tenni. Sok a Sudbury Valley modell szerint megalapított iskola ehhez a jólsimert Robert-féle ügyrendet¹ alkalmazza. Mi ehelyett kialakítottuk a magunk saját rendjét, amelyre eleinte hatással volt a Lewis-Waldham iskola, majd később az irokéz szövetség, ezen belül is a mohikán törzs.

Gondolkodásomra a legnagyobb befolyással az angol Summerhill példája nyomán létrejött Lewis-Wadham iskola volt, ahol a hatvanas

.....
¹ www.egyesuletalapitas.info/robertugyrend.html

elé került: vagy közvetlenül, vagy egy kisebb csoport által előkészítve, amely megpróbálta megfogalmazni a javaslatait és feloldani a konfliktust.

Minden szervezetnek, minden iskolának el kell döntenie, hogyan kezeli ezeket a kérdéseket. Néhány közösség nem akar sok időt eltölteni az emberek közötti torzalkodásokkal. Más szervezetekben azonban lehet, hogy a többség számára fontos tudni, hogy a többieknek milyen érzelmeik vannak – legyenek azok pozitívak vagy negatívak – az adott problémákkal kapcsolatban.

Vannak esetek, amikor egy gyereknek nagyon sokat számít az, hogy egyszerűen csak ül és hallgatja a gyűléseket. Néhány nagy demokratikus iskolában különösen zavar, hogy a gyerekeknek csak egy kis százaléka jelenik meg a gyűléseken. Erre azt szokták mondani: „Mi demokrácia vagyunk, és az embereknek joga van elmenni a gyűlésekre (vagy távol is maradni).” Nekem mégis úgy tűnik, hogy ha csupán a gyerekek egy kisebbsége megy el a gyűlésekre, akkor az az iskola túlzottan nagy méretű.

Ennek ellenére nem hiszek abban, hogy a gyűléseket kötelezővé kellene tenni, a Shaker Mountainben sem voltak azok. Ha azonban egy különleges téma merült fel, és fontosnak tartottuk, hogy mindenki jelen lehessen a döntésnél, vagy tudatában legyen az adott helyzetnek, akkor javasolni lehetett, hogy a gyűlés alakuljon át ún. „szupergyűléssé”. Ha a jelenlévők többsége megszavazta a javaslatot, akkor mindenkinek, aki az iskola épületében tartózkodott, meg kellett jelennie a gyűlésen, és addig ott is maradnia, amíg egy újabb szavazás le nem zárta a szupergyűlést. Általában a szupergyűlések nem tartottak hosszú ideig, és témájuk legtöbbször az egészséggel vagy a biztonsággal volt kapcsolatos.

A Shaker Mountain első éveiben, amikor kapcsolatba kerültünk az irokéz indián törzsszel, felfedeztünk egy módszert, amely elkerüli a demokratikus folyamatokra olykor jellemző „többségi diktatúrát”. Tőlük tanultuk meg a kisebbségek tiszteletét. Egy-egy szavazás után megkérdeztük a kisebbséget, és ha szerették volna megindokolni álláspontjukat, akkor megtehették. Ezek után ők, vagy bárki más javasolhatta, hogy újra szavazzunk. Az új szavazás azt is jelentette, hogy előtte újra megnyitottuk a vitát. Így lehetőség volt új megoldási javaslatok megfogalmazására, sőt az eredeti javaslat eltörlésére vagy egy új javaslat szembeállítására is. Mi azt találtuk, hogy így a döntések alaposabbak lettek, és kisebb lett az esélye annak, hogy újra vissza kelljen térni a korábbi döntésekhez, és felül

ment el a gyűlésekre, de véleményem szerint ez az idő a legfontosabb tanulási folyamat, ami az iskolában történhet.

A gyűlések elé rengeteg valós élethelyzet került, és sok egyéb mellett a gyerekeknek változatos szókinccset kellett kifejleszteniük ahhoz, hogy megértessék magukat és megértsék azt, amit a többiek mondanak. Emellett erősödött a logikai készségük, és képesek lettek felmérni bizonyos dolgok előre látható következményeit.

IROKÉZ DEMOKRÁCIA

Ha fel akarom idézni, hogyan jutott el hozzánk az irokéz demokrácia híre, 1968-ig kell visszamennem az időben. Ez az év, amikor sok új mozgalom született: ekkor hoztuk létre a Shaker Mountaint, eleinte mindössze négy tanulóval. Éppen egy Buffy St. Marie-számot hallgattunk, a „My country ‘tis of thy people you’re dying”-ot, amely egy történetet mond el az Egyesült Államok őslakosságáról, de korántsem az általunk olyan jól ismert változatot. El is kezdtünk gondolkodni, hogy vajon igaz lehet, hogy a fehér európaiak ennyire szörnyen bántak a kontinens őslakosaival?

Az egyik este láttuk a híradóban, hogy egy mohikán törzs blokád alá vonta a hidat, amely a rezervátumuk New Yorkhoz tartozó részét kötötte össze a Kanadához tartozóval, mert a hatóság adót vetett ki a hídon való átkelésre, amivel lehetetlenné vált eljutni a rezervátum egyik feléből a másikba. Elmentünk a tévé székházához Plattsburgbe, kértük, hogy vetítsék le nekünk az imént játszott képsorokat. Itt ismerkedtünk meg egy fiatalemberrel, aki a rezervátum melletti állami iskolában tanított, ahol a tanulók egyharmada volt indián. (Én úgy vettem észre, hogy a mohikánok ugyanúgy elfogadják az őslakos és az indián elnevezést is.) Ő kért meg minket, hogy látogassuk meg, és mondta, hogy majd próbál bemutatni olyanoknak, akik „tradicionalisták”, azaz igyekeznek életben tartani a mohikán és az irokéz hagyományokat.

Egy kisebb csoporttal el is utaztunk, nála aludtunk hálózásokban majd bemutatott minket néhány olyan embernek, akiket az iskolából ismert, és akikről tudta, hogy kulcsfigurái a mozgalomnak. Egyikük Ann Jock volt, akinek több gyereke is ebbe a bizonyos iskolába járt.

Ő volt klánjának rangidős nője. Másikuk Tom Porter volt, akivel a Hosszú Házban találkoztunk, ott, ahol a mohikánok már azelőtt rendszeresen tartották heti gyűléseiket, hogy a kontinenst felfedezték volna az

európaiak. A mai napig itt tartják közösségi táncaikat és ünnepségeiket, amelyeken olyan régi dalokat énekelnek, hogy némelyiknek már ők sem emlékeznek a jelentésére.

Ez a találkozó Tom Porterrel vízvázasztó volt számomra. Nagyon sok újat tudtam meg: például akkor hallottam először az Irokéz Konföderációról is, amely több különböző törzset is magába foglalt, ezek egyike volt a mohikán. Más törzsek is meghívást kaptak, hogy „menedéket találjanak a Nagy Fa alatt”, amennyiben elfogadják az irokézek által őrzött Nagy Törvényt. A Nagy Törvény útmutatás volt arra, hogy az emberek békében éljenek együtt, mégpedig nem faji, hanem spirituális alapon. Fontos megjegyezni, hogy az irokézek meghívták a franciákat és az angolokat is, hogy részesei legyenek a Nagy Törvénynek, de ők ezt visszautasították, és inkább háborúba bonyolódtak.

Nem sokkal később jöttem rá, hogy amikor Benjamin Franklin és Thomas Jefferson megtervezte az újonnan létrejött kolóniák szövetségét, amelyből végső soron az Egyesült Államok lett, akkor egészen pontosan az Irokéz Konföderáció mintáját követték. Tény, hogy Jefferson nagyon tisztelte az amerikai őslakosokat, sok törzset látogatott meg, és nagyon precízen dokumentálta a nyelvüket is. Évekkel később, amikor elnök lett, hajóval szállították fontos iratait, de feltörték az utazóládáját, és amikor a rablók látták, hogy se arany, se más érték nincs benne, kihajították a ládát a fedélzetről, így az iratok elvesztek.

Tom Porter elmagyarázta, hogy az irokézek hogyan hoznak döntéseket, ők ugyanis nem egészen az egyszerű többségi demokrácia szabályait alkalmazzák. Több javaslat közül választanak, de megkérik a kisebbségi álláspontra szavazókat, hogy magyarázzák el, miért szavaztak arra. Aztán az egész csoport próbál egy olyan javaslatot összeállítani, ami mindenkinek az igényeit kimeríti. A felelősség a kisebbségben maradaké, hogy egy jobb javaslattal álljanak elő. Csak akkor hoznak végső döntést, ha már igazán sokat foglalkoztak a két álláspont egymáshoz közelítésével. Ezt a döntési mechanizmust használtuk később Shaker Mountainben, és az évek során nagyon jól be is vált.

Azon az estén, amikor meghívtak minket a közösségi estre, azt hittük, hogy kívülállókként figyelhetjük meg az amerikai őslakosok táncát, de vendéglátóinknak nem egészen ez volt az elképzelésük. Amikor a tánc

elkezdődött, mindenki ránk várt, így mi is bekapcsolódtunk. Nem is volt olyan nehéz, mindössze csak azt kellett utánózni, amit a többiek csináltak.

A zene és a ritmus rabul ejtett mindannyiunkat. Tulajdonképpen nem is volt más választásunk, mint részt venni, mert ahogy az emberek táncoltak, az egész épület le és fel mozgott. A következő néhány évben többször mentünk vissza, hogy részt vegyünk a táncesteken és beszéljünk nekik az iskolánkról. Néhányszor azt is javasoltam nekik, hogy hozzák létre saját iskolájukat.

1971-ben kaptam egy sürgős hívást Ann Jocktól éjjel egykor. Elmondta, hogy kirúgtak hetven mohikán gyereket az állami iskolából, mert a saját nyelvüket és kultúrájukat akarták tanulni. Akkoriban a mohikán gyerekeket büntették, ha anyanyelvükön beszéltek az iskolában, mert a tanárok azt feltételezték, hogy a gyerekek valami rosszat mondanak róluk a hátuk mögött.

Eközben a nyelvük haldoklott, egyre kevesebben beszéltek. Ann megkért, hogy látogassuk meg őket másnap néhány tanulóval, és tartsunk előadást az iskolánkról, valamint arról, hogy ők hogyan hozhatnának létre egy sajátot. Másnap kétórás út után megtartottuk az előadásunkat Ann házában, amely zsúfolásig volt gyerekekkel és szülőkkel. Egyszer csak megkérdeztek minket, hogy kell-e nekik szövetségi vagy állami támogatás, hogy elindíthassák az iskolát. Erre mi azt válaszoltuk, hogy a közösségükben megvan a szükséges erőforrás, nem kell az államnak részt vállalnia belőle. Egy héttel később Ann és a gyerekei (éppenséggel tizenötén voltak!), és rengeteg más gyerek elindították the Indian Way Schoolt³ egy kis, szögletes épületben, amelyet a hátsó udvarban építettek fel. Ez az épület most is áll, eszembe is jutott, hogy valamilyen országos nyilvántartásba lehetne vetetni, mint az amerikai őslakosság oktatási mozgalmának szülőhelyét.

Az ezt követő néhány évben és végig az iskolánk fennállása alatt cse-reprogramot működtettünk, amelyben részt vettek mohikánok Akwes-asne-ből (New York állam északi részét nevezik így náluk) és Montréal mellől, ez utóbbi törzset Kahnawake-nek hívják. Előbb ők jöttek el hozzánk Vermontba, majd mi mentünk hozzájuk látogatóba. Egy évvel azután, hogy az Indian Way School elindult, nyílt egy újabb is, a határ

³ Indián út

túloldalán Kahnewake-ban, vagy ahogy a kanadaiak ismerik, Caughnawaga-ban. A New York-i iskola soha nem kapott állami támogatást, és mégis működni tudott a helyiek finanszírozásából. Ann-nek ugyan akadt némi problémája a törzsfőnökkel, aki megjegyezte, hogy mivel nem szóltak neki az iskola megalapításának tervéről, nem tudja teljes mértékben támogatni azt.

Az Montréal melletti Indian Way School több támogatást kapott a törzstől, de nagyjából egy évnyi üzemeltetés után úgy gondolták, hogy több pénzre lenne szükségük. Egy csoportjuk elment Ottawába, a Bureau of Indian Affairs-be (BIA)⁴, de nem vették őket igazán komolyan. A dolgok véletlen egybeesése volt, hogy az amerikai őslakosok egy csoportja éppen akkor foglalta el a BIA egyik irodáját Washington DC-ben. A hír hallatán az egyik tanár az Indian Way Schoolból azt mondta, hogy „Ugye tudja, hogy négy napon belül itt tudnak lenni...” Hirtelenjében odafigyeltek rájuk és a quebeci kormányzat talált forrást a támogatásukra, amelyet azóta is folyósít.

Mivel az Indian Way Schoolban fontosnak tartották, hogy a diákoknak legyen kapcsolata a domináns kultúrából érkező gyerekekkel is, de az állami iskolák gondolatvilága idegen volt nekik, nagyon örültek a mi iskolánkkal folytatott cserének. Ezért is választott eredetileg minket modellként arra, hogy milyen iskolát is szeretne. Egy idő után a Montreáli Indian Way School sokkal több anyagi forrással rendelkezett, mint mi, ezért a végén már ők fizették a mi költségeinket, hogy eleget tudjunk tenni meghívásuknak.

Nem sokkal azután, hogy Ann Jock megalapította New Yorkban az Indian Way Schoolt, támogattuk őket egy kisebb összeggel, hogy el tudjanak indulni, annak ellenére, hogy a mi túlélésünk is pengeélen táncolt. Eközben a másik iskola a Kahnewake Rezervátumban virágzott. René Lévesque-et, Quebec miniszterelnökét ekkor választották meg, ő pedig támogatta a quebeci elszakadási törekvéseket. Úgy döntött, hogy minden bevándorlónak franciául kell tanulnia Quebecben, majd minden amerikai őslakost bevándorlónak minősített.

Nos, még a nem hagyományörző mohikánok is tudták magukról, hogy nem bevándorlók, és tiltakozásba kezdtek. A gyerekeket kivették

.....
⁴ Indiánügyi Hivatal

az iskolákból, és mivel az Indian Way School már előttük volt példaként, nem egyszerűen távol tartották őket az iskoláktól, hanem tizenöt fős csoportokban rezervátum kis iskolákat szerveztek, amelyeket az Indian Way School emberei vezettek. Egy hét elteltével a szülők meglepődve tapasztalták gyerekeiken a pozitív változásokat, így hát kijelentették, hogy itt már nem egy tiltakozásról van szó, hanem állandósítani szeretnék ezt a rendszert. Így jött létre a Survival School (A Túlélés Iskolája). A kanadai kormányzat mindig boldogan megtett bármit, amivel borsot törhetett René Lévesque orra alá, tehát azt mondták, hogy fizetik az iskola költségeit. Végül egy kétmillió dolláros létesítményt húztak fel a Szent Lőrinc folyó partján kötélpályával, étkezdével, miközben csak a tanulók harmada volt olyan, akiket az állami iskolákból vettek ki.

Hamarosan az állami iskolák mohikán kéttannyelvű tagozatok létrehozásába is beleegyeztek. A tanterv kidolgozására az Indian Way Schoolban dolgozó tanárokat kérték fel, például a hosszú évek óta ott tanító Rita Phillipset. Az általa írt tanterv él azóta is az állami iskolákban.

Az emberek sokszor kételkedve kérdezik, hogy van-e értelme ilyen kis alternatív iskolák létrehozásának és működtetésének. Az mindenképpen tény, hogy a kanadai Indian Way School azóta is működik, ahogyan a Survival School és az állami kéttannyelvű program is.

Ez a történet is azt mutatja, hogy egy kis alternatív modell hogyan képes változást előidézni egy egész közösségben. Ebben az esetben ez segített megőrizni a mohikánok nyelvét és kultúráját. Akwesasne-ban az eredeti Indian Way School hat vagy hét évig működött, de végül bezárni kényszerült. Akkoriban, 1979 körül elég nagy szembenállás alakult ki a tradicionalista és a választott képviselők között a rezervátum ügyében. Nehéz leírni részleteikben a rezervátumot érintő politikai konfliktusokat, de az egyik töréspont az állam által erőltetett képviselői és a tradicionalista rendszert érinti, amelyeknek külön törzsfőnökeik vannak.

A választott képviselők inkább elfogadják azokat a projekteket, amelyeket az állami vagy a szövetségi kormányzat indít, ilyen például a hidak vagy utak építése rezervátumon belül. Ők ezeket minden további nélkül pecsételnék és hagynák megvalósulni. A kaszinókat és bingóklubokat általában a nem tradicionalisták hozták létre a mohikán rezervátumokban, a tradicionalisták többsége ugyanis elutasítja a szerencsejátékból való pénzszerezést, ahogy ellenzik az alkoholt és a drogokat is.

Ebben a konkrét incidensben a választott képviselők behívták a rendőrséget, hogy segítsenek őrizetbe venni néhány tradicionalistát. Ők ugyanis szerveztek egy kisebb csoportot, és a rezervátum egyik részén felfegyverezve tábort hoztak létre. A tábort másfél évig tartották fent, és ez idő alatt létrehozták az Akwesasne Freedom Schoolt.

Már ismervén az Indian Way Schoolt, egészen pontosan tudták, hogy mit akarnak létrehozni. Az Akwesasne Freedom School a mai napig működik, és annak ellenére, hogy 1985 körül mohikán kéttannyelvű iskolává alakították, valamint kanadai oldalról, az Akwesasne állami iskolai tanácson keresztül forrásokat kapott, továbbra is megmaradt szabad iskolának.

Az egyik este átautóztunk a rezervátumhoz, de kiderült, hogy a közösségi tánc elmarad, mert „minden zenész a szigetre ment”. „Milyen szigetre?” kérdeztük. „A Stanley-re...”. Egy egyezmény alapján a Szent Lőrinc-folyó összes szigete a mohikánokhoz tartozik, de a pénzügyeket és az egyéb adminisztratív feladatokat az amerikai és a kanadai kormányzat felügyeli. A Stanley-sziget forrásait éppenséggel a kanadaiak kezelték. A mohikánok bérbe adták a fehér embereknek, akiknek nem szabadott volna megváltoztatni a szigetet, de egy 9-lyukas golf pályát építettek rá tizenkét apartmannel. A mohikánok mindössze hat dollárt kaptak éves bérleti díjként érte. Úgy érezték, ismét becsapták őket, és elhatározták, hogy visszakövetelik a szigetet.

A mohikánok egy csoportja egy flottányi csónakkal elindult a szigetre, majd miután partot értek, kifeszítettek egy feliratot „Ezt a földet visszafoglalták a mohikánok”. Ez volt az a pillanat, amikor az ott lakók elmenekültek a szigetről. Tehát ide mentek azok a bizonyos zenészek. A többiek azt mondták „Nos, téged ismernek, Bunny Arquette-nek van motorcsónakja, menj hozzá, és ő odavisz téged”. Négy diákkal utaztam, két fiúval és két lánnyal, hamarosan pedig Bunny Arquette motorcsónakján találtuk magunkat, egyenesen a Stanley-szigetre tartva. Amikor megérkeztünk, melegen üdvözöltek, és kaptunk egy jó tágas sátrat is. Nem sokkal azután megértettük, mennyire veszélyes is a helyzet. A kanadai kormányzat a nem tradicionalistáknak fizetett, hogy rúgjanak be, és utána jöjjenek ki a szigetre elüldözni a tradicionalistákat. A csónokok csak jöttek egymás után, aztán verekedés támadt, még fegyverlövés is dörrentek. Ahogyan besötétedett, elkezdtük az indián közösségi táncot

a nagy tűz körül, enekeltünk és táncoltunk, hogy eljesszünk minden új, ide tartó csónakot. Éjjel kettő óra felé végre úgy éreztük, hogy biztonságban vagyunk. Valamivel később, amikor már visszamentünk a sátrunkba, apró fényeket láttunk körözni a sziget körül. “Itt vannak a csónakok!” – figyelmeztetett suttogva az egyik mohikán. Előbb az egyik, majd a másik csónak is utat talált a parthoz, ahonnan a mi sátrunk volt rögtön az első. Megijedtünk. Felkaptam valamilyen fadarabot és már felkészültem bármilyen végkifejletre, de megkönnyebbülésünkre az egyik tradicionalista mohikán volt, aki azért jött, hogy ellenőrizze a szigetet. Másnap Bunny Arquette visszahozott minket a szárazföldre. Akárhányszor mesélem el ezt a történetet egy mohikánnak, mindig ugyanazt a kérdést teszik fel: „Te mohikán vagy?”. Noha nyilvánvalóan nem vagyok az, aznap kétségkívül csak mi öten voltunk nem mohikánok a Stanley-szigeten.

MEGTANULNI TANULNI

A gyerekek számára fontos a szabadság, de a legfontosabb a demokrácia. Egy demokratikus iskolában akár kötelező órák is lehetnek, ha egy gyűlésen ez az abszurd döntés születik. Valójában Shaker Mountainben is volt egy kötelező óránk, és volt néhány más kötelező dolog is, de ezekről mindig az iskolai gyűlés döntött. Egy héten kétszer vagy háromszor volt úgynevezett „muzájóránk”. Ezt azért vezettük be, mert úgy tűnt, hogy mindannyiunknak megérné negyven percet szánni egy olyan órára, ahol egy tanár vagy egy diák előadást tart valamiről – általában egy olyan témáról, amiről semmit sem tudtunk. Ez volt az egyetlen olyan óra, amire mindenkinek járnia kellett, és ebbe mindenkinek bele kellett nyugodnia. Minden évben előjött a kérdés, hogy megtartsuk-e a muzájórát, és természetesen bárki bármikor ellene szavazhatott, mégis úgy tűnt, az emberek azt érzik, hogy ez egy hasznos dolog. És ahogy már említettem, bizonyos gyűlések is kötelezőek voltak: ha a gyűlés úgy határozott, hogy szükség van szupergyűlésre, vagy ha úgy gondolták, hogy bizonyos dolgokról mindenkinek értesülnie kell az iskolában.

Shaker Mountain abban is különbözött más iskoláktól, hogy mi soha nem bátorítottuk a tanárainkat arra, hogy bármilyen konkrét témáról tanítsanak. Ha értettek valamihez, és valakit érdekelt a téma, akkor felajánlhatták segítségüket. De azt is hasznosnak éreztük, hogy a tanárok olyan dolgokat tanítsanak, amikhez nem értettek, mert az egyik legfontosabb dolog, amit meg kell tanulnunk, az az, hogy hogyan találjuk meg a válaszokat a kérdéseinkre, és hogy hogyan találjuk meg a válaszokhoz szükséges forrásokat. Tehát nagyon hasznos lehet egy éppen tanuló felnőttel osztozni ebben a tapasztalatban.

Néhány iskolában úgy gondolják, fontos, hogy a tanárok elérhetőek legyenek, és várjanak arra, hogy a gyerekek órákat kérjenek tőlük

– ahelyett, hogy előre rögzített órákat kínálnának a diákoknak. Számomra ez olyan, mintha a tanárok azt mondanák: „Nos, mi tudjuk a válaszokat, de csak akkor áruljuk el őket, ha megkérdeztek minket!” Úgy gondolom, hogy a diákoknak azt kellene érezniük, hogy a tanári kar tagjai bármit megosztanak velük, ami őket személyesen érdekli vagy izgatja. Ugyanezt a gondolatmenetet folytatva fel lehet tenni a kérdést: vajon mi az iskola felelőssége a diákjai felé? Csak a környezet megteremtése, vagy át is kell adnia információkat? Információkat olyan dolgokról, amelyek lehetőségek, amelyekről a diákok valószínűleg nem tudnak, és amelyekre valószínűleg nem jönnek rá maguktól, ha valaki nem szán rá az időt, hogy szinte kényszerrel megtanítsa őket. Mi történik, ha tanárként észreveszel egy bizonyos viselkedési mintát az egyik diákban, és azt gondolod, a többiek számára is hasznos lenne rámutatni erre? Ez nem egyszerű kérdés, és ez az oka annak is, hogy a tanítás inkább művészet, mint tudomány – még a demokratikus iskolákban is. Tudnod kell az idejét, hogy diákjaid mikor szeretnének megtudni egy bizonyos információt, vagy mikor van szükségük visszajelzésre, és hogy ugyanez mikor lenne alkalmatlan, sőt, akár tolatkodó is – ehhez pedig jól kell ismerned őket, szinte olvasnod kell a gondolataikban. Mindennek megvan a maga ideje...

Ennek ellenére úgy hiszem, hogy magánemberként vagy egy gyerek barátjaként habozás nélkül átadhatok akár kéretlen információt is, ha tudom, hogy milyen dolgok érdeklik őt. Ugyanakkor elismerem, hogy ez még összetettebbé teszi a tanár feladatát. Például milyen mértékben készítjük elő a környezetet? Töprengek rajta, de nem tudom, hogy a különböző demokratikus iskolákban a diákok milyen mértékben vonódnak be az alapvető környezet előkészítésébe, és hogy milyen mértékig van joga a személyzetnek előkészíteni a környezetet. Az iskolagyűlésnek kellene jóváhagyni az épület és környezetének minden egyes változtatását? Nincs válaszom ezekre a kérdésekre. Ha munkatársakat alkalmazunk az iskolában, és különösen, ha a diákok is be vannak vonva a munkatársak kiválasztásába, akkor megbízhatunk bennük, és abban, hogy elvégzik a munkát, amelyre alkalmazzuk őket – adott esetben a környezet olyan kialakítását, ami aztán segíti a diákokat abban, hogy elérjék, amit el szeretnének érni. És ebben benne lehet az is, hogy olyan dolgokról mesélnek a diákoknak, amikről azok nem hallottak korábban.

Sok iskolában kihasználják azt a fájdalmas ténytet, hogy az idősebb diákok már tudatában vannak annak, hogy hamarosan kilépnek a nagybetűs életbe – és így próbálják növelni tárgyi tudásukat. A New York állambeli nyolcosztályos Albany Free Schoolban igyekeznek strukturáltabban állni ehhez a kérdéshez, és biztosítják a hagyományosan elvárt tárgyi tudás átadását, mielőtt a gyerekek állami iskolába mennek tovább.

Amikor a Lewis-Wadhams iskolában tanító Herb Snitzert megkérdezték, szerinte a diákjai felkészültek-e arra, hogy elkezdjenek egy állami iskolát, azt válaszolta, hogy egy rossz tapasztalatra leginkább egy jó tapasztalattal lehet felkészülni. Vagyis, ha a diákok voltak olyan helyzetben, amiben jó tanulóként tekinthettek magukra, akkor bármivel meg fognak birkózni. Én magam is ezt tapasztaltam. Az teljesen világos, hogy az információ korábban az egyes adatoknak nincs nagy jelentőségük – hiszen gyorsan hozzá lehet jutni bármelyikükhöz. Tehát az, hogy ezekből mennyit tanultál meg, nem számít túl sokat. Az a fajta felmérési mód, amit az újonnan kötelezővé tett tesztek alkalmaznak, nemcsak felesleges, de kontraproduktív is. Másfelől viszont nagyon fontos tudni, hogyan találhatunk rá információkra, és ezt is lehetne tesztekkel mérni. Ahelyett, hogy azt firtatnánk, megtanultak-e a gyerekek egy-egy ténytet, vizsgálhatnánk inkább azt, hogy milyen gyorsan találhatnak rá egy olyan válaszra, amit még nem tudnak. Sőt, még az is elképzelhető lenne, hogy a tesztekot úgy alakítsák ki, hogy a nevelés valódi eredményeit vizsgálják. Készülhetnének tesztek a felelősségtudat, az empátia, az emberbarátság vagy a kreativitás mérésére. Némi gondolkodással mérhetőek lennének ezek a képességek, amiket egyébként tényleg értékelünk az alternatív oktatásban. Ugyanezelel a méréseket elvégezhetnénk az állami iskolákban is, így lenne összehasonlítási alapunk.

Hiszek Dewey elméletében, miszerint át kell gondolnunk, át kell értékelnünk saját tapasztalatainkat. Ez az egyik módja annak, hogy igazán elmélyítsük, amit tanulunk. Shaker Mountainben több különböző módját is kipróbáltunk ennek. Ezek egyike volt a heti értékelés, aminek keretében a diákok leírták, hogy mit csináltak a héten, és ezeket megbeszélték a mentorukkal. Ez fontos része volt a menetrendünknek.

Az emberek gyakran aggódnak amiatt, hogy azok a gyerekek, akiket nem kényszerítenek tanulásra, lusták lesznek. Én személy szerint nem hiszek a lustaságban. Szerintem az emberekben megvan a késztetés, hogy

foglalkozzanak azokkal a dolgokkal, amikben örömeiket lelik, és amik érdeklik őket. Ha a gyerekek olyan környezetben nőhetnek fel, ahol folyamatosan lehetőségük van kiválasztani az őket érdeklő dolgokat, sosem fognak lustának tűnni. Ráadásul, ha ezek a gyerekek később különböző helyzetekbe kerülnek, könnyebben megtalálják majd az őket érdeklő dolgokat – csak mert ehhez szoktak hozzá. Akkor tűnhetnek a gyerekek lustának, ha olyan dolgok megtanulására kényszerítik őket, amelyek nem érdeklik őket. Egyes gyerekek inkább belülről vezéreltek, mint mások, de ez gyakran korábbi tapasztalataik következménye – függhet például attól, hogy milyen iskolai helyzetekben voltak, milyen családban növekedtek vagy milyen környezetben tanulhattak. De láttam olyan lustának mondott gyerekeket, akik nagyon is motiváltakká váltak, amikor olyan dologgal foglalkozhattak, ami tényleg érdekelte őket.

Volt egy fiú Shaker Mountainben, aki nagyon fiatalon, már ötéves kora körül oda járt. Később egy másik államba költöztek, de tizenkét éves korában visszakerült az iskolánkba. A visszatérését követő pár hónapban úgy tűnt, nem sok mindent csinál az iskolában és a gyűléseken. Ott volt, de csukott szemmel ült, mintha aludt volna. De valahányszor megszólították őt – ugyanis van egy szabály, hogy a gyűléseken nem szabad aludni –, azonnal válaszolt: „Nem alszom, csak pihenek”. Ezért aztán külön szabályt hoztak miatta, miszerint nem is „tűnhet” úgy az ember, mintha aludna a gyűlésen. Egy idő után mindenki egyetértett abban, hogy a következő évtől másik iskolába kell járnia, mert úgy tűnt, nem sokat profitál a miénkből. Az év végén viszont az derült ki, hogy az én tesztjeim szerint átlagosan három osztálynyit haladt előre. Ötödikes volt, hatodikba ment volna, de a tesztek alapján hetedik osztályba javasoltuk. Ugyanilyen jól teljesített, amikor az állami iskolát elkezdte, így aztán a nyolcadik osztályba rakták őt. Tehát ilyen messzire jutott – egy már-már rejtélyes folyamat során. Nem gondolom, hogy ez egy olyan folyamat, amit mindenképpen ellenőrzésünk alatt tudunk tartani. A szabadság tudja szabadjára engedni ezt az erőt, amivel – úgy tűnik – minden gyerek rendelkezik.

Mivel Shaker Mountainben nem volt tanterv, az iskola befejezésekor a diákoknak számot kellett adniuk valamiféle tanulmányi előmenetelről. Ennek egyik módja az volt, hogy letették a GED (General Educational

Development)¹ vizsgát, vagy egy ezzel egyenértékű középiskolai vizsgát. Minden diáknál szükségszerűen voltak olyan tantárgyi területek, amelyekkel nem került kapcsolatba iskolás éve alatt. Az általános megoldás az volt, hogy a diákok elmondták, melyek ezek a területek, mi pedig egy tanulmányi programmal segítettük őket. Így egy-egy tantárgy teljes évnyi agyagát nagyjából három hét alatt megtanulták. Ez így működött a legtöbb tantárggyal, amellyel szerettek volna megbirkózni.

Erről eszembe jut egy másik történet. Egy olyan tanuló érkezett az iskolába, aki az egységesített tesztek szerint eléggé le volt maradva. Úgy tűnt, hogy megállja a helyét nálunk, de bizonytalanok voltunk abban, hogy mennyire tudja behozni lemaradását a tárgyi tudást illetően. Amikor tizenhat vagy tizenhét éves lett, bejelentette az iskolai közösségnek, hogy a következő tanévben végezni szeretne. Az emberek szkeptikusak voltak, mert tudták, hogy ehhez le kell tennie a GED vizsgát, és ő távol volt attól, hogy ez sikerüljön neki. Ő viszont elhatározta, hogy nyáron megtanul mindent, amit meg kell tanulnia, és az utolsó évének elején probléma nélkül letette a vizsgát. Tényleg mindent megtanított magának a nyáron, amit tudnia kellett. És bár a GED vizsgát letette, a többiek felhívták a figyelmét arra, hogy a végzési követelmények más szempontjait is teljesítenie kell, elsősorban egy bizonyos szintű felelősségről kellene bizonytságot tennie. Így elvállalt néhány dolgot arra az évre. Elvállalta a tisztasági felügyelő tisztségét, és egy kis boltot is nyitott, ahol gyűjthető kártyákkal kereskedett. Így végül év végén tényleg végezhetett. Rögtön ezután munkát talált egy helyi áruházban, ami akkoriban nyitott meg. Raktárosként alkalmazták őt. Egyszer valakinek gondja támadt a kassza zárásával, és ő kijött a raktárból, megmutatta, hogy kell csinálni, és rendbe hozta a zárást. Rövid időn belül egy teljes áruházi osztály ellenőrzését bízták rá – tizenhét éves korában. Nehéz az ilyen munkakörökre olyan embert találni, aki kellően felelősségtudós és megbízható is. Különböző ezen az osztályon az öltönyökhöz is ő volt a felelős – pedig szerintem mielőtt odakerült, soha életben nem volt rajta öltöny.

.....
¹ kb.: Általános tanulmányi előmenetel

SHAKER MOUNTAIN

Főiskola után meghívtak a Lewis-Wadhams iskolába, hogy dolgozzam ott egy félévet. Ha a nagybátyám vállalatához mentem volna, több pénzt kereshettem volna, de akkor úgy éreztem, hogy valamiféle fordulóponthoz érkeztem, mert ez volt az az időszak, amikor elkezdtem határozottan hátat fordítani a tudománynak, és helyette a tanítást választottam. Ez 1964-ben volt, a Lewis-Wadhams iskola második éve működött, én pedig még mindig főiskolás voltam Vermontban a Goddard College-on.

Herb Snitzer angliai tapasztalatai alapján megjelentette a *Summerhill. Egy szeretettel teli világ* című albumát, amelyben Summerhillről készített fényképeit adta közre. Mikor visszatért Angliából, elhatározta, hogy feleségével, Kate-tel együtt iskolát alapít. A.S. Neill lánya, Zoë az iskola első évében nevelői munkát vállalt, majd visszatért Angliába. Zoë nem volt már ott, amikor odaérkeztem. Az iskola működése nagymértékben summerhilli elveken alapult, így a Lewis-Wadhamsben töltött évek alatt sok mindent tanultam Summerhillről. Nekik is volt csöngőjük, amit a gyűlésekhez használtak és maga a gyűlés is hasonlóan zajlott, mint Summerhillben. A Lewis-Wadhams-i élményeim kétségtelenül meghatározóak abból a szempontból, ahogy a demokratikus nevelés és tanulás folyamatára tekintek.

Az iskola tizenöt évig sikeresen működött. Herbbel és Kate-tel voltak nézeteltéréseim, mert én olyan iskolát képzeltem, amelybe nem csak olyan gyerekek járhatnak, akiknek a szülei meg tudják maguknak engedni az iskolával járó költségek kifizetését, de azért alapvetően az egy nagyszerű hely volt. Még ma is van egy vendiák egyesület az interneten, és az emberek szeretettel gondolnak vissza ottani iskolai élményeikre. Mi is küldtünk a Lewis-Wadhamsbe két vagy három diákot a Shaker Mountainból.

Herb a Lewis-Wadhamsben is folytatta fotográfusi működését, tisztán emlékszem, hogy summerhilli fotókból albumokat állított össze, amelyeket

meg lehetett tőle rendelni. Akkoriban tanultam tőle fényképészetet, főleg úgy, hogy figyeltem miközben dolgozott: egyéni képeket készített, úgy bánt a fénnel, mint egy festő vagy karmester, így bizonyos részletek jobban exponálódtak nagyítás közben. Természetesen soha nem volt két ugyanolyan nagyítása. Herb a múlt évszázad egyik legnagyszerűbb fotósának, Ansel Adamsnek volt a tanítványa.

Miután megszereztem a diplomám Antiochban, egy ideig az Elm Hill-i gyermekotthonban dolgoztam, ami – a szokványostól eltérően – működésében inkább hasonlított kollégiumra, és a maga nemében előzmény nélküli volt Vermontban. Ennek beindításában segítettem, amelyhez segítséget adott a szakdolgozatom. A gyermekotthon egyébként ma is működik, Maple Hill School néven, én azonban hamarosan úgy éreztem, hogy inkább csinálnék valamit a saját erőmből, egyedül. Azon gondolkoztam, hogy lehet-e egy állami iskolában summerhilli elvek szerint tanítani, így kerültem a vermonti Hinesburgba, a Champlain Valley Union High Schoolba, ahol gyengén teljesítő és olvasási nehézségekkel küzdő gyerekeket tanítottam. Egy évig voltam ott, és nagyon jó eredményeket értünk el a gyerekekkel, akiknek oktatásában demokratikus iskolai módszereket alkalmaztam. A foglalkozások a gyerekek szabad idejében zajlottak, szabadon dönthettek a részvételről. Írtam róla egy naplót *Kém voltam az állami iskolákban...* címmel. Idővel beláttam, hogy egy állami iskolában az a valószínűbb, hogy a rendszer változtat meg téged, mintsem fordítva.

A következő évben vezető tanári állást ajánlottak a szomszédos városban, Starksboróban, ahol édesapám segítségével vettem is egy házat. Egy évvel később, 1968-ban elindítottam a Shaker Mountaint. Kicsiben kezdtük: először különböző helyekre utaztunk kocsival, ez volt az alapozás. Volt egy Plymouth márkájú kocsink, amiről majdnem elneveztük Plymouth Schoolnak az iskolát. Ez még azelőtt volt, hogy megkaptuk volna a Pitkin utca 86. alatt lévő utcafrontos épületünket, ami körülbelül az év hatodik hetében történhetett. Nem volt bentlakásos része az iskolának egészen a harmadik évig, ugyanakkor voltak olyanok, akik ott dolgoztak és ott is laktak, az iskola későbbi kollégiumi részén – az én házamban. Ennyi volt, amit biztosítani tudtunk, mert nem volt túl sok pénzünk. Az évek folyamán kitaláltunk egy módszert, amely remekül működött. A döntéshozatal folyamata persze tovább fejlődött, de a terv, amelynek kitalálásához sok

inspirációt adtak az irokéz indiánok, és amelyet aztán alkalmaztunk, nagy segítségünkre vált a későbbiekben.

Tizenhét évig vezettem az iskolát, 1985-ig, és azért jöttem el, mert az Alternatív Közösségi Iskolák Országos Koalíciójának (NCAS) vezetőre volt szüksége. Szóval eljöttem, de az iskola tovább üzemelt néhány szülő szervezésében. Ők azonban hamarosan változtatásokat vittek véghez, és elköltötték az összes pénzt, amit mi az évek folyamán gyűjtöttünk. Mikor visszatértem, próbáltunk más embereket találni, akik vezethették volna az iskolát, de végül nem sikerült. A Shaker Mountainnek voltak jól és kevésbé jól sikerült évei, ami részben a diákok vezetésének minőségén is múlt. A nevelés kérdését illetően a gyűlés volt a legmeghatározóbb aspektusa az iskolának, de a gyűlés értéke nyilvánvalóan túl is mutat a nevelés kérdésén: valójában a diákok és a felnőttek hatalommal való felruházásáról, az iskolai közösség tagjainak egymás iránti és egymás jogainak tiszteletéről szól.

Két hosszabb tanári gyűlésünk is volt minden héten, ami a hatékony iskolai kommunikáció érdekében volt fontos. A gyerekek is részt vehettek rajta, hacsak nem volt zárt ülés valami speciális ügyben. Mindig úgy találtuk, hogy a gyerekek részvétele értékes volt, hiszen sokat tudtak olyan, az iskolában zajló dolgokról, amikről mi, felnőttek nem. Törekedtünk rá, hogy ne legyen mindennap gyűlés, de általában hétfőn és pénteken reggelenként mindig volt, sok napirendi ponttal. Ezeken az alkalmakon születtek azok a döntések, amelyek az iskola működését alapvetően meghatározták. Rendkívüli gyűlést viszont bárki bármikor összehívhatott Shaker Mountainben, mégpedig úgy, hogy az ember egyszerűen csak meghívta a gyűlésre hívó, régi tűzoltó csengőt. Senki engedélye nem kellett hozzá. Summerhillben ezzel szemben úgy volt, hogy ha össze akarsz hívni egy gyűlést, akkor engedélyt kell szerezned az elnöktől. Azt nem tudom, hogy most is így van-e még. Nálunk az volt a szabály, hogy ha órák voltak, akkor azokat nem kellett abbahagyni, hogy gyűlésre menjenek. Bárki, aki odament, bárki, aki ott volt, az hozta a döntéseket. Az iskolára vonatkozó maradandó döntéseket nem hoztak, hacsak nem a szokásos, menetrend szerinti hétfői vagy pénteki napra esett a gyűlés. Az átmeneti döntéseket is ezeken a rendszeresen megtartott alkalmakon vizsgálták felül.

Valaki egyszer azt kérdezte tőlem: „Hogy tudtad megakadályozni, hogy az emberek folyton húzogassák a csengőt, amikor épp nem volt gyűlés?”

Azt feleltem neki, hogy erre vonatkozóan egy rendkívüli szabályt vezetünk be, ami annyiból állt, hogy ha meghúzod a csengőt, hogy gyűlést hívj össze, mikor nincs gyűlés, akkor először azt fogjuk tárgyalni, hogy miért hívtad össze egy olyan időben, amikor máskor különben nem lenne. A gyűléseink kezdetén bárki szólhatott, hogy ő akar elnökölni. Az egész procedúra hamar lezajlott. Az egyik oka ennek az volt, hogy nagyon sok gyűlésünk volt, és ezért nem volt nagy presztízs levezető elnöknek lenni. Nehéz feladat volt. Mindenki tudatában volt ennek, ugyanakkor szeretek volna egy jó elnököt választani, hogy a gyűlések zökkenőmentesen menjenek. Sok ember mondhatta, hogy elnök akar lenni, és ilyenkor, aki a legtöbb szavazatot kapta, az kezdte el tartani a gyűlést. Ha valaki nagyon fáradt volt, az át tudta adni a vezetést valaki másnak. Ugyanakkor, ha valaki azt gondolta, hogy a gyűlés vezetője rosszul végzi a dolgát, vagy hogy a figyelme ellankadt, akkor javasolhatta, hogy nevezzenek ki másvalakit vezetőnek, amiről egy azonnali szavazás történt. Ha a többség nem akarta megszavazni az új vezetőt, akkor az előző egyszerűen csak folytatta.

A gyűlés vezetője végigment a napirenden, amelyet a jegyző fel is jegyzett. A vezető feladatai közé tartozott, hogy az embereket témánál tartsa, hogy minden zökkenőmentesen működjön, hogy szót adjon a soron következő embernek, és hogy szavazásra bocsátsa meg tárgyalandó kérdéseket. Ha valakinek speciális kérdése volt a szavazás alatt, akkor a megszólított azonnal válaszolhatott, nem kellett megvárnia, hogy felszólítsák. Néha a gyűlés vezetője megkért valakit, hogy segítsen neki nyomon követni a jelentkezőket, hogy biztosan a helyes sorrendben szólítsa fel őket. Általában a sorrendet kellett követni, hacsak nem volt egy fontos érv amellett, hogy ezt ne tegye. Például, ha a gyűlés egy emberről szólt, akkor a vezető engedte őt, hogy megválaszolja a neki feltett kérdéseket, a további felszólalások előtt.

Minden reggel kihirdették az órákat, amelyeken részt lehetett venni. Nem volt előre meghatározott tanterv, és csupán kevés olyan óránk volt, amely előre meg lett volna határozva, ha mégis volt, akkor ezek általában csak egy-két hétig tartottak. Egyébként minden nap voltak ajánlatok, és mindenki arra az órára ment be, amelyikre csak szeretett volna, nem volt semmiféle nyomás senkin arra nézve, hogy mit válasszon.

Bármiféle tevékenységet vagy foglalkozást órának hívtunk. Ennek értelmében, ha valakik tollasoztak, akkor az is egy óra volt, ugyanígy

a Bahamákon tett kirándulást is annak neveztük. Volt három kisbuszunk, ezekkel mentünk mindenhova a városon kívül, így ha ezekkel utaztunk, az is egy órának számított. Visszamenőlegesen írtuk meg a tantervünket. A hét végén listába szedtük, hogy mit csináltunk a héten, és közösen kiértékeljük. Minden diák választhatott egy mentort a tanárok közül, aki segített végigvenni a héttel kapcsolatos kérdéseket vagy bármilyen személyes problémát, így segített nekik kiértékelni a hetet. Előfordult, hogy egy gyerek nem választott mentort, de ez csak ritkán történt meg. Az év végén csináltunk egy listát az összes év közben végzett tevékenységünk-ről, körülbelül háromszázötven volt belőlük, és a gyerekek így láthatták mennyi mindent csináltak az évben, és hogy melyek elvégzéséről van szükségük hivatalos igazolásra. Néhány esetben hagytuk, hogy ő maga csinálja meg az igazolását.

Mindig is csodálkoztam azon, hogy mennyire szerencsések vagyunk, amiért ilyen jó tanáraink vannak, pedig sokkal kevesebb fizetést tudtunk csak adni nekik, mint bármelyik másik helyi iskola. Idővel aztán sok minden világos lett: például az, hogy mindez nem csak szerencse kérdése volt. Olyan rendszerünk volt, amelyben a tanárok rendszeresen kaptak visszajelzést akár a tanári gyűlésen, akár azon kívül. Gyakran megesett, hogy egy új tanár nem volt még igazán jó az elején. Néhányan azonnali visszajelzést kaptak, mivel a gyerekek nem jártak az óráikra, így vagy változtattak valamin, és jó tanárokká váltak, vagy rájöttek, hogy nem tudnak változni, ez esetben távoztak. Sok állami iskolában tanító tanár sose kapja meg ezt a leckét, hiszen a diákjai valójában rabul vannak ejtve, de nem általa, hanem a rendszer által. Úgy gondolom, hogy a – különösen az alternatív iskolában tanító – tanárok képzésének kulcseleme kéne legyen azzal a gondolattal való játék, hogy az órák szabadon választhatók, és az ebből fakadó helyzetekre való felkészítés.

Egy másik tényező, amelyet már korábban említettem: sosem voltak olyan tanáraink, akik az állásért vagy a vele járó pénzért jöttek volna hozzánk, hiszen elég keveset tudtunk csak fizetni. Azért voltak ott, mert hittek abban, amit csináltak, mert olyan helyzetekben szerettek volna lenni, amelyek hatalommal ruházzák fel a diákokat. Néhányszor sikerült elérni arra a pontra, hogy mi is annyit tudtunk fizetni, mint más iskolában. Ezek azok az évek voltak, amikor megkaptuk az úgynevezett CETA támogatást, és így a fizetések felmentek egészen heti százhuszonöt

dollárig. Akkoriban volt néhány tanárunk, aki csak az állásért volt ott, aki valószínűleg az iskola közelébe se ment volna, ha nem lett volna ilyen „tisztességes” a fizetése. Természetesen nem az órák megtartása volt az egyetlen dolog volt, amit egy tanárnak csinálnia kellett. Képesnek kellett lenni arra, hogy ki tudjon jönni az egyes gyerekekkel és kollégákkal is. Ugyanakkor fontos volt, hogy meg tudjanak ragadni valamit az őket érő élményekből is.

Shaker Mountainben volt egy szabályunk, amit úgy hívtunk, hogy Állj-szabály. Ez azon a tapasztalaton alapult, hogy a gyerekek gyakran azért kerültek konfliktushelyzetbe, mert nem kommunikálták tisztán az érzéseiket. Sokszor volt például, hogy a gyerekek birkóztak, és nagyon élvezték. Aztán egyik pillanatról a másikra valamelyik gyerek nem akart már többet ilyet játszani, de a többiek ezt nem vették észre. Akkor az első gyerek azt mondhatta: „Állj!” – és ez ebben az egy szóban sok minden benne lehetett, például az, hogy: „nem akarok tovább játszani”, vagy „meguntam”, vagy „úgy érzem, hogy élesben akarok harcolni”, bármit. Ha valaki kimondta az „Állj!” szót, az azt jelentette, hogy a másiknak abba kell hagynia, bármit is csinált. Ha a probléma még mindig fennállt, akkor az később a gyűlés elé került, ahol megkérdeztük, hogy mondott-e a sértett fél Állj-t – mindig ez volt a kulcskérdés. A következő pedig az, hogy: „És megálltak?” Ha valaki nem állt meg, miután azt kérték tőle, hogy álljon meg, akkor megszegte az Állj-szabályt, ami nagyon komoly bűn volt, és ezután kemény kérdésekre kellett az illetőnek válaszolnia.

Aztán sok olyan szabályt hoztunk, amit arra találtunk ki, hogy mi legyen azzal, aki megszegi az Állj-szabályt. Például ha valaki értelmetlen dologra kért meg valakit, akkor nem használhatta az Állj-szabályt. Tehát nem mondhattam azt, hogy: „Állj! Hagyd abba a lélegzést, mert idegesít.” Ez az Állj-szabály helytelen használata lett volna. Volt néhány gyerek, akik nem jól használták a szabályt, amikor valamiféle beszélgetést vagy vitát generáltak, és azután azt mondták, hogy „Állj!”. Így a megszólított nem tudott reagálni. Ez az Állj-szabály megszegését jelentette. Mindezek elég komplex kérdések voltak, de azért működtek.

Akik be akartak kerülni az iskolánkba, azoknak hosszú próbaidőt kellett kiállniuk, és volt egy bizottság is, amely eldöntötte, hogy felvegyük-e őket vagy sem. Először egy látogatási próbahét volt, ami után a bizottságnak döntenie kellett a felvételtől, és ha sikeres volt, akkor

még egy próbahétnek kellett eltelnie a végleges felvételig. Adott esetben kiterjeszthettük a látogatási és a próbahetet is. Ez abban az esetben fordult elő, ha azt láttuk, hogy az adott személy nem képes kontrollálni magát vagy felelősséget mutatni ez idő alatt. Tudtuk, hogy mindenki, aki be akar kerülni az iskolába, eleinte a kedves arcát mutatja a próbaidőszakban, aztán néha később kiderült, hogy ez nem teljesen felel meg a valós helyzetnek. Az alapvető véleményünk az volt, hogy ha az illető még egy-két hétre sem tud annyi erőfeszítést tenni, hogy ezt megtegye, akkor valószínűleg nincs meg az alapvetően szükséges kontrollja. Ez volt az erre vonatkozóan használt szabályunk.

Egy közösségnek fel kell tudni ismerni, ha valaki nem illik közéjük. Talán csak egy kis időre van szüksége, vagy arra, hogy találjon egy másik helyet, amely jobban passzolna az igényeihez. Ez néha nagyon nehéz, és innen ered sok iskola bukása is, mert egyszerűen nem volt kidolgozott tervük egy ilyen helyzetre. A közösségek tovább dolgoztak a problémás emberekkel, egészen addig, amíg az egész struktúrájuk szétesett. Ez az oka annak, hogy a felvételi bizottság kiterjeszthette a próbahét idejét. Ugyanakkor elég ritka volt, hogy elutasítsanak valakit, inkább egy nevelési folyamatról beszélhetünk. Ha kiderült valakiről, hogy nem a megfelelő helyen van, akkor a gyűlés visszaküldhette őt a felvételi bizottságnak egy újabb próbaidőre, hogy kiderüljön, tud-e fejlődni az önkontroll tekintetében azért, hogy teljes értékű tagja legyen újra a közösségnek. Olyan volt, mintha újra jelentkeznének az iskolába, és a felvételi bizottság mondhatta, hogy nem fogadja el a jelentkezést, és inkább keressen magának másik iskolát. Mindez azonban szintén csak kevés gyerekekkel fordult elő.

Hosszú pályafutásom alatt összesen egyszer történt csak egy valóban furcsa dolog. Valakit kitétek az iskolából, miután a gyűlés hatalmas munkát végzett, hogy kiderítse, megtörtént-e minden annak érdekében, hogy a gyerekeknek ne kelljen mennie. Öt vagy hat év múlva ugyanez az ember visszajött az iskolába azzal a szándékkal, hogy ott tanítson, vagy hogy kapcsolatba léphessen velünk, és elmondhassa, mi történt vele azóta. Nagyon kevés indulat vagy keserűség maradt benne az iskolával kapcsolatban.

Azt hiszem, ezt a folyamatot nagyon jól kell csinálni, és mi úgy is tettük. Olyan volt, mintha a közösség felállított volna egy normát, amit ez a srác később el is ért, ahogy azt elmesélte, mikor visszatért hozzánk. Talán az egész dolog mélyén az a gondolat rejlik, hogy ha egyszer bekerültél egy

közösségbe, akkor már mindig is annak tagja maradsz, még akkor is, ha a közösség elutasít: telefonódsz a szövedékbe. Ezek közül a – főleg bentlakásos – gyerekek közül sokan nehéz élettapasztalatokkal jöttek hozzánk. Elhagyták, megerőszakolták őket, és ki tudja még mi történt velük. Ez sok alternatív iskolára – nem csak a demokratikusokra – jellemző.

Jelentős dolognak tartom, hogy azok a gyerekek, aki nehéz háttérrel rendelkeztek, és bentlakásos gyerekek lettek, úgy élték meg az elkövetkezendő időket, mintha egy privilegizált, tápláló környezetben, egy gondoskodó családban lennének. Nem voltak sem önpusztítók, sem depressziósak vagy bármi ehhez hasonló. Éppen ellenkezőleg: nagyon sikeresek lettek az életükben. Azt hiszem a tény, hogy ezek a gyerekek általában nagyon hálásak voltak azért, hogy a Shaker Mountainben nőttek fel, jól mutatja, hogy mi tényleg egy gondoskodó család mintája szerint működtünk.

Sosem gondoltuk azt, hogy működésünk bármiben eltérne egy iskolától, még akkor sem, ha bizonyos szempontból egy határozott céllal rendelkező közösség formáját öltöttük magunkra. Hasonlóképpen igaz ez az Albany Free Schoolra, Summerhillre és sok más jó iskolára is. Bármilyen csoport, ha együtt él vagy dolgozik, közösséget alkot. Én talán még túl is mennék a „közösség” szón, és megkockáztatnám, hogy sok tekintetben egy nagy család voltunk.

ISKOLÁN KÍVÜLI KAPCSOLATOK

Sok ember úgy véli, hogy az alternatív iskolák elszigetelt közösséget alkotnak, és ez aggasztó. Én az olyan iskolák helyzetét tartom problémásnak, amelyek nem járnak osztálykirándulásra, nem mozdulnak ki elégszer, és csaknem mindig a saját iskolaépületükben töltik az időt. Persze, ha alapjában véve jól működnek a dolgok, akkor a gyerekek bármilyen helyzetben elboldogulnak. Mégis jobb, ha az ember olyan iskolába jár, ahol gyakran kerül kapcsolatba az őt körülvevő közösségekkel.

Ezt csináltuk Shaker Mountainben is. Az iskola a belvárosban volt, így hát azt a kérdést, hogy „de mit csinálsz, amikor a való világban vagy?“, nem teheték fel nekünk, hiszen a diákok állandóan kint járkáltak a városban, szakmai gyakorlaton vettek részt, könyvtárba és mindenféle más helyekre jártak – vagyis használták a várost. Szinte a fél iskola kint volt minden nap. Három járművünk folyamatosan úton volt, hogy elszállítsák a diákokat mindenfelé. Azt hiszem, nagyon jó ezt így csinálni, ha az iskola megengedheti magának.

Egy példa: egyik nap egy Danny nevű diákunk azt kérdezte az iskolában, mi kéne ahhoz, hogy pilótaengedélyt kaphasson. Így hát kiabálva körbejártuk az iskolát, hogy akit érdekel „Danny pilótaengedély-kurzusa“, az szálljon be a furgonba. Aztán megpróbáltuk kigondolni, hová kéne fordulnunk. Úgy döntöttünk, a helyi repülőtérre megyünk, és megkérdezzük őket, mi kell ahhoz, hogy valaki pilótaengedélyt szerezhessen. A repülőtérén azt mondták, hogy a szomszédban épp most folyik egy ilyen kurzus. Így átmentünk oda, és beszéltünk a pilótaképzésért felelős személlyel. A férfi elmagyarázta, mit kell mindehhez megtanulni, és elmondta, hogy a diákoknak sok órát kell repülniük egyedül. Aztán bejött az egyik pilóta, és az igazgató azt mondta neki: „Mutasd meg nekik a pilótafülkét!” Így hát kimentünk a pilótával, hogy megnézzük a kisgépet, amit épp akkor hozott le. „Vidd el őket egy

körre!” – kiabálta az igazgató. És tettünk egy kört az iskola felett, mindez pedig alig egy órával az után történt, hogy Danny megkérdezte, hogy lehet pilótaengedélyt szerezni! Ezek azok a dolgok, amelyek a hagyományos iskolában nem történnek meg. Bármilyen lehetséges: lám, a határ az égbolt (vagy még az sem)!

A Shaker Mountainben, amikor kiscsoportos kirándulásokat szerveztünk, az utazásokon is mindig tartottunk gyűléseket. Ezek annyiban különböztek a hagyományos megbeszélésektől, hogy megegyeztünk, az a személy (általában valaki a tanári karból) hozza a döntéseket, aki az utazást szervezte, különösen, ha gyors döntést kell hozni. Hiszen nem állhatunk meg ötpercenként, hogy megbeszéljünk valamit. Hozzá voltunk szokva, hogy minden felmerülő probléma kapcsán gyűlést hívunk össze. Viszont ezen alkalmakkor a kirándulás szervezője volt az, akinek joga volt dönteni. Ezt azok, akik részt vettek a kiránduláson, előzetesen mind elfogadták. Általában közösen döntöttünk abban, hová menjünk, mit csináljunk, valamint a résztvevők között felmerülő vitákban is. Az egyik kiránduláson például gondunk akadt az egyik gyerekkel, amit egy rögtönzött gyűlésen meg is beszéltünk. Én általában vigyáztam, hogy csak olyan gyerekeket vigyek el kirándulni, akik egy ideje már az iskolába jártak, és akik az egymás között felmerülő gondok nagy részét már egyedül is meg tudták oldani. Ez alkalommal azonban elvittünk egy új diákot is, aki itt, az utazás idején kezdte „megmutatni” magát. Ugyanezen a kiránduláson a Floridától Georgia-ig tartó úton tartottuk a megbeszélést két-három órán át, miközben a furgonban ültünk.

Egyszer egy iskolai gyűlésen valaki felvetette, hogy szeretné, ha az Egyesült Államokon túlra is elutaznánk. Általában sok kirándulást szerveztünk, és csaknem minden helyet bejártunk Észak-Amerikában, ahová furgonnal el lehetett jutni. Voltunk Floridában, Kaliforniában, Mexikóvárosban, Kanada északi részén, Vancouverben, New Brunswickben, a Prince Edward-szigeten és Nova Scotiában. Egy kicsit még emésztgettük a dolgot, és összehívtunk egy kirándulócsoporthoz, ahol megvitattuk, melyek a legközelebb fekvő helyek az USA területén kívül, ahová elmehetnénk. Nézegettük a térképet, és arra jutottunk, hogy legközelebb a Bahama-szigetek vannak. Persze akkoriban – sőt, az iskola történetében soha – nem volt elkülönített pénzünk ilyen utazásokra. Ha csak egy kevés pénzünk is lett volna, az valószínűleg meghatározza, meddig mehetünk

egy osztálykirándulás keretében. De mivel semennyi pénz nem volt, így oda mehettünk, ahová akartunk! Nem voltak határok, hiszen minden kirándulócsoporthoz maga fedezte a saját költségeit, és a Shaker Mountain diákjai számtalan különböző módot találtak arra, hogy finanszírozzák az utazásokat. Néha jó előre gondoskodtak a pénzről úgy, hogy aukciókat vagy más eseményeket rendeztek. Néha helyi szponzorokhoz fordultak. Ehhez készítettek egy szponzorlevelet, a következő szöveggel: „A Shaker Mountain diákja vagyok, és kirándulásra gyűjtök. Lenne kedve Önnek is csatlakozni a szponzorokhoz?” Néha rövid idő alatt egész sok pénzt tudtunk szerezni.

Ez alkalommal felhívtuk a Bahama-szigeteki Utazási Irodát, és megkérdeztük őket, hogy amennyiben odamennénk, tudnának-e nekünk helyet biztosítani, ahová leteríthetjük a hálósájkjainkat, és előadást tarthatunk az alternatív oktatásról. Amikor visszahívtak minket, elűjságotlák, hogy az Embertől Emberig Szervezet szívesen fogadna minket, lenne hely számunkra előadásokat tartani, lennének iskolák, akiket érdekelnének, és hogy az Orange Hill Vendégház biztosítana szállást. Felhívtunk néhány légitársaságot, és elmondtuk nekik, hogy a Bahama-szigeteken várnak minket, van szálláshelyünk, előadásokat fogunk tartani, és iskolákat látogatni, csak az utazást kellene megoldanunk. Az első két társaság elutasított, de a harmadik, a Bahamas Air azt mondta, ők segítenének, de csak Miami-ból indulnak járataik. Az iskolánk persze Vermontban volt, ezeröttszáz mérföldnyire Miami-tól. Összehívtunk egy újabb gyűlést, hogy eldöntsük, mit tegyünk. Úgy határoztunk, hogy belevágunk. Eldöntöttük, hogy valahogy eljutunk Floridába, és reménykedünk, hogy a Bahamas Air kitalált majd nekünk valamit. Így hát megszerveztük az utat a keleti part mentén: támogatást szereztünk, különböző iskolákban tartottunk előadást, útközben éttermek parkolóit takarítottuk, cserébe étkezést kaptunk. Így végül eljutottunk egészen Floridáig. Az út egy pontján aztán felhívtuk a légitársaság kapcsolatszervezőjét, és elmondtuk neki, hogy úton vagyunk Floridába. Ő azt mondta, tudna félárú jegyeket ajánlani. Mondtuk, hogy sajnos ezt sem engedhetjük meg magunknak, mert a diákjaink kispénzű családokból jönnek. Erre azt mondta, még beszélünk. Aztán végül Miamin túl, a floridai zátonyoknál találtunk egy motelt, ahol volt néhány szoba, amelyet reggelig már nem tudtak volna kitakarítani, és a gyerekek rábeszéltek a személyzetet, hogy engedjék

meg, hogy ott aludjunk a hálózásjainkban. A diákok nagyon jók voltak az efféle rábeszélésekben. Azt hiszem, ha valaki ilyesmit el tud intézni, akkor bárkivel bármit képes megbeszélni az életben. Aztán újra felhívtuk a kapcsolatszervezőt, aki azt mondta, hogy minden gyerek jegyét kifizetik, ha a következő napon ott tudunk lenni a repülőtéren Miami-ban. Így elmentünk Miami-ba, és felszálltunk a gépre. Elvittek minket a Bahama-szigetekre. Az evangélikus egyház busza várt minket, így jutottunk el az Orange Hill Vendégházba, ami közvetlenül az óceán partján volt. Aztán körbevezettek a sziget iskoláiban, ahol már vártak minket. Az egyikben még bankettet is adtak a tiszteletünkre.

A kirándulás nagyszerű, de bizonyos értelemben megrázó és nagyon érdekes tapasztalat is volt diákjaink számára, akik egy olyan államban élnek, ahol a lakosok 99%-a fehér. Most pedig olyan országban jártak, ahol csaknem ugyanennyi százalékban feketék laknak. Emlékszem, az egyik gyerek egy iskolában azt kérdezte a diákunktól: „És mit csináltok, amikor »honky-nak« csúfolnak titeket?”¹ A vermontiak pedig csak bámultak. Öt napot töltöttünk a Bahama-szigeteken, aztán visszarepültünk Miami-ba, onnan pedig visszatértünk Vermontba.

.....
¹ A „honky” az amerikai angolban a fehér emberre használt degradáló kifejezés.

AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK TÖRTÉNETE

Gyakran kérdezik: „Hogyan is indult a demokratikus iskolák mozgalom?”. Nos, én nem vagyok történész. A demokratikus fejlődés ötlete mindig is egyértelmű és természetes volt számomra, például amikor még főiskolás voltam és elindítottam az első szabadidő-klubomat, már az is demokratikusan működött. Ez még azelőtt volt, mielőtt olvastam vagy hallottam volna Summerhillről. Amikor a Shaker Mountaint létrehoztam, nem voltam tudatában annak, hogy létezik a szabad iskoláknak egy ilyen nagy mozgalma. Ez feltehetően velem együtt több ezer emberre is igaz lehetett, aki hasonló kisiskolákat alapított; csak szép fokozatosan jöttünk rá, hogy létezik valamilyen mozgalom, amellyel lehet szövetkezni, és amit lehet szervezni. Egy 1902-es statisztikát olvastam arról, hogy abban az évben az Egyesült Államokban a születések 95% otthon történt. Ha visszamennénk az időben még ötven vagy hetven évet, a 19. század közepére, várhatóan azt találnánk, hogy a gyerekek nagy többségét otthon is tanították így vagy úgy. 1762-ben Rousseau az *Emil*-ben megírta, hogy a gyerekeket szabadon kell tanítani. Az 1830-as években Bronson Alcottnak volt egy kísérleti iskolája, amelyben kiemelt helyen kezelték a gyerekek jogait. Egyszer azonban felvett egy fekete kislányt, és ezért több diákja is elhagyta az iskoláját; nem sokkal később már csak körülbelül hatan maradtak. Az egyikük a saját lánya, Louisa May Alcott volt, aki később megírta a *Little Women*-t, amely nálunk, Amerikában igazi sikerkönyv lett. A könyv párja a *Little Men*, amelyben a képzelt karakter, Jo, a saját otthonából csinált iskolát; tulajdonképpen ezeknek is volt némi befolyása azokra, akik alternatív iskolákat indítottak.

Ezen szemléletmód egyik úttörője Francisco Ferrer spanyol anarchista volt, aki kisgyerekekkel foglalkozott a korai 1900-as években, és elindította a Modern Schoolt. 1909-ben koholt vádak alapján – amely szerint a király

meggyilkolását tervezte – kivégezték. Az utolsó szavai a következők voltak: „Éljen a Modern School!” Az ő nevében kelt életre a Modern School mozgalom. Volt olyan időpont, amikor az ilyen iskolák együttes száma Spanyolországban és a világ más országaiban elérte a kétszázat, beleértve a New York-it is, amelyet aztán Steltonba, New Jerseybe költöztettek. Minden évben megrendezésre kerül a Modern School öregdiák-találkozója, annak ellenére, hogy a volt diákok közül néhányan már nagyon-nagyon idősek. Az utolsó Modern Schoolt, amelyet 1958-ban zártak be, Nellie Dick vezette, aki 1995-ben, százkét évesen halt meg. A Ferrer iskolák kifejezetten demokratikusak voltak.

Ez idő tájt az alternatív oktatás úttörői John Dewey, Maria Montessori és Rudolf Steiner voltak, de a demokrácia nem volt központi eleme megközelítésüknek, habár Dewey írt egy könyvet, amelynek címe *Democracy in Education*¹ volt. Dewey inkább a felnőttkori demokráciára akarta felkészíteni a gyerekeket. Először 1960-ban hallottam Deweyről, amikor főiskolára mentem. Természetesen Dewey volt az, aki megalkotta a progresszív oktatás elvét; abból a felismerésből indult ki, hogy a gyerekek természetükből adódóan tanulni akarnak. Munkája a 20. század előttre nyúlik vissza, és elképzelései sok iskolát inspiráltak. Ezek közül néhány még ma is működik, és általánosan „progresszív iskoláknak” nevezik őket. Ami összeköti őket és egyszersmind minden alternatív megközelítést az a fenti, a velünk született tanulni vágyásról szóló felismerés. Az oktatás kifejezés eredeti definíciója az emberekben inherensen rejlő tanulás előhívásához, kifejlesztéséhez kapcsolódik. Az állami iskolarendszernek ellenkező a feltételezése: inkább azt gondolják, hogy a gyerekek üres edények, amelyeket meg kell tölteni tényekkel és információkkal, mintsem emberek, akik természetes kíváncsisággal és érdeklődéssel rendelkeznek.

Az egyik New York-i iskolát, amelyet a progresszív mozgalom inspirált, City and Countrynek nevezik. Az első világháború előtt indult, és a mai napig létezik; még mindig az egyik legjobb alternatív iskola New Yorkban (hasonló, deweyi szellemben működik a Little Red Schoolhouse és a Bank Street School is). Dewey alapgondolata az, hogy a kisgyerekek legjobban a közvetlen tapasztalatokból tanulnak, abból, hogy felelősséget vállalnak és abból, hogy kétkezi munkát végeznek. Sok progresszív iskolában

.....
¹ *Demokrácia az oktatásban*

a kisgyerekek tegező viszonyban voltak a tanáraikkal és nem kaptak osztályzatokat, amelynek eredményeképpen 1930-as években az amerikai egyetemekre sok olyan diák jelentkezett, akik nem rendelkeztek semmilyen korábbi osztályzattal. Szerették volna kideríteni, hogy ez a rendszer jó volt-e, és szerettek volna rájönni arra, hogyan tudják értékelni a diákokat; ezért elkészítették az ún. nyolcéves kutatást, amelyből megszületett a tanulóközpontú megközelítés mellett szóló egyik legfontosabb perdöntő tudományos bizonyíték. A tanulmányban azt állapították meg, hogy a progresszív iskolákból érkező diákok jobban teljesítettek az egyetemen és az egyetem után is, mint azok a gyerekek, akik hagyományos, tantervezérelt oktatással működő iskolákból jöttek.

John Dewey a vermonti Burlingtonból származik, később a New York-i Columbia egyetem tanítóképzőjén tanított. Egyik tanítványa a szintén vermonti Royce Stanley Pitkin volt, aki az egyetem után visszament szülővárosába. Az ahhoz közeli Barre nevű kisvárosban volt egy a fennmaradásért küzdő iskola, amelyet Goddard Ladies Seminarynak neveztek. Elhatározta, hogy átveszi, és egy progresszív főiskolát csinál belőle, ezért megvásárolt egy birtokot a vermonti Plainfieldben, amelyen volt egy nagy villaépület, egy nagy pajta és több nagy melléképület is. Idősebb korában John Dewey is eljött, hogy segítse Pitkint a progresszív főiskola megszervezésében és továbbfejlesztésében.

Amikor az 1960-as évek végén főiskolára jártam, elkezdett érdekelni az oktatás, így tanultam Pitkinnél is, elsősorban John Deweyről. Az utolsó goddardi évemben a szakdolgozatom címe a következő volt: „Az iskola alapításról”, amely nemcsak témámmá, hanem erős szándékomná is vált. Miután dolgoztam egy félévet a New York-i Lewis-Wadhams iskolában, végleg elszántam magam. Évekkel később aztán – immáron nyugdíjas-ként – Pitkin visszajött Burlingtonba, hogy előadást tartson nekünk a Shaker Mountainben. Előadásában John Deweyről személyiségéről beszélt. Elmesélte, hogy Dewey már akkor is igen kritikus volt a szten-derdizált tesztekkel illetően. Egy hasonlattal igyekezett érzékeltetni ellen-érzéseit, amelyhez Texast választotta helyszínnek. Nem értettük, miért nem Vermontot hozza példának, erre azt válaszolta, hogy nem akarta földijeit butának feltüntetni. A történet maga így szólt: Texasban a sertést úgy mérték le, hogy fogtak egy deszkát, rárakták egy a sziklára, aztán a deszka egyik oldalára a sertést, a másikkra pedig egy nagy követ tettek,

hogy kiegyenlítsék a sertés súlyát – ezek után majd megpróbálták megbecsülni a szikla súlyát. Íme Dewey metaforikus kritikája a sztenderdizált tesztelésről. Azt is elmesélte, hogy John Dewey nem volt izgalmas előadó; a plafon egy messzi pontjára szúrta a tekintetét, és csak azt nézte, amíg beszélt. Sokszor nem volt könnyű követni, amit mondott. Volt valami jelentőségteljes abban, hogy Pitkin eljött és Deweyről beszélt a Shaker Mountain diplomaosztóján. Így tulajdonképpen bezárult a kör, mert az iskolámtól csupán egy sarokra volt a hely, ahol John Dewey született.

A korai 1960-as években a szabad iskolák mozgalma óriási lendülettel indult a Summerhill című könyv hatására. Több ezer szabad iskolát hoztak létre a következő tizenöt évben, amelyeket mind Summerhill ihletett, bár legtöbbjük nem sokáig maradt meg. Végül a hirtelen fellendülés hatására sokan úgy döntöttek, hogy megpróbálnak létrehozni valami ehhez hasonlót az állami iskolákban is. Ez vezetett az alternatív iskolák mozgalmához, amely folytatódott a 1970-es években. Summerhill volt az első kifejezetten demokratikus iskola, és minden bizonnyal mára már a legrégebbi is: 1921-ben alapította A.S. Neill, skót származású tanár volt. Neill saját tapasztalatai alapján döntötte el, hogy nem akarja ugyanazt az oktatást, amelyben felnőtt. Még mielőtt elgondolkodott volna azon, hogy iskolát alapít, Angliában híres lett radikális, oktatási témájú írásairól az első világháborút megelőző években. Akkoriban még nagyon erősen befolyásolta őt az amerikai Homer Lane, aki azért ment Angliába, hogy terápiás közösséget hozzon létre problémás fiatalok számára, ez lett később a The Little Commonwealth². Az Egyesült Államokban már korábban is elindított hasonló demokratikus programokat javítóintézetben élő fiúknak. Neill iskoláját tehát közvetlenül inspirálta a The Little Commonwealth és Homer Lane. Neill maga tulajdonképpen először Németországban alapította iskoláját. Amikor néhány évvel később visszatért Angliába, az iskolája a Summerhill nevet kapta. A kezdeti néhány évben számos sikeres könyvet írt tapasztalatairól, de az Egyesült Államokban munkássága egészen addig nem keltett nagyobb visszhangot, amíg 1960-ban ki nem adták a Summerill című könyvet. Neill harmincnyolc éves volt, amikor Sumerhillt kezdte, és ötvenkét évig, egészen haláláig vezette. Barátja, John Aitkenhead majdnem ugyanezt tette a skóciai Kilquhanity House

.....
² A kis nemzetközösség

Schoollal, amely Summerhill testvériskolájának tekinthető, ugyanis ez is hasonló rendszerrel működött a második világháború utántól kezdve. Nemrég, amikor John Aitkenhead már idős ember volt, a kormányzati ellenőrök kötelező órákat követeltek, és arra kényszerítették, hogy bezárja a Kilquhanityt.

Sohasem beszéltem Neill-lel és soha nem leveleztem vele, de az 1970-es években találkoztam feleségével, Enával, aki egyértelműen kemény és erős asszony volt. Az ő közös munkájuk sokat hozott ahhoz, hogy Summerhill ilyen jól működött, és hogy képes volt életben maradni. Ena mindig nagyon sokat dolgozott azért, hogy az iskola tovább éljen. Neill halála után is: egészen az 1980-as évek közepéig vezette az iskolát, amikor lányuk Zoë vette át azt. Ena 1997-ben hunyt el. Zoë maga is Summerhillben volt diák, Neill akkor említi őt először a könyvében, amikor még csecsemő volt. Az 1980-as években, amikor Zoë kissé vonakodva visszajött az iskolába, hogy átvegye azt, boldog házasságban élt egy farmerrel az iskolától csupán egy mérföldre. Szerette a lovakat és az állatokat, és élvezte, hogy farmon él és gyerekeket nevel. Igazgatóvá válása után Zoë-nak eltartott egy ideig, amíg beilleszkedett és megbarátkozott a tanárokkal és az iskolával. Az iskola kritikus periódusba került az 1990-es években, amikor az angliai oktatási hivatal célpontjává váltak. Döntést kellett hozni arról, hogyan kezelik a válságot. Ekkor sokan arra bátorították Zoë-t, hogy kössön kompromisszumot a kormánnyal, és teljesítse a követelt feltételeket. Zoë a következő elhatározásra jutott: „Igen, át tudjuk alakítani az épületet és a mosdókat is, de ha az iskola filozófiájáról van szó és a fakultatív óralátogatásról, akkor nem hagyjuk, hogy bármit változtassanak; harcolni fogunk, a Legfelsőbb Bíróságához fordulunk, és ha ott elbukunk, akkor az európai Legfelsőbb Bíróságához fordulunk, és ha ott is elbukunk, akkor bezárjuk az iskolát. Soha nem lesz olyan Summerhill, ahol kötelező órák vannak.” Summerhill megnyerte a harcot, és azóta úgy tűnik, hogy Zoë és a Summerhill virágzik. Summerhill A.S. Neill 100%-os tulajdonában volt, tehát nem nonprofit szervezetről, hanem magániskoláról van szó. Először felesége, majd lánya, Zoë örökölte azt. Hallottam ezzel az eljárással kapcsolatban olyan kritikát Summerhillről, amely szerint ez a megoldás nem igazán demokratikus. Össze lehet hasonlítani például a Sudbury Valley iskolával, amelyet – nonprofit szervezet lévén – a közgyűlés irányít, de a közgyűlés valójában nem az

érintettekből áll, azaz nem egyenlő az iskolagyűléssel. Sok másik iskolát is nonprofit kuratórium irányít, amely szintén nem az érintettek gyűlése. Tehát minden esetben létezik ténylegesen egy jogi személy, legyen akár egy hús-vér tulajdonos vagy egy csoport, kuratórium, aki vagy amely technikailag irányítja az iskolát. A valódi kérdés az, hogy ki a döntéshozó: milyen mértékben vannak felhatalmazva a diákok, hogy döntéseket hozzanak saját oktatásukról és iskolájukról. Ami azt illeti, nem tudom, hogy ezen bírálata Summerhill esetén megáll-e. Az egyik ok, amiért Zoë nem volt hajlandó egy kuratóriumra bízni az iskola irányítását, az volt, hogy úgy érezte, ha teljesen tulajdonolja Summerhillt, akkor valószínűleg önállóbb lehet az iskola, mintha egy kuratórium irányítaná. Zoë szerint, ha egy kuratórium irányított volna, amikor a kormány támadni kezdte Summerhillt néhány évvel ezelőtt, ők megadták volna magukat. Beadták volna a derekukat a támadással szemben, és inkább kompromisszumot kötöttek volna, mintsem hogy a kormányt bíróság elé vigyék, és végül megnyerjék az ügyet. Ezért döntött úgy John Potter is, hogy iskoláját, a New School of Northern Virginiát, teljesen saját tulajdonává teszi. Talán könnyebb egy embernek hinni a diákok teljes felhatalmazásában, mint egy kuratóriumnak vagy tanácsnak.

Summerhillnek már több mint kilencven – öt és tizenhét év közötti – diákja van, a tavalyi évben volt egy tizennyolc éves is.³ Van osztályonkénti órarend, de a diákok döntenek el, hogy bemennek-e az órákra vagy sem. Körülbelül húsz diák csak napközben jár be, a többiek mind bentlakók. Jellemzően a fiatalabb gyerekek a bejárók, ők szüleikkel a környékre költöztek. Van továbbá körülbelül egy tucatnyi alkalmazott, házi nevelők és tanárok, akik különböző tudományterületeket, speciális tárgyakat tanítanak a diákoknak. Az órák a legtöbb esetben tantárgyak szerint szervezettek, és rögzített órarend szerint folynak. Summerhillben van még takarító és főző személyzet is, utóbbiak bejárók, habár néhány diák és tanár szintén részt vesz a főzésben és a felszolgálásban. Az ételeket naponta a megadott, előre egyeztetett, időpontban szállítják. Úgy gondolom, hogy Summerhillben mindig is az volt az elfogadott, hogy szükség van egy meghatározott rendre, amely az alvás és evés körülményeire, idejére vonatkozik. Ezek segítenek a gyerekeknek egy biztonságos rutint

.....
³ A szerző által itt felsorolt adatok a könyv megírásának idejéből (2003) származnak.

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK TÖRTÉNETE ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

hogy mire gondolt Neill. Másrészt az is hatékony tud lenni, ha hasonlóan gondolkodó családok összeállnak, és közösen kialakítanak magántanulói forrásközpontokat, amely segíti az egyes szülőket a gyerekeikkel való foglalkozásban, a legfontosabb ugyanis maga a közösségalkotás.

A *Summerhill* című könyv megjelenését követő évtizedben a szabad iskolák száma robbanásszerűen megnövekedett. Az új szabad iskolák átlagos élettartalma körülbelül másfél év volt, de néhány még ma is működik, mint a michigani Clonlara és a massachusettsi Sudbury Valley: mindkettőt 1967-ben alapították. Ilyen továbbá a The Grassroots Free School a floridai Tallahassee-ban és az Albany Free School New York államban. Ahogy a szabad iskolák száma csökkent, úgy született meg az alternatív iskolák mozgalma az állami iskolarendszeren belül. Az elsők bármely érdeklődő diák számára nyitottak voltak, és most „választható” alternatívának hívják. Olyan iskolák tartoznak ide, mint a School in Brookline, Massachusettsben (1971), a City as School New Yorkban és az Alternative Community School Ithacában (1974); ezek azok az iskolák, amelyek a 21. században is tovább működnek. The New Orleans Free Schoolt magán szabad iskolaként indították, de egyedülálló módon vonzó állami iskolává vált, amely túlélt számos bezárási kísérletet.

Az 1970-es évek végén és a '80-as évek elején John Holt segédletével sok szülő kezdte el otthon taníttatni gyermekét az Egyesült Államokban. Holt hosszú ideje az iskolák kritikusa és az alternatív iskolák hirdetője volt. Végül megírta a *Teach Your Own*⁴ című könyvét, amelyben teljes egészében szakított az iskola intézményével. Jelenlegi becslések szerint az Egyesült Államokban körülbelül kétfélmillió magántanuló van, és a mozgalom áttért más országokba is: Angliában például körülbelül százezer ilyen gyerek él ma. 1991-ban Joe Nathan csoportja elindította az első charter iskolát Minnesotában. Joe több alkalommal is meglátogatott minket a Shaker Mountainben, amikor Vermont állam iskolaiutaltvány-rendszerét tanulmányozta, amely pénzületi támogatást vagy adóvisszatérítést adott azoknak, akik magániskolában taníttatták gyerekeiket. Ez az első charter iskola indította el a charter iskolák mozgalmát, amelyet az a vágy vezérelt, hogy az oktatást még életközeli és tanuló-központúvá tegyék. 2003-ban

.....
⁴ Tanítsd a sajátodat!

DEMOKRATIKUS ISKOLÁK

Már régóta nem látogattam meg a Sudbury Valley Schoolt, amely jelenleg a legfontosabb demokratikus iskola Amerikában, és amely sokakat inspirál arra, hogy hasonló iskolát alapítsanak. Sorra adnak ki témába vágó könyveket és egy útmutatójuk is van olyanok számára, akik az ő bizonyítottan jól működő modelljük alapján akarnak iskolát létrehozni. A Sudbury Valley kifejlesztett egy önellenőrzési eljárást, amely az első tudományos bizonyítékot nyújtja nekünk arra nézve, hogy mi történik a demokratikus iskolákban felnőtt gyerekekkel. A honlapjukra¹ látogatók győződhetnek meg róla leginkább, hogy milyen egyedülálló módon intézik az ügyeiket. Már jó ideje eldöntötték, hogy kibővítik az iskolát, és most kétszázötven tanulójuk van. Úgy érezték, hogy a gyermekeknek jót tenne, ha sok társuk lenne, mindenféle korosztályból. Jómagam aggódom, hogy lehet-e igazán jó demokráciát fenntartani ilyen sok résztvevővel. A helyiség, ahol találkoznak, nem túl nagy, és ebből arra következtetek, hogy ha szükség lenne egy olyan gyűlésre, amelyen mindenki jelen van, ki kellene menniük az általam még nem látott csűrbe.

A Sudbury Valley közössége az iskolai élet minden részét irányítja. A gyűléseik formálisabbak a summerhilli vagy a mi Shaker Mountain-i gyűléseinknél. Amikor én Sudbury Valleyben voltam, az emberek nem körben ültek, hanem széksorokban, hasonlóan ahhoz, ahogy egy New England-i városi gyűlés működik. A Robert-féle ügyrend szerint vezetik az üléseket. A gyűléseikkel kapcsolatban az egyetlen aggodalmam az, hogy azok talán túlságosan felnőttorientáltak és ez elbátortalanító azoknak a kisgyerekeknek a számára, akik be akarnak kapcsolódni. Mivel azonban csak egy gyűlésüket láttam, ezt nem tudnám határozottan állítani.

.....
¹ www.sudval.org

Sudbury Valleynek van egy igazságügyi bizottsága, amely minden nap összeül, hogy azokkal az emberekkel foglalkozzon, akiket különböző kihágásokkal vádolnak. Egy ilyen ülésre is elmentem, és a következőket szűrtem le. A diákok bemennek, a bizottság tagjai kikérdezik őket, majd a bizottság szavaz arról, hogy egyáltalán megszegték-e az iskola szabályzatát, s ha igen, mi legyen a tettük következménye. A bizottság alkotja a szabályokat, és fellebbezni is lehet. (Summerhillben is hasonló rendszer működött egy ideig a harmincas években.) Egyébként Morley Safer amerikai tévés „60 perc” című műsorában nemrégiben bemutatta Sudbury Valleyt, ráadásul igen hatásos és egyben árnyalt módon.

A továbbiakban néhány más, kevésbé híres amerikai demokratikus iskoláról fogok beszélni.

A Grassroots Free Schoolban (Tallahassee, Florida) nem kötelező az órai jelenlét, és van gyűlésük is, amelyet „powwow”²-nak neveznek. Az alapító, Pat Seery többször járt Summerhillben, az iskolát ugyanakkor jelentősen befolyásolják az indián döntési módszerek is. Többször költöztek, én két helyszínen is meglátogattam őket. Létrehoztak egy alternatív életközösséget, a Grassroots most itt található: több épület alkotja az iskolát, köztük egy volt afro-amerikai templom is. Seery a közösség tagja, háza közvetlenül az iskola mellett van. Úgy gondolom, az eredeti elképzelés szerint a közösségben élő szülők gyerekei jártak volna az iskolába, de már nem ez a jellemző, ami különös helyzetet eredményez. A Grassroots végig tudja kísérni a gyerekeket az óvodától a középiskoláig, ám amikor a gyerekek elérik a középiskolás kort, általában elmennek, méghozzá legtöbbször a SAIL Iskolába, egy olyan állami alternatív iskolába, amelyet maga Seery segített megalapítani. Az egyik megkapó dolog Seeryvel kapcsolatban az, hogy ő mindig támogatta azokat az embereket a Tallahassee körzetben, akik valami másba akartak belekezdeni, és ezzel együtt úgy érezte, az ő iskolája így is fennmarad majd. A SAIL-en kívül még egy vagy két további iskola megalapításában is segédkezett. Nemrég helyet biztosított azoknak a kezdeti megbeszéléseknek, amelyek egy új charter iskola létrehozását tűzték ki célul a környéken. Egy nap épp látogatóba mentem, amikor

² „A pow-wow kifejezés vélhetőleg az algonkin „pauau” szóból származik, és összefüggést jelent.” <http://hu.wikipedia.org/wiki/Pow-wow>

a tanári kar minden tagja influenzás volt. Szíven ütött, hogy szinte semmi különbség nem volt aközött, ahogy az iskola tanárokkal és ahogy nélkülük működött. A tanulók megszervezték különféle klubjaikat és csoportjaikat, szabadidős játékokat játszottak, vagy a könyvtárban és az osztálytermekben különböző projekteken dolgoztak. A Grassroots bármelyik tagja összehívhatott egy powwow-t, amikor csak akarták, de nem tudom, hogy a gyűlések rendszeresek-e.

A Greenbrier Schoolt bejárós iskolaként alapították egy nagy földterületen, negyvenöt percre a texasi Austintól. Iskolabusz ment Austinba, hogy felvegye a gyerekeket, elvigye őket az iskolába, majd tanítás után hazaszállítsa őket. Az emberek fokozatosan kivándoroltak a városon kívülre, és épületeket emeltek, hogy bennük lakjanak, így egy idő után nem is volt többé szükség buszjáratokra. Greenbrierben egykor csaknem száz diák tanult, de a legutóbb, amikor ellátogattam oda, talán ötven felnőtt és huszonöt gyerek élt ott. Ebben a formájában egy hatalmas magántanulói közösségre hasonlít, ráadásul mindenki a gyerekek kedvéért települt oda. Azon túl, hogy a Greenbrier életközösséggé vált, hivatalosan még mindig akkreditált iskolának számít. Mostanában van néhány bejáró diákjuk, de jellemzően minden tanuló helyben él. Gyönyörű jeleneteknek voltam tanúja a lakóházakban: láttam mindenféle órákat és egyéni foglalkozásokat felnőttekkel, az egyik sarokban valaki egy könyvről írt beszámolót, a másikban pedig valaki autóvezetést oktatott.

Volt egy szaunájuk az egyik közös épületben, amelyik leégett. Van boltjuk, trambulinkuk és úszómedencéjük. Van ugyan központi iskolaépület, de a településen belül bárhol történhet tanulás vagy „óra”. Valójában egyfajta anarchista közösségnek tartják magukat: mindannyian összegyűlnek, és demokratikus döntéseket hoznak, így mindenki, aki ott él, bevonódik a döntéshozatalba. Ha jól tudom, nem is alkalmaznak „külső” tanárt. A hetvenes évek eleje óta élnek ott. Mellesleg Dave Lehman, az egyik élenjáró állami pedagógus, jelenleg a New York állambeli ithacai Alternatív Közösségi Iskola vezetője, a greenbrieri alapítók egyike.

A Meeting School New Hampshire-ben tíz évvel megelőzte a szabad iskola mozgalmat Amerikában. Az első igazgatójuk George Bliss volt. Akkor találkoztam vele, amikor az iskola öt- vagy hatéves volt, és jól működött.

Elmondta, hogy eredetileg egy tízéves kísérletet terveztek, és ennek letelével be is kellett volna zárni, ami igazán nagy kár lett volna. Ez viszont nem történt meg, így az iskola még ma is létezik. A Meeting School alapja a kvéker, sőt, a radikálisan kvéker filozófia. Az iskola kísérleti jellegű, konszenzusos alapon működik, és tisztán látják, hogy mely kérdésekben hozhatnak döntést a gyerekek és melyekben nem. Az 1990-es évek végén volt olyan időszak, amikor tizennégyre csökkent a gyereklétszám, és közel álltak a bezáráshoz. Most, ha jól értem, az iskola meglehetősen telített: több mint harmincan tanulnak ott. Minden gyerek a campuson lévő házak egyikében lakik, és felelős annak karbantartásáért. Középiskolásokról, főleg 10-12. osztályokról van szó, akik számára kötelező az óralátogatás. Ennek ellenére a Meeting Schoolt általában az első közt ajánlom olyan embereknek, akik alternatív bentlakásos iskolát keresnek középiskolás gyermekük számára. Vidéken, szép helyen található, van csűrjük, számos melléképületük és állatuk. Igyekeznek minden élelmiszert maguk megtermelni, amit csak elfogyasztanak.

Ugyanez igaz az Arthur Morgan Schoolra, amely valamivel régebbi. Arthur Morgan menyé alapította, azé az emberé, aki az 1920-as évek elején megalapította a progresszív Antioch Schoolt. Később módszeresen radikalizálta az iskolát. Arthur fia, Ernest Morgan, 2000. október 29-én hunyt el több mint kilencven évesen, ő segített működtetni az iskolát annyi éven át. Az Arthur Morgan School az egyedüli bentlakásos alternatív alsós középiskola az országban. Nincs más csoport, amely elég bolond lenne ahhoz, hogy ezzel, és csakis ezzel az életkorral foglalkozzon. Az iskolának ötszáz hektáros birtoka van egy különösen szép helyen, Burnsville-ben, North Carolinában. A Meeting Schoolhoz hasonlóan konszenzusos döntéseket hoznak, és előírják az óralátogatást. A gyerekeknek sokat kell utazniuk. Voltak nagy tanulmányi kirándulásaik, ahol dolgoztak is, például vándorló munkavállalók számára kialakított táborban. Ez két jó példa olyan iskolákra, amelyek túléltek eredeti alapítóikat és ma is virágoznak.

A Harmony School Bloomingtonban, Indianában található. Az alapítók egy része még mindig itt van, Steve Boncheket is beleértve. Az iskolát 1974-ben hozták létre, és tizenöt éve működött, amikor Steve megegyezett a helyi állami iskolával, hogy megvesznek egy korábbi állami iskolai

épületet tíz dollárért. Az általuk elmesélt történet szerint minden gyerek, aki az iskolába szeretett volna járni, egy tízcentessel érkezett. Abban az időben körülbelül száz gyerek tanult ott. Most nagyjából kétszáz diákjuk van. Az egyik különleges dolog az iskolával kapcsolatban, hogy mivel rengeteg helyi adománygyűjtést szerveznek, az ezekből befolyó források és személyre szabott tandíjrendszerük segítségével családjuk anyagi helyzetétől függetlenül minden gyereket fel tudnak venni.

Kötelező részt venni az órákon, de van demokratikus gyűlésük is, azt ugyanakkor nem tudom, hogy a gyűlésnek milyen korlátozásai vannak. Egyszer voltam ott, és parázs vitába keveredtem a diákokkal arról, hogy kelljen-e órára járniuk. Az egyikük azt mondta nekem: „Nos, ha nem kéne órára mennem, csak otthon ülnék, nézném a tévét, és egész nap dohányoznék.” Emlékszem, a tanárait annyira sokkolta ez az állítás, hogy azt gondolták, a diákjaik tényleg nem mennének órákra, ha nem kényszerítenék őket. De nyilvánvaló, hogy a gyerekek szeretik az iskolát, amely amúgy tizenkét osztályos, és figyelemre méltóan vegyes a diákok összetétele. A Harmony School több, a demokratikus oktatáshoz köthető projektnek is a központja lett. Konzultálnak más iskolákkal, Daniel Baron, az alkalmazottak egyike pedig olyan programot működtet, melynek keretében beutazza az országot, hogy segítse az iskolák demokratikus fejlődését. Nemrég díjat is nyertek tevékenységükért, amellyel demokratikus módon fejlesztik a diákok készségét, hogy hatalommal bírjanak saját életük felett.

A Blue Hill-i Liberty Schoolt, Maine-ben az 1990-es években alapította Arnold Greenberg. Arnold az alternatív oktatás úttörője volt sok évig, segített például megtervezni a pennsylvaniai Upper School at Miquont, amelyet most Crefeldnek hívnak. Maine-be költözött, pékséget indított, és egyéb vállalkozásokba is kezdett. Bizonyos okok miatt úgy döntött, visszatér az oktatásba kihasználva egy Maine-ben és Vermontban érvényben lévő törvényt, amely kimondja, hogy ha a kerületben, körzetben vagy a városban nincsen állami középiskola, az ott élő emberek azt a pénzt utalványként (voucherként)³ bármely, általuk választott középiskola díjának kifizetésére használhatják. Azért alakult ez így, mivel néhány

.....
³ Ezt iskolacsekknek is szokták hívni.

észak New England-i városban léteztek már magániskolák, tehát amikor bevezették az állami iskolai rendszert, megállapodtak, hogy az előbbieért fizetni kell. Ez, akárhogy is, nyitva hagyta a törvényt Vermont és Maine városainak harmadában. Úgy alakult, hogy Arnold lakóhelye körül négy utalványos város is volt, ezért elhatározta, hogy megmérkőzik a helyi magániskolával: megszervezte a Liberty Schoolt, és talált egy vállalatot, amely ingyen felépített nekik egy épületet. Azt gondolta, hogy az utalványok elegendőek lesznek az építkezés költségeinek fedezésére, így tudták igen kevés pénzzel elindítani a dolgot.

A Liberty School középiskola hat vagy hét éve működik jelenleg hatvan diákkal, demokratikus döntéshozatali rendszerük van, és kísérleteznek. Van klasszikus művészeti programjuk is, amelyet egy hivatásos zenész vezet. Ez egyedülálló: nem tudok más demokratikus iskoláról, amely rendelkezik klasszikus zenei programmal. A gyerekek szeretik az iskolát, szinte mindenben ők dönthetnek a tananyaggal és az iskola alapvető szabályaival kapcsolatban. Elvárják tőlük, hogy járjanak az órákra, és a gyerekek komolyan veszik a tudományos tárgyakat. Az is egyedülálló, hogy a Liberty az egyike az igen kevés demokratikus utalványos iskolának, és a léte maga bizonyítja, hogy egy ilyen kombináció jól működhet. Nemrég elnyertek egy nagy ösztöndíjat, így tovább építkezhetnek az általuk lefektetett alapokra.

A Jefferson County Open School, amelyet Arnie Langberg alapított, az egyike az Egyesült Államok érdekes állami alternatív iskoláinak. Mielőtt Denver körzetébe ment volna, már létrehozott egy ilyen iskolát Long Islanden. Denverben először elindított egy Mountain Open nevű programot az idősebb gyerekeknek, egy Tanglewood nevűt pedig a kisebbeknek, majd ezek a programok beolvadtak a Jefferson Country Open Schoolba.

Az idősebb gyerekek számára kialakított program radikálisnak tűnik: bátorítják a gyerekeket, hogy oda menjenek, ahová csak akarnak. Amikor ott voltam, egy csapat gyerek mesélt a kanadai kenuutúrájukról. Volt egy olyan lány is, aki egy louisianai biológiai kutató laboratóriumba látogatott el. Demokratikus eljárásuk van a hatszáz kisebb diák számára, és demokratikus gyűlések a nagyobbaknak. Tanácsadó testületek rendszerével dolgoznak. Minden gyereknek van egy tanácsadója, aki egyénileg és csoportosan is találkozik vele. A legutóbb éppen a columbine-i mészárlás napján

jártam ott. Néhányan egy konferenciára mentünk az Alternatív Közösségi Iskolák Országos Koalíciójának (NCAS) a szervezésében, amelyet Denver közelében tartottak, ahol a Jefferson County is van. Előzetes megbeszélés alapján az Albany Free School diákjai a Jefferson County tornatermében terveztek maradni. A mézárálás miatt Denver minden más iskolája bezárt, és mindenki nagyon nyugtalan volt. A biztonságuk felett érzett aggodalmunk miatt a gyerekeket bezártuk az épületbe, és kívül örök vigyáztak rájuk. Ha bármilyen okból el akarták hagyni az épületet, kapcsolatba kellett lépniük a biztonságiakkal, és tájékoztatni őket, hogy az ajtót kinyitják. Aznap este interjút készítettem Arnie Langberggel az állami rádió n futó showműsoromban. A saját iskolájáról és a közeli Columbine High Schoolról beszélgettünk, melynek több tanulója korábban a Jefferson Countyba járt. Megkérdeztem tőle, hogy történhetne-e ilyesmi az ő iskolájában, és azt felelte, hogy nem – talán van néhány diákjuk, aki ennyire örült, de az iskolájában olyan mély és minőségi a kommunikáció, hogy előre megtudnák a tervet.

Egy másik érdekes állami iskola a Rhode Island-i Providence-ben található The Met. Az egyik alapító Dennis Littky, társa pedig Eliot Washor. Dennis hosszú ideje a közoktatás megkérdőjelezője volt, egész életében harcolt a rendszer ellen. Ezzel együtt meg tudta alapítani ezt az iskolát Providence-ben, gyakorlatilag a szakiskolaként, a normál állami iskolai rendszer részeként. Ezeknek a szakképző iskoláknak az a lényege, hogy legfeljebb száz tanulójuk van, és a szakmai gyakorlatra helyezik a hangsúlyt. Úgy tűnt számomra, hogy a diákok összetétele itt is kiemelkedően jó. A gyerekek sok időt töltenek szakmai gyakorlatokon, olyan területen, amely őket érdekli. Hetente többször ellátogatnak az iskolába, és egyes korosztályú tanácsadó csoportokban dolgoznak. Minden diáknak egyéni tanulási terve van. Hetente tartanak egy központi gyűlést, melyek egyikére én is ellátogattam. A programról maguk döntenek, a gyűlésük mindig közösségi játékokkal kezdődik, és néha beszédet is tart valaki.

Amikor én az iskolában jártam, néhány diák prezentációt tartott egy általuk szervezett projektről, melynek során délre mentek, hogy a polgárjogi mozgalmat kutassák. Látták azt a helyet, ahol Martin Luther Kinget megölték, és találkoztak James Meredith-tel, aki elsőként hozott létre integrált iskolákat délen. A csoportnak adományokat kellett gyűjtenie

ahhoz, hogy el tudjon utazni. Kapcsolatba léptek a közeli egyetem egy csoportjával, és velük együtt mentek az útra. Az egyetemi csoport képviselőivel, tanárokkal, dolgozókkal és más diákokkal együtt néztük prezentációjukat, amely nemcsak képeket és videókat tartalmazott, hanem egyben jó példaként is szolgált arra, hogy a diákok milyen figyelemre méltó dolgokat csinálhatnak a Metben. Egyébként az iskola nemrég adományt kapott a Gates Foundationtól. Az első iskolájukban elért sikerek eredményeként az igazgatók egy újat is nyitottak, két másikat építettek Providenceben, és további nyolcat terveznek az államban. A Metről szóló, Eliot Levine által írt könyv (*One Kid at a Time*⁴) pontosan festi le az iskola működését.

A North Star Center, melyet korábban Pathfinder Schoolnak hívtak, Hadleyben, Massachusettsben van. Eredetileg Josh Hornick és Ken Danford ötlete volt. Adományt próbáltak gyűjteni egy radikális charter iskola számára, amelyben a gyerekeknek nagy szabadságuk lett volna annak eldöntésében, hogy mit tanuljanak. Kérelmüket nem támogatták, ezért úgy döntöttek, hogy magántanulók számára készítenek oktatási programot. Eredetileg úgy képzelték, hogy a gyerekek bármikor mehetnek tanulni, amikor akarnak, és órákat szerveznek nekik. Mivel magántanulók voltak, nem vonatkozott rájuk kötött tanterv. A nevelésükért az alapvető felelősséget továbbra is a szüleik vállalták. Egy idő után a magántanulókkal valahogy meggyengült a kapcsolat, és ekkor több másik szülő megkereste a North Start azzal, hogy azt szeretnék, hogy a gyermekük az iskolába járjon. A tanárok rámutattak, hogy ez nem egy iskola, és ahhoz, hogy a gyerekek oda járjanak, magántanulóknak kell lenniük. Josh becslése szerint a most oda járó gyerekek 85%-a olyan családokból származik, akik eredetileg megkeresték őket és segíteni kellett nekik abban, hogy gyerekeik magántanulóvá váljanak. Általában körülbelül negyven diákjuk van. Amikor utoljára meglátogattam őket, nagyon kellemes környezetben voltak, de azóta új helyre költöztek. A gyűléseiken minden gyerek részt vesz, és órarend szerinti tanórákat tartanak. A diákok kérhetik is az órátartást, de azt is megtehetik, hogy csak egymással töltik az időt. A North Star így egy lehetőség lett a hivatalosan magántanuló gyerekek számára

⁴ Egyszerre csak egy gyerek

a társasági élet megélésére, szüleik számára pedig oktatásuk bizonyos szintű kontrollálására.

Úgy gondolom, ez több okból is fontos: ezen a módon tud a magántanulóság a szokásos modell fölé emelkedni, amikor a szülő otthon tanítja a gyermekét. A szülőnek joga van alkalmazni bárkit, hogy tanítsa a gyermekét, annak ellenére, hogy övé a jogi felelősség. A szokásos magántanulói rendszer általában azokra a kétszülős családokra korlátozódik, ahol az egyikük otthon tud maradni, vagy akik otthonról dolgoznak. Ez a modell kiterjeszthető, ha a szülők elkezdik használni a már említett magántanulói forrásközpontokat. Mostanában számos hasonló központ bukkant fel az USA egész területén.

ALTERNATÍVÁK AZ ÁLLAMI ISKOLÁKBAN

Az emberek azt mondják, hogy a gyerekek az alternatív iskolákban nem tapasztalják meg a hagyományos tantermeket – azaz negyvenhét másik gyerek társaságát – és nem fognak jól teljesíteni. Nos, én úgy gondolom, hogy a hagyományos iskolák igen valótlan képet mutatnak a diákoknak, hiszen ami ott történik, köszönő viszonyban sincs a diákok saját valóságával. Persze az alternatív iskoláknak is megvan a saját problémájuk. Azok az alternatív iskolák, ahol csak formális a demokrácia, rosszabbak lehetnek a tradicionális iskoláknál is. Veszélyes ugyanis azt játszani, hogy a gyerekek fel vannak hatalmazva valami olyanra, amire igazából nincsenek is. Veszélyes megtéveszteni, megvezetni, manipulálni őket.

Emlékszem egy beszélgetésre David Greenberggel, a Sudbury Valley alapítói, Daniel és Hannah Greenberg fiával. David akkoriban a Sudbury Valley tizenöt éves tanulója volt. (Most már felnőtt, és alapított egy másik Sudburyszerű iskolát.) Ő mesélt olyan iskolákról, amelyek nem demokratikusak, de mégis adnak némi szabadságot a tanulóknak. Az mondta, ő maga inkább választana egy katonai iskolát, mint egy olyat, ahol mindenki kedves, mosolyog és vidám, de az órára bejárnia ugyanúgy kötelező. A katonai iskolában legalább tudná, hogy ki az igazi ellensége. A gondolattal magam is egyetérték. Majdnem minden intézményben lehetséges valamilyen demokráciát létrehozni, de csak addig, amíg a tanulókkal nem hitetik el, hogy több hatalmuk van, mint valójában. Nagyon világosan meg kell határozni, hogy mely döntések meghozatalára jogosultak és melyekre nem, illetve utóbbiak egészen pontosan kiknek a hatalmában áll.

Van egy másik út is, amit John Gatto követett és gerilla tantervnek nevezett el. Ebben az esetben tanárnak egy kém szerepét kell felvennie, és titokban arra ösztönözni a diákokat, hogy döntéseket hozzanak, még akkor is, ha tudja, ezt nem tehetné meg. Voltak olyan tanárok, akik megpróbáltak

ezt a módszert alkalmazni, de a siker változó volt. Volt, akinek bevált, volt, akit kirúgtak. Tudom, hogy John Gatto próbálkozott azzal is, hogy az osztályteremből „kicsempéssze” a diákokat a külvilágba, hogy ott élményszerű, gyakorlati projektekben vegyenek részt. Ehhez persze utána falaznia kellett nekik az iskolavezetés felé. Ez az egyik út. Általánosságban elmondható, hogy előbb rendelkezni kell a hatalommal, hogy azt át lehessen ruházni a diákokra, ez elkerülhetetlen alapkövetelmény. Továbbá olyan pedagógusokra van szükség, akik hisznek abban, hogy a diákoknak joguk van önálló döntéseket hozni, s hogy ezek a döntések jobbakké lesznek, mintha önhatalmúlag egy irodában döntenének róla. Ha ez az alapvető hit nem a pedagógus szívében gyökerezik, akkor nem hiszem, hogy tud eszerint cselekedni.

Van egy belső ellentmondása a demokratikus módszerek állami iskolákban való alkalmazásának. Maga a rendszer autoriter, amely a tanárt felhatalmazza az önkényre. Ezek az iskolák inkább vonzzák azokat, akik maguk is autoriter személyiségek, és szeretnek ezzel a hatalommal élni. Ők nem is szeretnék, ha a diákok vennék át a döntés jogát és nekik csak figyelniük kellene. Az állami iskolarendszerben dolgozók többségében is bizonyos mértékig megvan ez a vonás, ezért küzdenek is a rendszer megváltoztatása ellen.

El lehet dönteni egy emberről, hogy alapvetően autoriter személyiség-e az alapján is, ahogy bizonyos kérdésekre válaszol. Ez akár érdekes kutatások témája is lehetne. Azt viszont biztosan tudom, hogy amikor kutatók eltérő tanulási stílusokat tanulmányoztak, felfedezték, hogy a tanárok tanulási stílusa alig különbözik a diákjaikétól. Ugyanakkor nagyon is eltér azon tanulóktól, akik veszélyeztetettségük miatt kerülnek alternatív állami iskolába. Az ilyen gyerekek többsége tevékenység útján tanul, miközben tanáraik olyan diákokkal tudnak csak sikeresek lenni, akik tanórán ülve és a tanárt hallgatva tanulnak.

Az állami iskolákkal kapcsolatos problémákat egészen az oktatási rendszer alapjaihoz vezethetjük vissza. Ez a rendszer ugyanis nem arra lett kitalálva, hogy a gyerekek a demokráciáról tanulhassanak, vagy aktív részesei legyenek egy demokratikus társadalomnak. Ez a rendszer sokkal inkább tükrözi a létrejöttékor uralkodó politikai elvárásokat. Például, az Egyesült Államok protestáns többsége nagyon félt az 1800-as években beözönlő katolikusoktól, és mindent megtettek, hogy megtérítsék őket. Ez

működik, de ezek soha nem vonatkoznak a teljes tankerületre. Az igazi előrelépést az jelentené, ha legalább tankerületi szinten el lehetne érni a változást.

Az egész folyamatot egy gáthoz tudnám hasonlítani, amely hatalmas víztömeget tart vissza. A víz először a gát mellett találhat utat, majd a gát közepén apró repedések mutatkozhatnak. Ahhoz pedig, hogy az egész gát átszakadjon, abban kell bízni, hogy a repedések egyre szélesebbek és szélesebbek lesznek. Ezzel együtt az oktatási rendszerben történhetnek, sőt történniük kell belső változásoknak is. Bármennyire is tetszetős ez az analógia, sajnos az esetek többségében az analógiák nem feleltethetők meg a valóságnak.

Nem tudom, hogy létezik-e egyszerű válasz erre a problémára. Valamikor úgy gondoltam, hogy New York város 4. számú tankerülete precedens értékű lesz. Az történt ugyanis, hogy New York harminckét tankerülete közül a legrosszabb eredményekkel rendelkező a 4. számú, Spanyol Harlem-i tankerület volt. A főtanfelügyelő adott egy iskolát Debbie Meiernek, hogy megmutathassa, máshogyan is el lehet képzelni az oktatást. Debbie ekkor alapította meg a Central Park East alternatív iskolát. Ez egy olyan iskola volt, ahol a diákok nyugodt körülmények között tanulhattak. A tanárok alapvetően maguk alakíthatták ki, hogy milyen pedagógiai módszerekkel kívánnak tanítani. A gyerekek bókálázhattak az épület körül, tanulhattak a földön ülve és így tovább. Az iskola olyan jól működött, hogy hamarosan létrehozták a Central Park East 2-t, és elindult egy folyamat, melynek révén egy csomó alternatív iskolát hoztak létre a tankerületben. Kaptak néhány nagyobb iskolát is, megvárták, amíg világossá válik, hogy abban a formában nem alkalmasak a célra, majd feldarabolták őket, és kisebb iskolákat hoztak létre belőlük, amelyek továbbra is a régi iskolaépületben helyezkedtek el. Végül húsz épületben összesen ötvenöt iskolát működtettek. Rendkívül izgalmas időszak volt! Az átlagos olvasási eredmény a leggyengébből a közepesre nőtt, és egyre több fehér gyerek kezdett el járni az iskolákba, ahelyett hogy sorra vitték volna máshova őket a szülők. Mindezt Spanyol Harlemben!

Sajnos a többi tankerület nem követte ezt az utat. Mindig azt hittem, ha egyszer bizonyítva lesz a módszer hatékonysága, akkor talán New York más tankerületei is hasonló irányba indulnak el. Ez mégsem történt meg. Alig néhány másik alternatív iskola jött létre New York-szerte. Debbie

Meier modelljének egyik sajátossága az volt, hogy a tanárokat nagyobb önállóságot és szabadságot adott, de a diákoknak nem. Emlékszem egy beszélgetésünkre Debbie-vel, amikor azt mondta, hogy nem is akar demokratikus döntéshozatalt vagy iskolagyűléseket bevezetni, mert ezekben az iskolákban nem működnének úgy, ahogyan kell. Nem akart rosszul működő demokratikus döntéshozó fórumot – például diáktanácsot vagy diákönkormányzatot –, ezért lemondott bármi ilyen megoldásról. Az ő figyelme a tanárok szabadságára szorítkozott, ami nem egyedülálló probléma a városban. A New York-i alternatív iskolák általában erre épülnek, ezért tudtommal egyetlen demokratikus iskola sincs a városban.¹

Van néhány alternatív iskola, ahol a többivel összehasonlítva inkább tanuló- és gyakorlatközpontú oktatás folyik, és van néhány kivételes állami alternatív iskola, mint az ötszáz tanulóval rendelkező City as School, ahol a tanterv tartalmaz a diákok érdeklődésének megfelelő gyakornoki lehetőségeket is. Van néhány olyan is, ahol egészen egyedi megközelítésben tanítanak, de olyan, ahol a diákokat bevonják az iskolát érintő döntéshozatalba egy sincs. Sajnos demokratikus iskoláról még a New York-i magániskolák között sem tudok. Korábban ott volt a 15. utcai Iskola, amelyet Orson Bean színész alapított az 1960-as években, és egészen sokáig működött is.

Időközben Debbie Meier nem bírta a New York-i munkát és életvitelt, s egészen Bostonig ment a Mission Hill Általános Iskolába. Többek között azért érdekes az ő tevékenysége, mert példát mutatott arra, hogy miként tud egy iskola újító megközelítése legalább a tankerületen belül elterjedni, de egyben azt is megmutatja, hogy milyen roppant nehéz azokat az apró repedéseket előidézni azon a bizonyos gáton.

.....
¹ Azóta létrejött a Manhattan Free School (www.manhattanfreeschool.org) és a Brooklyn Free School (www.brooklynfreeschool.org) is. Ez utóbbi alapításában Jerry Mintz maga is tevékeny részt vállalt.

A KRÍM-FÉLSZIGET ÉS UKRAJNA

1991-ben kaptam egy levelet Ron Millertől miszerint a Szovjetunió megrendezi az első Új Iskolai Fesztivált, és mivel ő nem tud menni, arra gondolt, engem esetleg érdekelhet. Akkoriban ez az ötlet teljesen abszurdnak tűnt. Nem tudtam semmit a Szovjetunióról; innen Amerikából tiltott területnek látszott. Senki sem tudott arról, hogy lenne bármiféle új vagy alternatív oktatás Oroszországban. Ám minél többet gondolkodtam a dolgon, annál inkább felismertem, hogy új szervezetünknek, az Alternative Education Research Organizationnek (AERO)¹ ilyen dolgokkal is foglalkoznia kell. Meg kell ismernünk az ottani alternatív iskolákat, és kapcsolatba kell lépni a helyi szervezőkkel.

Meg is kerestem a holland Uta Roehl, aki az Európából érkező fesztiválvendégek útját koordinálta. Ekkor még a Summerhillben tanító Alber Lamb volt az egyetlen amerikai résztvevő. Ute beszámolt a bonyolult szervezési teendőkről, amelyek ahhoz voltak szükségesek, hogy egyáltalán bejussak az országba: szereznem kellett hivatalos meghívókat, útlevelet, és utána jöhetett az utazást megszervezése.

Ugyanekkor kapcsolatban álltam egy virginiai magántanulóval Noah-val, akivel korábban több helyre is utaztunk együtt. Beszéltem neki a tervezett orosz útról, és nagyon érdeklődött iránta. A családját is tájékoztattam a lehetséges veszélyekről, és beismertem, hogy számomra is teljesen ismeretlen helyzet elé nézünk. Ők ezzel együtt is bíztak benne, hogy minden rendben lesz. Noah-val közösen gondolkodtunk az odajutás módjairól, és megállapodtunk, hogy nem az égből akarunk Oroszországba pottyanni. Úgy döntöttünk végül, hogy repülővel megyünk Angliába, és onnan vonattal folytatjuk utunkat.

.....
¹ Alternatív Oktatáskutató Szervezet

Meglett az útlevelünk, el is jutottunk Angliába, onnan komppal Belgiumba, és másnap felszálltunk a Kelet-Nyugati Expresszre. A vonat csupán néhány kocsiból állt, amelyeket egyik szerelvényről a másikra kapcsoltak, amíg el nem jutottak Moszkvába. Nem volt elegáns, és csak egy-két ember beszélt angolul. Vettünk némi ételt, de nem gondoltunk rá, hogy valószínűleg rengeteg élelmiszert kellett volna csomagolnunk, étkezőkocsi ugyanis nem volt a vonaton. Egyszer meghallottam, hogy néhány kocsival mögöttünk kézikocsiról ételt árul egy ember. Megkerestem, és jól bevásároltam. Amikor visszaértem a kocsinkhoz, az odavezető ajtót zárva találtam. Kinéztem az ablakon. Megálltunk egy állomáson, és a mi kocsinkat lekapcsolták arról, amin én voltam. Szóval leugrottam a vonatról, végigrohantam az állomáson, utolértem a vonatunkat, és sikerült beugranom az utolsó ajtón. Máskülönben Noah egyedül utazott volna Oroszországba.

Amikor Lengyelország határára értünk, amely akkor a Szovjetunió vége volt, a sínek mérete megváltozott. Azt tartottuk volna a logikus lépésnek, ha másik szerelvényre szállunk, de nem ez történt. Ehelyett felemelték a kocsikat, és az egész vonaton kicserélték a kerekeket, hogy alkalmazkodjanak az eltérő méretű sínekhez. Elmondták nekem, hogy Sztálin direkt cserélte kisebbre a síneket, hogy vonattal ne tudják őket egyszerűen megtámadni. Megpróbáltam levideózni egy kicsit ebből az eljárásból, amíg nem oda nem jöttek, és szó szerint ki nem verték a kamerát a kezemből.

Moszkváig utaztunk tovább, és találkoztunk Alekszandr Tubelszkijjal az Önállóság Iskolájából (The School of Self-Determination), aki körbevezetett Moszkvában. Aztán egy újabb vonatra szálltunk, és Harkovon, majd Ukrajnán keresztül, ahol anyám született, lementünk a Krím-félszigetre egy Szimferopol nevű városba. A Krími-félsziget a Szovjetunió Floridája volt: mindenki oda igyekezett, aki el akart jutni az óceánhoz, amely ebben az esetben a Fekete-tengert jelentette. Augusztus volt, és nagyon meleg. Négyszázhetvenen vettek részt a konferencián, ebből hetven gyerek. A szervezők megértették, hogy ha jó fesztivált szeretnének szervezni az Új Iskoláknak, diákokat is meg kell hívniuk. Csodálatos konferencia volt, rengeteg kapcsolatot kiépítettem, amelyek a mai napig tartanak. Ennek a konferenciának köszönhetően megnyílt a kommunikáció a volt Szovjetunió és a nyugat alternatív iskolái között. Találkoztam Alekszandr Adamszkijjal és Jelena Sepellel az Eureka Szabadegyetemről, akik tanárképzést

keretében mutatták be az alternatív oktatás módszereit. Később ellátogattam néhány nyugati tanároknak szervezett csoportos tréningjükre.

A konferencián találkoztam a Stork Family School néhány tagjával is. Ez az iskola Ukrajna Vinnicja nevű városában van. Amikor találkoztunk, és rájöttek, hogy a nagyanyám ukrán volt, amerikaiágomat kizárólag véletlennek tulajdonították, és befogadtak családjukba. Így jött létre egy felbonthatatlan kapcsolat köztem és a Stork Iskolával. Még arra is rávettek, hogy szerepeljek egy általuk előadott politikai töltetű színdarabban, amely az aranytojást tojó tyúk meséjén alapult. Néhány sort osztottak rám, amelyeket oroszul kellett megtanulnom, és amikor elmondtam a szövegemet, a ház szinte felrobbant a lelkesedéstől.

A konferencia után visszatértünk Moszkvába. Nem engedtek minket visszavonatozni Angliába, mivel nem foglaltunk előre időpontot. Elmondtuk, hogy a Krím-félszigeten tartózkodtunk, ezért nem állt módunkban lefoglalni a helyet. Azt mondták, ha másnap megyünk, és sorba állunk, talán tudunk venni jegyet. Így is tettünk, de nem tudtunk felszállni a vonatra, ezért azt mondtam Noah-nak: „Nos, intézzük el amerikai módon, beszéljünk a főnökkel!” A tolmácsunkkal együtt felkerestük a moszkvai állomásfőnököt. Azt mondta, ő csak akkor tehetne bármit, ha több nappal előre szólunk volna.

Elmondtam neki, hogy aznap találkozónk van a miniszterhelyettes Borisz Jelcinnel. Erre azt válaszolta: „Ebben az esetben első helyre kerülhetnek a várólistán, de mindenképp telefonáljanak ide később, hogy biztos legyen!” Fel is hívtuk őt Jelcin Fehér Házából. Azt mondta, azonnal menjünk, és vegyük át a jegyeket. A Fehér Ház küldött értünk egy autót, elvittek az állomásra, ahol átvettük a jegyeket, másnap pedig fel is szálltunk a vonatra. Negyvenöt órával később, amikor Angliába értünk, döbbenten láttuk, hogy az oroszországi Fehér Ház előtt, ahol két napja álltunk, Jelcin tankok gyűrűjében állva veri le a szovjet keményvonalasok által vezetett katonai puccsot. Nem sokkal később a Szovjetunió megszűnt létezni, Jelcin pedig a Szovjetunió maradékának elnöke lett.

A következő években több konferenciára is ellátogattam, amelyet az Eureka Szabadegyetem rendezett Oroszországban, és ezek közül néhányra a Storkot is meghívták. Szóval folyamatában figyelhettem meg a diákok és tanárok kapcsolatának alakulását. Mély bizalom volt közöttük, lenyűgöző volt látni, ahogy együtt dolgoztak a konferenciákon.

Az AERO végig tartotta velük a kapcsolatot, de én magam először 1998-ban jártam az iskolában, a náluk, Vinnicjában megrendezett Nemzetközi Demokratikus Oktatási Konferencia (IDEC) idején. Azokban az években, amikor anyagi problémáik voltak, támogatni is tudtuk őket. Egyszer az állam a tandíjuk 80%-át elvitte adóként. Nyilvánvaló volt, hogy a magániskolák létezését akarták hátráltatni. 2001 januárjában újra náluk jártam, mikor meghívtak, hogy vegyek részt a Stork Iskola fennállásának tizedik évfordulójára rendezett ünnepségen. Az iskola néhány évvel azelőtt költözött akkori helyére, egy jókora, kétemeletes óvodaépületbe. Jelenleg kétszáz diákjuk van az óvodától a 12. osztályig, akiket különböző korcsoportokra osztanak. Az iskola a művészetek, a zene és a tudományos tárgyak széles skáláját oktatja. A demokratikus eljárás nem terjed ki az iskolai élet egészére, de miután többet tanultak róla, elkezdtek kísérletezni vele, és azóta egyes osztályok demokratikusan működnek.

A gyerekek, úgy tűnik, imádnak itt lenni. Van egy különleges múzeumuk, ahol egy mesterember tanítja a gyerekeket agyagozni és fazekaskodni. Ezen kívül szönek, mindenféle zenéről tanulnak egy csodás zenetanárral, aki különböző nyelveken tanít nekik énekeket, több hangszert is gyakorolnak, valamint láthatóan a matematika és a természettudományok is jól mennek nekik. Az egyik korábbi diákjuk a legjobb oroszországi műszaki egyetem hallgatója. Az is különleges az iskolában, hogy a kisebbek számára lehetőség van Montessori-programban való részvételre. Nem láttam még olyan iskolát, ahol a szülők dönthettek, hogy Montessori vagy nem Montessori szerint tanuljanak a gyermekeik.

Ők maguk először azon a bizonyos első Új Iskola fesztiválon hallottak a Montessori-módszerről. Akkor még nem volt egyetlen Montessori-iskola sem az egész Szovjetunióban. Mindez csak egy példa arra a fajta rugalmasságra, amely a Storkban napi szinten megfigyelhető.

Nehéz visszaadni szavakban az iskola és az ott tanuló gyerekek iránti törődést, humanizmust és elkötelezettséget, amely az ott dolgozókat jellemzi. A létező legnehezebb körülmények közepette sikerült fennmaradniuk, és ez már önmagában is igen figyelemre méltó. Nemrég őket választották ki egy oktatással foglalkozó UNESCO konferencia házigazdáinak, talán ez annak a jele, hogy az emberek kezdik felfedezni az iskolát és azt, hogy mennyire különleges.

ALTERNATÍV GONDOLKODÓK

Mozgalmunk egyik első vezető szerzője John Holt volt, aki éles kritikát fogalmazott meg a hagyományos oktatással kapcsolatban, és alternatív iskolák alapítását szorgalmazta. Az 1960-as évek elejétől kezdve számos könyvet publikált az oktatásról, többek közt a *How Children Fail*¹ című bestsellert, illetve annak társkötetét, a *How Children Learn*²-t. Az 1970-es évek végén eltávolodott a hagyományos értelemben vett iskola koncepciójától, és megírta a már említett *Teach Your Own* című könyvet, amely az alternatív pedagógiából kinőtt magántanulói mozgalom egyik kezdő-pontja lett.

1967-ben találkoztam először John Holttal, a Goddard College-on hallgattam meg egy előadását. Túl voltam az egyetemen, egy hagyományos iskolában tanítottam, még a Shaker Mountain előtt. Az előadás után rögtön mondtam neki, hogy egy alternatív iskolában szeretnék tanítani, ezért felírta azt elérhetőségem. Nem sokkal később kaptam is egy levelet tőle, amelyben érdeklődött, hogy találtam-e már olyan helyet, ahol taníthatok. Egyszerűen megdöbbenett, hogy még az enyémhez hasonló jelentéktelen ügyeket is követi. Válaszoltam a levelére, és megírtam, hogy csináltam egy iskolát, mire rögtön berakott minket az általa támogatott alternatív iskolák közé. Ez akkoriban különösen fontos volt nekünk, mert ezáltal sokféle ember megismert minket, és kapcsolatba akart lépni velünk, hogy tanítson az iskolában vagy támogassa azt. Így indult be a később hosszú ideig tartó kommunikáció köztünk. Ekkor még a hagyományos oktatás kritikusaként

.....
¹ Magyarul *Iskolai kudarcok* címen jelent meg a könyv egy része 1991-ben a Gondolat Kiadónál.

² *Hogy tanul egy gyerek?* (Magyarra nincs lefordítva.)

lépett fel, és az alternatív oktatást népszerűsítette. Mindig meglátogattam őt, ha Boston környékén jártam.

Rövidesen végleg elvetette az iskolai oktatás koncepcióját, és elindította a „Growing Without Schooling”³ nevű magazint, amely aztán a *Teach Your Own* című könyvhöz vezetett. Egyszer beugrottam az irodájába, és vitatkoztam vele, mert szkeptikus volt a tekintetben, hogy a gyerekek egyáltalán bejárnának-e az órákra, ha nem kényszerítenék őket. Mindent megtettem, hogy meggyőzzem: Shaker Mountain kivételes, mivel ez egy olyan iskola, ahol a gyerekektől nem várják el, hogy bejárjanak az órákra, ennek ellenére még a nyári szünet alatt is be akarnak jönni. Ezek után elismerte, hogy létezhet olyan iskola, ahova a gyerekek akkor is szívesen járnak, ha erre nincsenek kötelezve.

Később, amikor Bernie Sanders polgármester Gyermek- és Ifjúsági Bizottságának vezetőjeként dolgoztam, meghívtuk John Holtot Vermontba, hogy tartson előadást a helyi konferencián, amit közösen szervezett a Shaker Mountain és a polgármesteri hivatal. Alternatív iskolákat és gyermekeiket otthon tanító szülőket is meghívtunk az állam minden részéről, és John neve végül elég nagy közönséget vonzott. Erre alapozva hoztuk össze az első otthontanítók szervezetét Vermontban. John nálunk éjszakázott a burlingtoni családotthonban. A legjobb szobánkban szállásoltuk el, amely az igazgatói szoba volt, és amelyben az egyetlen telefon is volt. Egyszer csak csörgött a telefon, egy gyerek volt a vonal végén, aki elszökött, de vissza akart jönni. Beszéltünk vele, és közben igyekeztünk kivinni a telefont a szobából, ekkor John felült, és azt mondta: „Ó, ne, kérlek maradjatok itt!”. A teljes beszélgetést hallani akarta, és kíváncsi volt, hogy mit teszünk majd. Természetesen a fiú visszajött. Nem volt sok gyerek, aki valóban el is szökött az otthonból.

Korai halála előtt akkor láttam legutoljára Johnt, amikor az 1985-ös NCACS-konferencián előadott a michigani Clonlara Schoolban. Valaki egy kérdést tett fel neki a keresztény fundamentalista otthontanítókról, akik a saját otthonukban próbáltak egyfajta szigorú iskolát kialakítani. Azt mondta, úgy sejtí, hogy idővel vagy a gyerek fogja megtanítani a szülőknek, hogyan tanítsák őt, vagy a szülők egyszerűen feladják, és beadják a gyereket egy keresztény iskolába. Úgy gondolom, hogy az idő

³ „Növekedés iskola nélkül”

Johnt igazolta. Mostanra a határ a vallásos magántanulás és az unschooling (iskolamentes oktatás), illetve az ehhez hasonlók között elmosódott. Nagyon sok vallásos otthontanító van, aki őszintén idézi John Holtot miközben alapvetően unschoolingot végez. John előrejelzése ebből a szempontból is pontos volt.

Néha az jut eszembe, hogy John Holt és munkája példaértékű számunkra, akik az AERO-t csináljuk. A víziónk és célunk mindig az volt, hogy ha ezt a mozgalmat egyesíteni tudnánk, akkor valóban jelentős hatást tudnánk gyakorolni az oktatási rendszerre, és az egész rendszert tanulócentrikus irányba tudnánk mozdítani, amely tekintetbe veszi a tanulók szükségleteit és jogait. Az AERO egyedül vállalta fel azt, hogy összeszedje a különböző alternatív irányzatokban dolgozó embereket és megmutassa nekik, hogy léteznek más alternatívák is, hogy támogatást és anyagi segítséget biztosítson azoknak, akik általában próbálnak tanulócentrikusan közelíteni az oktatáshoz.

John Holt mellett néhány másik ember is csinált hasonló dolgokat, például Len Solo, aki Teacher Dropout Centerével hasonló szerepet töltött be Massachusettsben. Len Solo vitte a Cambridge-i Alternative Public Schoolt, majd 1983 és 2001 között a Cambridge's Graham and Parks Schoolt.

Egy másik, az oktatással foglalkozó kitűnő író Jonathan Kozol, aki fiatalon helyettesítő tanárként dolgozott bostoni körzeti iskolákban. Nem tanított hosszú ideig, de írt egy bestseller könyvet erről *Death at an Early Age*⁴ címmel, amely a bostoni körzeti iskolákban tanuló kisebbségi gyerekek életéről szól, később elsősorban alternatív iskolákkal kapcsolatban publikált.

Írt egy könyvet *Free Schools*⁵ címmel, amelynek egyik sora különösen felkeltette az egyik munkatársam figyelmét. A mondat nagyjából arról szólt, hogy őt azok az iskolák érdeklik, amelyek a szegény, belvárosi, kisebbségi gyerekekkel foglalkoznak és nem azokkal, amelyek Vermontban vannak. Alan Boutillier, a Shaker Mountain tanára írt Kozolnak, hogy ideje lenne tanulnia valamit a Vermontban lévő iskolákról, illetve elmondta, hogy a mi iskolánk főleg alacsony jövedelmű, belvárosi gyerekekkel, de néhány

.....
⁴ *Korai halál*

⁵ *Szabad iskolák*

tehetős családból jövő tanulóval is foglalkozik, és hogy teljesen más, mint amilyenekről Vermont kapcsán írt. Kozol válaszolt neki, elnézést kért, és jelezte, hogy szeretne többet megtudni rólunk. Végül adományozott nekünk néhány száz dollárt a New Nations Seed Fundon keresztül.

1974 körül meghívott egy találkozóra Bostonba, amelyen az alternatív iskolák nemzetközi szervezetét szerették volna megalapítani. Körülbelül néhány tucatnyian lehettünk a találkozón, amelyet egy templomban rendeztek meg. Ott volt többek között Mary Leue az Albany Free School képviselőjében és Dave Lehman, aki később az ithacai Alternative Community School igazgatója lett. Dave abban az időben még a New Schools Exchange hírlevél szerkesztésén dolgozott, amely az alternatív iskolák egyik első internetes hírlevél-rendszerének számított. Az egyik ügyvéd barátom is jelen volt, Greg Packman a Shaker Mountainból.

Kozollal volt egy nagy vitánk, ő éppen beteg volt, influenzája volt vagy valami ilyesmi. Ekkor úgy tűnt nekem, hogy meglehetősen szélsőbalos filozófiát követ. Az egyik vita alkalmával felvetődött, hogy az állami iskoláknak helyük van-e az új szervezetben. Kozol teljesen ellene volt az ötletnek; úgy gondolta, hogy ezek az állami összeesküvés részei, és folyton olyan kifejezéseket használt, mint a „proletariátus” és ehhez hasonlók. Mary és én is elmondtuk neki, hogy „nézd, ilyen hangnemet nem tűrünk a közösségünkben.”, és azt, hogy mi az inkluzivitást támogatjuk.

Pár évvel később Kozol néhány társával, többek között Jack Wuesttel, megszervezte a NCAS-t. Igen nagy volt az érdeklődés, és ennek eredményeképpen Jack Wuest végül létrehozta Chicagóban az alternatív iskolák hálózatát, amely a mai napig is működik. A találkozó után néhány évvel már nem volt több összejövétel. A clonlari Pat Montgomery érdeklődni kezdett, hogy mi történt a NCACS-szel. Újra életre keltették, és tartottak egy következő találkozót, úgy 1980 körül. Én először 1982-ben vettem részt NCACS találkozón Chicagóban, legutoljára pedig 2000-ben láttam Kozolt egy konferencián, amelyet Jesse Jackson szervezett Washington DC-ben. A megnyitó a National Press Corpban volt, ahol ő volt az egyik meghívott vendégelőadó. Ezután beszélgettem vele, és adtam neki egy példányt a magazinunkból. Persze elég nagy nevet szerzett az idők során gyerekekről, kisebbségekről és a köziskolákról szóló írásaiival. Az egyik

legutolsó könyve például a *Savage Inequalities*⁶ volt. Némiképp ironikusnak találok, hogy ő vált az állami iskolák reformtörekvésének bajnokává, miközben az 1970-es évekbeli találkozónkon ő volt az, aki hallani sem akart arról, hogy a körzeti iskolák csatlakozhassanak az újonnan alakuló szervezetünkhöz.

George Dennison, aki elsődlegesen író volt, New Yorkban The First Street School néven alapított egy iskolát, amely rengeteg szegény gyereket fogadott. *The Lives of Children*⁷ című gyönyörű könyvében – amely a mozgalom egyik fontos korai könyvévé vált – bemutatja, hogy ezek a gyerekek hogyan reagálnak a jellegzetes iskolai szituációkra.

Elmesélek egy ide kapcsolódó történetet: abban az időben, amikor elindítottam az iskolámat, a városban létezett egy vallásos ökumenikus szervezet, a BEAM. Eredetileg azért mentem el hozzájuk, hogy megkérdezzem, tudják-e támogatni a Shaker Mountaint. Beszélgettünk arról, hogyan működik az iskolánk, a gyerekekről, akik hozzánk járnak, és hasonló kérdésekről. Nagyon érdeklődtek a tevékenységünk és a filozófiánk iránt. Többször is elmentem hozzájuk támogatást kérni, de aztán nem hallottam felőlük. Egyszer egy nap találkoztam egy lánnyal, akit ismertem Burlingtonból, és azt mondta; „Ő, most mennem kell az új szabad iskolámba..”, én pedig megkérdeztem; „Hogy hova?”, mire ő: „Igen, igen, új iskolát kezdtünk.” Ezt ugyanaz az ökumenikus szervezet indította, akiről az előbb szóltam. Megkérdeztem, hogy kik járnak oda és a válasz érdekes volt: középosztályi gyerekek. Ismét kapcsolatba léptem velük, hogy kiderítsem mi történt, hiszen mi azért kerestük őket, hogy anyagi támogatást kérjünk, erre ők egy velünk rivális iskolát indítottak. A válaszuk az volt, hogy komolyan megfontolták a dolgokat, amikről meséltünk nekik, és összehívtak néhány gyereket, hogy megkérdezzék őket is. S lőn, a gyerekek is azt mondták, hogy ilyesmit szeretnének. Ahelyett tehát, hogy hozzánk, a főképp alacsony jövedelmű családok gyerekeivel foglalkozó iskolához küldték volna őket, megvalósították a mi ötletünk középosztályi alternatíváját. Meg kellett tehát tanulnom ezt a fájdalmas leckét a liberálisokról: nem érdekelte őket és nem is értették, hogy milyen következményekkel jár az, amit csinálnak. Számukra ez egy magától értetődő folyamat volt:

.....
⁶ Vad egyenlőtlenség

⁷ A gyerekek élete

megkérdezték a gyerekeket, akik szívesen vették az ötletet, és csináltak valamit. Közben egyáltalán voltak tudatában annak, hogy ez hogyan érinti a mi iskolánkat.

Nem sokkal később hallottam az ismerőseiktől, hogy George Dennison ideutazik a városba, hogy megnézzze az új szabad iskolát, ezért úgy rendeztem, hogy én is ott legyek, mikor érkezik. A beszéde után bemutatkoztam neki, és elmeséltem, hogy miket csinálunk. Nagy érdeklődéssel fogadott, és el is jött velünk vacsorázni, majd átugrott, hogy megnézzze az iskolánkat, és ott aludt a bentlakásos részen Starksboróban. Elmondta nekünk, biztos benne, hogy a középosztályi alternatív iskola nem marad meg sokáig, mert nem merik igazán jól csinálni. Aziránt viszont nagyon is érdeklődött, amit mi csináltunk, és támogatóan állt hozzánk.

Valamivel ezután volt egy gyerekcsoportom, akikkel együtt kirándultunk Maine-ben és Nova Scotiában. Éppen New Brunswickbe indultunk, hogy meglátogassunk egy iskolát, a School in the Barnt, amely egy fiatal alternatív iskola volt. Útközben megálltunk George Dennison házánál, hogy meglátogassuk nemrégiben özvegyé vált feleségét Mabelt, és ott is éjszakáztunk. Mabellel hosszú ideig tartottuk a kapcsolatot később is, egy maine-i alternatív iskola munkájába kapcsolódott be.

Edgar Z. Friedenberg fontos, úttörő szerző volt oktatási témában, akinek az egyik legfontosabb könyve a *The Vanishing Adolescent*.⁸ Úgy tudom, hogy a vietnámi háború elleni tiltakozásként Kanadába költözött, és ott is maradt. Kapcsolatban voltam vele, és meg is hívott előadást tartani a Delhausie Egyetemre, Halifaxba – ez az 1970-es évek vége felé lehetett. Két diákkal együtt vonatoztunk Montrealba, és onnan Nova Scotiába, majd Edgarnál laktunk néhány napig. (Előadást tartottam az iskolájában.) A háza Halifaxtól kicsit arrébb, az óceánparton állt. Egyedül lakott, de volt egy Sespe névre hallgató huskyja, akivel úgy bánt, mint egy emberrel. Nagyon okos kutya volt, látszott, hogy sok mindent megért az emberek egymás közti beszélgetéséből is. Például, ha Edgar azt mondta: „Lehet, hogy sétálni kéne egyet a parton,” csak úgy másokkal beszélgetve, akkor a kutya rögtön elkezdett fel-alá ugrálni izgalmában, mert pontosan értette, miről van szó.

⁸ *Eltűnő kamaszkor*

Ha Edgar elment otthonról, Sespe zavartnak és ingerültnek tűnt. Találtunk némi kutyaeledelt, és megpróbáltuk etetni, de látszott, hogy nem érdekli az étel, nem akarta, hogy simogassuk és fura, nyűszítésszerű hangokat adott. Egy idő után leesett, hogy a kutya valamit mondani próbál nekünk. Próbáltam figyelni, és úgy tűnt, mintha valaki, aki nem tud rendesen beszélni, azt kérdezné: „Hol van Edgar?” Azt mondtam a kutyának: „Kiment, mert némi dolga akadt a fészerben.” Ekkor a kutya szépen nyugodtan odasétált az ajtóhoz, és várta, hogy kiengedjük. Kinyitottuk az ajtót, ő pedig szépen kiment a fészerhez. Nemrég tudtam meg valakitől, hogy Edgar úgy két éve meghalt, és nem sokkal később Sespe követte őt. Sajnálom, hogy nem tartottam a kapcsolatot Edgarral, mert érdekes és kedves ember volt.

Mary Leue volt az Albany Free School alapítója, amely egyike Amerika egyik legrégebbi és egyben leginnovatívabb demokratikus iskoláinak. Azért kezdte el csinálni, mert úgy érezte, szüksége van valami másra a gyerekeinek, akik láthatóan nem élvezték az iskolát. Ebből nőtt ki a Free School. Szerintem ő bizonyos értelemben egy zseni. Nem működött íróként, mint a többi gondolkodó, de fontos írásokat szerkesztett. Skole című fura, független magazinja sokáig igazi irányjelzője volt az alternatív iskolai mozgalomnak. Mary számos érdekes, a demokratikus iskola mostanában megfigyelhető felfutásával kapcsolatos történetet kiadott. Mára visszavonult, és a Skole meglehetősen átalakult, jelenleg „Paths of Learning”⁹ címen jelenik meg. Egyik legfontosabb korai tette – amelyre nagy hatással volt Jonathan Kozol – az volt, hogy az iskola tandíjból való fenntartása helyett vállalkozást alapított, amely támogatta az iskolát. A vállalkozás felvásárolt néhány sorházat Albany belvárosában, majd felújította azokat. Részben az ebből befolyó nyereség tartotta fent a Free Schoolt.

Az iskola mindig is a demokrácia jegyében működött: kis és nagyobacska gyerekeknek is méltányos mennyiségű szabadság járt. A Free School az évek során egyedülálló módot talált arra, hogy a városon belüli közösséggel interakcióba lépjen és erős belső közösséget alakítson ki. Gyűléseit tanácsnak nevezik, mert egy indián megközelítésen és nem csupán a demokrácián alapulnak. Miután az 1970-es években megismertünk, elég sokszor meg is látogattuk egymást; ők eljöttek hozzánk

.....
⁹ „Tanulási utak”

Vermontba, és mi is leugrottunk hozzájuk; láthatóan inspiráltuk egymás munkáját. Mary azt mondja, hogy nagy hatással volt rá a tény, hogy nekünk bentlakásos részünk is van: ez ösztönözte arra, hogy amikor csak lehet levigye a gyerekeket a farmjára, hogy néhány napot a megszokott, városi környezetüktől távol töltsenek.

Mary erős személyiség, ami szükséges is ahhoz, hogy működjön és fejlődjön, amit csinál. Néha hirtelen haragú, és az évek során gyakran volt, hogy megharagudott rám, és rámvágta a telefont, de ekkor egyszerűen újratárcsáztam, és folytattuk a beszélgetést. Tudta, hogy nem sértett meg, és ez egy fontos elem volt a kapcsolatunkban. Úgy tekintek Maryre, mint az egyik legjobb barátomra, mert az évek folyamán mindig segítőkész volt a munkámmal kapcsolatban. Mary most visszaköltözött a szülői házba, Massachusettsbe. Nehezebbé esik távol maradni a Free Schooltól, de mondtam neki, hogy szerintem annyira jól megszervezte ezt az iskolát, hogy ez azon néhány iskolák egyike, amelyek képesek voltak a generációváltásra úgy, hogy erősebbek lettek, mint valaha. Szerintem erre igazán büszke lehet.

HÁROM TOVÁBBI ISKOLA

A már említett Önállóság Iskolája Alekszandr Tubelszkij kezdeményezésére indult el kísérleti iskolaként Moszkva belvárosában. Az intézmény mindig is a hivatalos iskolarendszer része volt, jelenleg ezerkétszáz diák tanul itt a bölcsődétől a 12. évfolyamig. Van egy parlament, ahol az alapvető döntéseket hozzák meg az iskola működéséről, valamint van egy alkotmány, amely különböző jogokat biztosít a diákoknak. Az egyik ilyen jog az, hogy a tanórát bármikor el lehet hagyni magyarázat nélkül, ahogyan bármelyik felnőtt is megtehetné. Amikor leendő tanárok érkeznek az iskolába, próbaórát tartanak, és aztán a diákok szavazzák meg, melyik tanárt vegyék fel. Tudomásom szerint ilyen egyetlen amerikai állami iskolában sem történhetne meg.

Az iskolában továbbá létezik egy speciális program, amelyet Park Iskolának hívnak, és Miloslav Balaban ötletét alapul véve lánya, Olga szervezt meg. A programban résztvevő hetven tanuló tetszés szerint használhat bármilyen iskolai berendezést, például taníthatnak egy csoport fiatalabb diákot, dolgozhatnak bármelyik műhelyben: faraghatnak, varrhatnak, szöhetnek stb. Játshatnak és dolgozhatnak önállóan. A program már öt éve működik sikeresen.

Alekszandr Tubelszkij, aki a mai napig vezeti az Önállóság Iskoláját, hívatásos színész volt mielőtt oktatással kezdett foglalkozni, és ez látszik is azon, ahogy a diákokkal viselkedik. Hoztam magammal néhány amerikai diákot az iskolalátogatásra, és amikor egy teremben meghallották Tubelszkijt beszélni, elmélyülten figyelték: lenyűgözte őket a kifejezőmódja, pedig egy árva szót sem értettek oroszul.

Egy jó barátom, Alla Gyenisenko, az iskola idegen nyelvi munkaközösségének vezetője hosszú idő óta nagyon szoros munkakapcsolatban állt Tubelszkijjével, őtőle tudom az iskola megalapításának részleteit. Még

jóval a jecini puccs előtt, de már a Gorbacsov által kezdeményezett glasznoszty¹ részeként történt, hogy átvettek egy működő állami iskolát, és aztán radikális változtatásokat kezdeményeztek, amelyeket irdatlan nehéz volt végrehajtani. Alla részletesen beszélt arról, milyen nehézségeken és megpróbáltatásokon mentek keresztül abban az időszakban, amikor a tanárok megkérdőjelezték Tubelszkij módszereit. Tubelszkij szerint ma már zökkenőmentesen működik az iskola, sőt legalább tizenhat másik demokratikus iskola van jelenleg Oroszországban, melyeket egy közösen szervezett egyesület kapcsol össze.

A döntéshozatal mikéntjéről: az iskola parlamentjébe képviselőket választanak, ugyanis majdhogynem lehetetlen lenne egy ezerkétszáz fős iskolában gyűlést tartani. Vagy ha nem is lehetetlen, de nem tudom, hogy lenne-e hely, ahol elfér ennyi ember. A képviselők a tanárokkal együtt hoznak döntéseket. Nem tudok sokat arról, pontosan hogyan, mert meglátogattam ugyan az iskolát, de a parlamentet nem láttam. Az egyetlen aggodalmam az iskolával kapcsolatban az, hogy Tubelszkij azonosul egy Oroszországban általános nézettel, amit „Author’s School”²-nak neveznek. E szerint a koncepció szerint, ezek az iskolák műalkotások, amelyeket egy adott vezető létre hoz. A gondom csupán annyi, hogy szerintem minden iskola egyedi és megismételhetetlen. Ugyanakkor arra én is hajlok, hogy ezeket az iskolákat először egy karizmatikus vezetőnek kell irányítani, aki hatalommal ruházza fel a diákokat annak érdekében, hogy később majd egy másik vezetővel is működni tudjon az iskola.

Amikor először meglátogattam a Haderai Demokratikus Iskolát, éppen a Nemzetközi Demokratikus Oktatási Konferenciának voltak a házigazdái. Ekkor háromszáz diákjuk volt, és háromezren voltak várólistán. Az iskola Izraelben, Tel-Aviv északi részén található: egy nagy nyitott kampusz néhány épülettel, amelyek egy kocka alakú teret fognak közre. Vannak tantermek, könyvtár, zeneszoba, műtermek, kinti játékfelszerelés a gyerekeknek és így tovább. Óvodától 12. évfolyamig járnak ide gyerekek. A legjobban az zavart a látogatásom idején, hogy Izraelben akkor illegális volt a magántanulóság. Szinte kegyetlenségnek tűnt, hogy rengetegen,

¹ A szó „nyíltságot” jelent, és Gorbacsov a keményvonalas kommunistákkal szemben képviselt új politikai stílusát jelöli.

² kb. „szerzői iskola”

akik várólistán vannak, nem tanulhatnak otthon. Ezt a problémát igyekezett orvosolni az iskola akkori igazgatója, Yaacov Hecht. Több mint húsz demokratikus iskolát alapított azóta állami pénzből, és még több folyamatban van. Yaacov elképesztően dinamikus ember, aki rendíthetetlenül hiszi, hogy a gyerekek „természetes tanulók”. Azt állítja, hogy diszlexiás, és beszédeiben általában nagyon kritikusan beszél magáról, pedig remek szónok.

Az iskolában van parlament, amely a döntéseket hozza, de itt is úgy tűnik, hogy nem elég nagy a gyűlésterem mindenki számára, így kíváncsi vagyok, mi történik, ha egy nagyon fontos ügy merül fel. Van valamiféle külön igazságügyi rendszerük is, ami az iskolában történt szabálysértésekkel foglalkozik. Az oktatás Sudbury modellt követi, vagyis nincsenek órarend szerinti órák, hanem minden évben szavaznak erről, és a diákok minden évben megszavazzák, hogy szeretnének órarend szerinti órát. Úgy tűnik, ez továbbra is így fog menni.

Igen érdekes iskolaváltozatok jöttek létre a Haderai Demokratikus Iskola mintájára. Moshe Lerner éppen most indított el egyet, amelyben – úttörő módon – vegyesen vannak a vallásos és nem vallásos tanulók. Több izraeli iskola van, amely összehozza a zsidókat és az arabokat, de Yaacov szerint kiemelkedik közülük egy Tel-Aviv szegényebb részé lévő intézmény. Az épületük óriási, így be tudtak vezetni néhány újítást. A családot nagyjából egyharmada viszonylag szegény zsidó család, akik nem engedhetik meg, hogy elköltözzenek a környékről, egyharmaduk arab, és nagyjából egyharmad arányban vannak vendégmunkások. Régen itt voltak a legalacsonyabbak a teszteredmények egész Tel-Avivban.

Az iskola kísérletként indult: meghívtak néhány érdekes embert, akik műhelyt vagy irodáit kaptak az épületben, azzal a feltétellel, hogy tanulási lehetőséget és gyakorlatot biztosítanak az iskola diákjai számára. Még egy cirkusz is van, ami a pincében kapott helyet. Vannak jogi irodák és iparosok, akik az iskolán kívül tevékenykednek, de mindegyikük biztosít valamilyen tanulási tapasztalatot a gyerekeknek. Készült egy kérdőíves felmérés Tel-Aviv összes iskolájában, és azok a gyerekek, akik a leginkább szerették az iskolájukat, ebbe az iskolába jártak. A legnagyobb fejlődést is ők érték el a tanulásban a sztenderdizált tesztek szerint. Ma már a Golán-fennsíkon és az ország több pontján is működnek demokratikus iskolák.

Egy másik érdekes kísérlet, amelyen Yaacov dolgozik, egy tanulási közösségként működő ötezer fős város megalapítása a sivatagban. Minden ott élő oktatási szempontból elérhető a közösség más tagjai számára. Ez annyira sikeresnek bizonyult, hogy a város nagyon gyorsan növekszik. Véleményem szerint a város lakossága a közeljövőben elérheti tízezer főt, hiszen Izrael több pontjáról költöznek oda emberek. Ezek az újítások, melyek a Haderai Demokratikus Iskolából nőttek ki, és Yaacov Hecht folyamatos támogatását élvezik, kétségkívül lenyűgözőek. Yaacov másik kezdeményezése egy olyan egyetem létrehozása, ahol demokratikus iskolákba képeznek tanárokat.

A Sands Iskola Ashburtonben, egy kis angol faluban van a gyönyörű tengerpartokkal tarkított Devon megyében. Három tanár alapította, akik együtt dolgoztak a Dartington Hallban, amely az egyik legrégebbi és leghíresebb radikális bentlakásos iskola volt Angliában. Amikor körülbelül tizenöt éve bezárt, David Gribble, Sybilla Higgs és Sean Bellamy összefogtak és létrehoztak egy új iskolát, a Sandset. Az iskola gyakorlatilag egy nagy régi ház néhány hektárnyi földdel Ashburton főútjában. Egy háztömbbel arrébb található egy úszómedence, a hátsó udvaron van tenisz- és kosárlabdapálya. Van néhány kert és egy mászófal. Két külső épület is tartozik a házhoz: az egyik egy műterem, a másik egy asztalosműhely. Jelenleg hetven, tizenegy és tizenhat év közötti gyerek jár ide, de amikor először jártam itt, még csak harmincöt diákjuk volt, és azon aggódtak, hogy fenntartható lesz-e az iskola.

A Sands demokráciaként működik, az óralátogatás nem kötelező. Fontos, hogy bejárás iskoláról van szó, tehát míg Summerhillbe az egész világból mehetnek gyerekek, a Sandsnek a környéken kell diákokat találni. Úgy tűnik ez sikerült, sőt néhányan azért költöztek a közelbe, hogy ide jár hassanak a gyerekeik. Néhány olyan diák is van, aki más családnál lakik, hogy ide tudjon járni. A Sands iskolának van egy felvételi bizottsága, amely eldönti, ki juthat be. Beültem egy bizottsági ülésre, ahol jóformán csak diákok voltak. A demokratikus gyűlés folyamata az évek során egyre jobb és jobb lett. Valójában az utolsó látogatásomkor a gyűlésen mindenki diák volt, mert a tanárnak, akinek ott kellett volna lennie, közbejött valami. Mindenesetre azt láttam, hogy nagyon komolyan veszik a gyűlést. Van ugyan néhány hátránya annak, ha egy iskola nem bentlakásos és nincsenek benne kisgyerekek, de a Sands sikeres, továbbá nagyon erős és

nagyon stabil tantestülete van. Néhány tanár és diák a kezdetek óta részt vesz a Nemzetközi Demokratikus Oktatási Konferenciákon.

1996-ban a Sands adott otthont a konferenciának, és az iskola két tanulója, két körülbelül tizenhat éves lány szervezte. Az esemény előtt ideges voltam, mert nem tudtam kideríteni, mi lesz a program, és végül felhívtam Sean Bellamyt, az iskola igazgatóját, hogy megkérdezzem, mi a helyzet. Nem tudta, mert tényleg ez a két tanuló szervezte önállóan az eseményt.

Végül kiderült, hogy az volt a céljuk, hogy mindenki eljöjjön a konferenciára, és ott helyben minden résztvevővel közösen találják ki a konferencia programját, különös hangsúllyal a diákok javaslataira. Úgy érezték, ha nem így csinálják, akkor csak egy szokásos frontális, elkerülhetetlenül felnőttcentrikus konferenciára lett volna kilátás. Az eseményt tíznaposra tervezték, mert szerették volna, ha a csoport miniközösséggé válik, amely többet ad annál, minthogy az emberek összejönnek egy rövid időre, aztán a konferencia végeztével szétszóródnak.

A konferencia végül viszonylag kicsi volt, csupán nyolcvan-an vettek részt rajta, de nagyon jól sikerült. A programban helyet kaptak olyan tevékenységek is, mint túrázás a hegyekben, bányászás, úszás és más olyan dolgok, melyek talán nem kerültek volna bele akkor, ha csak felnőttek szervezik. Volt egy játék, amelyet az egyik diák kezdeményezett: tamburellónak hívják, és egy olyan ütőjáték, amelyben egy tamburinnal³ kell elütni a labdát. A workshopokon és egyéb programokon túl azért megmaradtak a szokásos frontális előadások is. Összességében ez volt az egyik legérdekesebb konferencia, amelyen valaha voltam.

.....
³ kisebb kézi dob

FELNÖTTEK AZ ISKOLÁBAN

A gyűlések menete és maga a demokrácia nem tudomány, hanem művészet. Ezért sokkal nehezebb találni olyan képletet, amitől működik. Annyit azért mindenképpen elmondhatunk, hogy világosan meg kell határozni azt a tartományt, amelyben az emberek döntéseket hoznak, beszélni kell arról, hogy milyennek kell lennie egy jó elnöknek, de mindezek mellett magának a folyamatnak kell olyannak lennie, amelyet a közösség elfogad. Ha ez nem történik meg, nem számít, mit teszel, a folyamattal problémák lesznek. A Shaker Mountainben a legtöbb gond a diáktestület összetételével volt. Fontosnak tartottuk, hogy jó diákvezetésünk legyen, amelyet nagy tapasztalattal bíró gyerekek alkotnak. Amikor egyszerre sok új diákunk volt, ez egy ideig gondot okozott.

Akkor jöttem rá, hogy milyen gondok lehetnek ezzel a folyamattal, amikor meglátogattam egy gyönyörű kampusszal rendelkező bentlakásos iskolát. A folyamat demokratikus volt, még egy szép kör alakú termük is volt a demokratikus gyűlésekhez, de valami mégsem stimmelt.

A gyűlés, amire meghívtak lassan kezdődött. A közlemények kihirdetése után az elnök megkérdezte, hogy el tudna-e valaki vinni néhány diákot egy másnap esti rendezvényre. Az egyik lány hirtelen így szólt: „Tudod, hogy lopkodnak a hálótermekben...” Nagyon zaklatott volt miatta. „Igen, valaki járt bent. Ez nagyon aggaszt minket. Nem tudjuk, ki csinálja. Az én cuccomat is ellopták!” – mondta egy másik lány. Ezután a személyzet egyik tagját felszólították, és azt mondta: „Nos, bárki is csinálja ezt, az beteg, totál beteg! El kell kapni, és ki kell rúgni az iskolából!” Nagyjából egy perc csönd követte a hozzászólását, aztán az elnök így szólt: „Szóval, tud bárki fuvart biztosítani a lányoknak holnap estére?” Az elnöknek egyszerűen fogalma sem volt, hogy kell kezelni egy ilyen érzékeny helyzetet. Így hát végül felemeltem a kezem, és felszólítottak. „Ilyen dolgok előfordulnak

bentlakásos iskolákban, igazából minden iskolában, és ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy az az ember beteg. Tulajdonképpen hasznos lenne, ha megtudhatnánk ki az, és így megoldhatnánk ezt a problémát.” – mondtam. Egy tanár azon nyomban felemelte a kezét, és azt kérdezte: „Honnan tudod, hogy aki lop, az nem beteg?” „Nos, nem feltétlenül tudom, de gyakran ez a helyzet.” – válaszoltam. A gyűlés után többen odajöttek hozzám, és megköszönték, hogy ezt mondtam. Úgy tűnt, ez azt jelenti, hogy ebben az iskolában sok gond van a gyűlések menetével és a gyűlésbe vetett bizalommal.

Felmerül a kérdés: mennyi hatalma legyen a felnőtteknek egy demokratikus közösségben? A válasz az egyes közösségeken múlik és azon, hogy milyen erők a gyerekek a közösségben. De – normál esetben – egy jó közösségben a felnőttek önmaguk lehetnek, és azt mondhatják, amit gondolnak; ha erős személyiségek, lesznek a közösségben más erős személyiségek, akik reagálnak rájuk és szembeszállnak velük. Ideális esetben a cél, hogy mindenki önmaga lehessen, mindenki egyértelműen kifejttesse a véleményét és ötleteit. Ily módon nagyobb eséllyel születik helyes döntés, mintha páran visszafognák magukat, nehogy túl erőteljesek legyenek.

A demokratikus iskolákban kétségtelenül vannak helyzetek, amikor a felnőtteknek kell döntést hozniuk, különösen, ha egészségről vagy biztonságról van szó. Mivel sok szülő vagy tanár nem ment keresztül a szabadság önálló megismerésének folyamatán, hajlamosak átesni a ló túlsó oldalára: nem mondják el a véleményüket, és nem lépnek közbe egy olyan szituációban, ahol valami borzasztó dolog van kilátásban. Így aztán néha a borzasztó dolgok meg is történnek. Nekem nem okozott gondot határozottan kifejezni a véleményemet, így legalább volt ott vélemény vagy ötlet. Shaker Mountainben például szinte soha nem kellett önkényes döntést hoznunk, és akkor is csak egyedi esetekben, például mikor egy gyerek kezelhetetlenné vált, és le kellett fogni, amíg megnyugszik. Ez talán évente egyszer történt meg.

Egy időben, mikor két gyermekotthont működtettünk, néha elmentünk más gyermekotthonok vezetőinek gyűléseire. Borzasztó sok időt töltöttek azzal, hogy arról beszéltek, hogyan korlátozzák fizikailag a gyerekeket, és mit csináljanak az elszökő gyerekekkel. Kissé elképedve néztünk egymásra, mert nekünk soha nem kellett ilyenekkel foglalkozni. A gyerekek

annál valószínűbb, hogy jó döntéseket hozol. Akikben legalább bátran bízhatsz, hogy jó döntést hoznak, azok a gyerekek! Nem csak jó, hanem nagyon hatékony és kreatív döntéseket hoznak, gyakran azon túl, amire akármelyikünk is számított volna. Azt hiszem Shaker Mountainben mindannyian bíztunk a gyűlésben, így teljes mellszélességgel pártolhattam bármilyen ötletet, amelyet jónak találtam, tudva, hogy senki sem fogja elfogadni az ötletemet, csak azért, mert az enyém. Tudták használni az ötlet bármely részét, amelyet hasznosnak találtak, és építhettek rá vagy elvethették, ha úgy tűnt, nem működik.

A demokratikus folyamat kialakulásához időre van szükség, azért, hogy a diákok és a tanárok megtanulhassák, hogy azonnal foglalkozniuk kell az ügyekkel, amint felmerülnek. Nem söpörhetik a nehéz eseteket a szőnyeg alá, ugyanis ezek a problémák visszajönnek, és kísérteni fogják őket. A gyerekek hajlamosak gyűléseiken a dolgok mélyére hatolni. Láttam más iskolákat, ahol – annak ellenére, hogy demokratikusan működtek – azt éreztem, hogy a felnőtteknek valamiféle előre meghatározott elképzelésük van arról, hogyan szülessenek a döntések vagy hogyan kéne születniük. Meglehet, én is a saját elképzeléssel érkezem a gyűlésre, de tudom, hogy a végső döntés különbözni fog az én elgondolásomtól. A végeredmény az elképzelések valamiféle kombinációja lesz, egy kreatív döntés.

A gyerekek számára demokráciát biztosítani magában foglalja azt is, hogy szabadságot kapnak. A gyakorlatban ez nem mindig igaz. Sok iskolának van demokratikus döntéshozó folyamata, de óralátogatás továbbra is kötelező. Nem túl meglepő ez, hiszen ha belegondolunk, a gyakorlatban amióta csak létezik a mai értelemben vett iskola, az sosem volt olyan hely, ahol a gyerekek valódi döntéseket hozhattak volna.

Fontos észben tartani, hogy senkinek a világon nincsen úgynevezett abszolút szabadsága: csakis a környezeted függvényében, azaz minden helyzetben eltérő fokig lehetsz szabad, de nincsen olyan hogy „a” szabadság. Odaállhatok és mondhatom egy gyereknek a járójában, hogy „Ezennel kijelentem, hogy 100%-ig szabad vagy. Azt csinálsz, amit csak akarsz. Én elmegyek...” Ez nem fog működni.

Gyakran hozom fel példának, hogy mondhatják nekem: „Jerry, megengedem neked, teljes mértékben jogod van eljátszani Csajkovszkij hegedűversenyét. Nem akadályozlak meg benne. Senki más sem fog megakadályozni...” Azt is mondhatják, hogy kapok rá időt és helyet, ahol

játszhatok. Mindez nem jelenti azt, hogy valóban megvan a szabadságom ahhoz, hogy megtegyem. Soha nem lesz meg a szabadságom, amíg meg nem dolgozom érte, és nincs meg a képességem rá.

Ezeknek a szempontoknak a figyelembevételével a szabadság fogalma és gyakorlata még összetettebb lesz, mint azt az emberek gondolják. Egy dinamikus folyamatról, nem pedig valami kézzelfogható dologról van szó. Ettől olyan trükkös mindez, és azt hiszem, ettől olyan nehéz is definiálni a szót. Minden egyes szabadság mást jelent különböző helyzetekben. Szabadon élhetek bárhol, ahol szeretnék most? Talán nem. Technikailag igen. Semmi sem akadályoz meg abban, hogy odamenjek, ahova akarok. Ez vajon azt jelenti, hogy nincs meg a szabadságom a költözéshez, vagy azt, hogy úgy döntök, maradok? Nos, úgy is mondhatnám, elfogadom a körülményeimet, amelyben most vagyok, és ez az a döntés, amit meghoztam.

A szabadságra az iskolákban ugyanez igaz: a gyerekek fel kell mérnie a körülményeket, amelyekben él. Például, mondhatják a gyerekeknek egy alternatív iskolában, hogy szabadon használhatják az internetet egész nap, ha szeretnék, de ha csak egy számítógép van, a szabadságuk korlátozott, egyénileg nem lesz meg a szabadságuk, hogy annyit internetezzenek, amennyit csak akarnak.

Az emberek túlságosan leegyszerűsítik a gyerekek szabadságának ügyét. Ennek egyik oka természetesen az, hogy mivel a legtöbb felnőtt nem igazán tapasztalhatta meg a szabadságot, csak vázlatos elképzelésük van arról, hogy mi is az valójában. Szövevényes és bonyolult, ráadásul folyamatosan változik a körülményektől vagy az egyének háttérétől és egyéb dolgoktól függően.

Szeretnék még valamit mondani a szülőkről. Szerintem számos iskolának hasznos lehet, ha sokkal több figyelmet fordítanak a szülőkre, mint általában szoktak. Észrevettem, hogy néhány iskolában, amelyekkel foglalkozunk, az emberek kezdenek ráébredni, hogy hatékonyabbak lehetnek a gyerekekkel, ha a szülők jobban ismerik az iskola filozófiáját és jól megértik azt. A Grassroots szabad iskolában például Pat Seery elvárja, hogy minden szülő, aki a gyermekét ebbe az iskolába szeretné járattatni, olvassa el a Summerhill című könyvet és döntse el, hogy egyetért-e vele, és ha nem, akkor azt tanácsolja nekik, hogy ne írássák be a gyereket. A Dél-afrikai Köztársaságban Sharon Caldwell sokat dolgozott azért, hogy

rávegye a szülőket, próbálják megérteni iskolájának alapvető filozófiáját. Noha nem akarjuk, hogy a szülők túlságosan befolyásosak legyenek, az is fontos, hogy támogassák az iskolát és értsék a működését vezérlő elveket.

A szülők több okból kifolyólag küldik gyerekeiket alternatív iskolákba. Néha kétségbeesésből, ami nem sejtet sok jót az iskolának, hacsak ezzel együtt a szülők ténylegesen meg nem értik az iskola filozófiáját. Kíváncsi vagyok egyébként, van-e olyan alternatív iskola, amelyik ugyannyira keményen dolgozik a szülőkkel is, mint a gyerekekkel. Vajon létezik iskola, amelyik valóban indít olyan programot, amelyben a szülők is növekednek, fejlődnek és tapasztati úton tanulnak? Nem tudok ilyenről, de szerintem jó ötlet lenne kipróbálni.

NÉHÁNY ZÁRÓ GONDOLAT

A gyerekek gyűléseinek ereje bizonyos értelemben nagyobb, mint jelenlegi rendszereinké. Emlékszem egy esetre Shaker Mountainben, amikor felhívott a rendőrség, hogy valaki az iskola nevében adományokat gyűjt egy kirándulásra. Mi rögtön azt válaszoltuk, hogy ez lehetetlen. Az egyetlen alkalommal, amikor adományokat gyűjtöttünk, bevásárlóközpontokba mentünk, de sohasem kopogtattunk senki ajtaján. Egy időre el is feledkeztünk az esetről. Aztán néhány héttel később kaptam egy levelet, melyen a feladó nem volt feltüntetve, benne körülbelül fél tucat csekkel, amelyek az iskolának voltak kiállítva. Ezt kissé különösnek találtam, ezért sorra felhívtam azokat a telefonszámokat, melyek a csekkeken álltak. Az adakozók beszámoltak néhány gyerekről, akik azzal kopogtak be, hogy a Shaker Mountainnek gyűjtenek. Elegendő számot hívtam fel, hogy kiderüljön, az egyikük Davidnek, az iskola diákjának idősebb bátyja volt. Tudtuk róla, hogy korábban ő is töltött egy kis időt reformiskolában. David felhívta a bátyját, de ő letagadta, hogy ezt tette volna. Átvettem a telefont, és azt mondtam: „Jó, hogy nem te tetted, mert így hívhatjuk a rendőrséget, és átadhatjuk nekik az információinkat, a csekket kiállító neveit, akik majd könnyedén azonosítani tudják a tetteseket. Ha te is benne lettél volna, valószínűleg megadtuk volna a lehetőséget, hogy eljőj az iskolai gyűlésre, és elmondhasd, miért csináltad.” Erre azt válaszolta, hogy lehetséges, hogy mégis csak ő tette egy-két barátjával. Mindhárman eljöttek az iskolába, a diákok pedig kérdőre vonták őket, majd bevallották, mennyi készpénzt kaptak.

Természetesen saját maguknak próbáltak egy kis pénzt keresni azzal, hogy úgy tettek, mintha az iskolának gyűjtöttek volna. A készpénzt fel is tudták használni, azonban a csekkekkel nem tudtak mit kezdeni. Egyikük érezhetett némi bűntudatot, nem akarta, hogy kárba vesszen a pénz, ezért

úgy döntött, bedobja hozzánk a csekkeket. Arra valószínűleg nem gondolt, hogy meg fogjuk tudni, ki tette.

A gyűlésen megegyeztek, hogy visszafizetik a készpénzt, amit kaptak, és úgy tudjuk, ezt meg is tették. Azt hiszem, kemény dolog volt szembenézniük a gyűléssel. Néha a közösséghez tartozó gyerekek is úgy érzik, nagy a nyomás rajtuk, vagy igazságtalanok velük a többiek, de az esetek többségében, ha valódi demokrácia működik, a résztvevők igazságosnak érzik a gyűlést. Ez különösen akkor fontos, ha úgy tűnik, hogy az iskola nem való a diáknak, ha egy gyereknek nincs önfegyelme ahhoz, hogy a közösség tagja maradjon. Ha végül valakit elküldenek, annak be kell látnia, hogy a közösség mindent megtett azért, hogy ott tartsa.

Amikor az ilyen típusú iskolák lényegét akarjuk megragadni, mindig a demokratikus működés folyamatáról beszélünk, pedig a legfontosabb elem a felnőttek és a gyerekek kapcsolata, és a tisztelet, amely a tanárok és a diákok között megmutatkozik. Ezért szoktam én a Stork Family School példáját felhozni, ahol nem kifejezetten demokratikus a működés, de a tanárok és a diákok tisztelik és meghallgatják egymást.

Nem beszéltem sok olyan iskoláról, ahol még nem jártam. Észak-Thaiföldön van egy iskola egy folyóparton, a Moo Baan Dek. Körülbelül kétszáz diákjuk van, egy árvaházhoz kapcsolódik, és Summerhill inspirálta az alapítókat. Szintén egy árvaház része a Ram Chandra vezette nepáli iskola, amely mögött a Sri Aurobindo Yoga Mandir nevű szervezet áll. Sri Aurobindo az oktatás pionírja volt Indiában, számos iskola működik a filozófiája alapján. A legidősebb oda járó gyerek tizenhat éves lehet, fiatalabbakat pedig folyamatosan vesznek fel. Arra törekszenek, hogy önellátóak legyenek. Vannak saját teheneik, tömjént termelnek eladásra, jógaórákat tartanak, árusítják a fából készült munkáikat, a gabonát a malmukban őrlik. Mostanában az iskolának az jelent nehézséget, hogy a maoisták lerohanták az országot, a turizmus elapadt, így a bevételeik hetven százalékkal csökkentek. Remélem, túl fogja élni ezt az iskola. Úgy tűnik, a tanárok tisztelik és meghallgatják a diákokat, de a döntéshozatal nem demokratikusan működik, habár érdeklődnek egy ilyen iskola alapítása iránt.

A Föld különböző pontjain rengeteg eltérő módja van annak, hogy legálisan elindítsanak egy iskolát. Például itt van Summerhill klasszikus szituációja, ahol az iskolát tulajdonképpen a Neill-család birtokolja.

Ahogy az korábban is írtam, Zoë Readhead úgy érezte, ha az iskola kuratóriumi felügyelet alá került volna, már régen összeomlott volna az angol oktatási rendszer nyomása alatt. John Potter a New School of Northern Virginiát profitorientáltan alapította, és ma is ő a tulajdonosa. Őt is a summerhilli tapasztalatok inspirálták, az ott töltött idő alatt meggyőződött róla, hogy ez egy fontos kezdeményezés. Azt javasoltam neki, alapítson egy nonprofit szervezetet alapítványi céllal, ez jól is működött, Summerhill pedig nemrégiben ugyanezt tette.

Rengeteg komoly probléma adódott a bekapcsolódó szülők miatt, akik néha a legrosszabbat hozták ki a csoportból, olykor diszfunkcionálissá tehetik magát az iskolát. Mintha olyan felnőtteknek alapítana az ember demokratikus iskolát, akik még nem tapasztalták meg a demokráciát. Ezért is bátorítok mindenkit, aki iskolát akar alapítani, hogy először vegye magára a felelősséget, amit később remélhetőleg vissza tud adni a közösségnek. Csak akkor működik, ha van valaki, aki hisz a módszerben, és képes azt meg is valósítani. Azon demokratikus iskolák többségében, amelyek éveken át sikeresek voltak, volt egy erős, karizmatikus, demokratikus vezető, aki képes volt erősíteni a közösséget. Csak néhány olyan iskola működik, ahol az átalakulás az eredeti vezetőségen túlmutatott. Ezek egyike Summerhill is, amit most Neill lánya vezet. A másik a kvéker iskolák példája, amelyek egyelőre szintén folytatni tudják a működésüket az alapítók távozása után is. Azután ott van a Albany Free School, melynek közösségét az alapító Mary Leue. Remélhetőleg idővel egyre több ilyen példát látunk majd. Meglátásom szerint a vezetőváltás kritikus lépés, ilyenkor a működést sokkal alaposabban kell megvizsgálni.

Felvethető a kérdés, hogy van-e lehetőség valamilyen módon franchise-t létrehozni egy követhető folyamat kialakítása érdekében; ezzel aztán például sikeresen be lehetne vezetni a demokratikus gyűlés gyakorlatát olyan iskolákban is, amelyet nem karizmatikus vezető alapított iskolákban. Ez feloldhatatlan ellentmondásnak hangzik, mint ahogy az a tény is, hogy a szabadságnak gyakran nagyon is jól strukturálnak kell lennie ahhoz, hogy hatékonyan működjön. Talán többet kellene ilyen bárki által alkalmazható rendszeren gondolkodnunk. A Sudbury Valleyben már működik is hasonló: iskolalapítási „csomagot” kínálnak érdeklődnek, úgy tűnik, nagy sikerrel.

Értelmezhetnének tágabban is ezt az egész problémakört. Arra gondoltam, szükség lenne egy charter iskolaszervezetre, amely segítene azoknak, akik demokratikus iskolát alapítanának. Ez bizonyos értelemben versenytársa lenne például a profitorientált Edison Charter Schoolsnek. Még nem adtuk fel az ötletet, de a hangsúly sokkal inkább eltolódott az állami iskolák irányába. Ez azonban nem azt jelenti, hogy ne lenne lehetséges, csak erőfeszítéseket kell tennünk, hogy kiderüljön, az-e. Eddig egyetlen demokratikusan működő charter iskolában jártam, és az sem tegnap volt, ráadásul őket is korlátozta, hogy állami tulajdonú volt az iskola: csak a megfelelő képesítésű tanárokat vehették fel például. Rengeteg munka volt benne, hogy minden szülői aláírást megszerezzenek, és megszervezenek egy utazást, ha kirándulni akartak, míg ha magániskola lett volna, az egész sokkal egyszerűbb lett volna. Mindenesetre az biztató, hogy új és demokratikusabb charterek jelennek meg mostanában.

Egyszer egy olyan floridai iskolával dolgoztunk együtt, amelytől a helyi iskolatanács megvonta a támogatást, ezért magániskolává alakult. Az oregoni Blue Mountain demokratikusan működik, miközben állami fenntartású maradt. A minnesotai Village School egy demokratikus charter iskola. Ezeken kívül van még néhány, amely demokratikusnak nevezi magát, de azokkal kapcsolatban nincs tapasztalatom. Az új portlandi iskola, a Trillium, próbál demokratikus lenni. Nehéz időszakot él át, most tartanak az első évük közepén.

A legfontosabb érték, amiért dolgozunk, hogy a szülőknek és a diákoknak legyen valódi választási lehetősége, ne érezzék magukat csapdában, hogy csak a helyi kijelölt iskolába járhatnak. A lehetőségek mindent magukba foglalhatnak a Montessori-iskoláktól a Rudolf Steiner alapította Waldorfig, beleértve a charter és magnet iskolákat, a magasabb oktatási színvonalú alternatív iskolákat, a magántanulást, az állami iskolák és a független magániskolákat. Többek között a lehetőségek e széles spektruma adja az alternatív iskolák mozgalmának erejét.

Ahhoz nem fér kétség, hogy a mozgalom növekszik. A növekedés legnagyobb területei a charter iskolák és a magántanulás. Sok állami, veszélyeztetett gyerekekre fókuszáló alternatív iskola létesült, de ezzel a szegmenssel szemben vannak fenntartásaim, mert sokuk büntetéközpontúvá és szegregálttá válik, ahelyett, hogy a tanulásra koncentrálna. Persze nem szabad általánosítani, minden egyes programot külön-külön

kell megnézni ahhoz, hogy eldöntsük, egy enyhébb börtönnel ér fel, vagy valóban van pozitív, építő hatása.

Egy valami tehát nyilvánvaló: az egyszerűség kedvéért alternatívnak hívott oktatási formák robbanásszerű előretörése azt jelenti, hogy valamikor a jövőben éppen ők lesznek a főszereplők. Azon a ponton majd új nevet is kell adnunk nekik. A hagyományos rendszer már hosszú ideje elavult, és pusztán saját tehetetlenségi ereje tartja fenn, változatlan formában. A rendszert uraló megközelítés olyannyira nincs összhangban az információ korában elvárt valódi szükségletekkel, hogy nem lehet sok neki hátra. A legfontosabb feladatunk tehát az, hogy létrehozzunk egy új világot, amelyben a felnőttek képesek odafigyelni a gyerekekre, és megtanulják őket teljes értékű emberként tisztelni: ez ugyanis a fejlődés igazi kulcsa.

KÖZÖSEN DÖNTENEK

JERRY MINTZ AMERIKAI PEDAGÓGUS
A KÖZVETLEN ISKOLAI DEMOKRÁCIÁRÓL¹

Virágh Szabolcs interjúja

Májusban a Demokratikus Nevelésért és Tanulásért Közhasznú Egyesület meghívására Magyarországon járt az alternatív oktatás egyik legelismertebb képviselője, a jelenlegi oktatási rendszer ádáz ellensége.

Magyar Narancs: Hogyan jellemezné írásainak és beszédeinek kulcskifejezését, a demokratikus oktatást?

Jerry Mintz: A demokrácia ma már túl sok mindent, ezért túl keveset is jelent, tehát nem árt a fogalom tisztázása. Ha történetileg közelítünk, akkor vissza kell térnünk az 1960-as évek végi, '70-es évek eleji Egyesült Államokba, ahol megjelent A. S. Neill könyve saját iskolájáról, az idén 91 éve működő Summerhillről, amelynek hatására százával alakultak úgynevezett „szabad iskolák”. Ezek utódai nevezhetők „demokratikus iskoláknak”. Maga a kifejezés pedig Yaacov Hecht izraeli oktatási szakember nevéhez fűződik, aki 1987-ben megalapította a Hadera Demokratikus Iskolát. Olyan nagy sikert aratott az intézmény, hogy azóta huszonnégy hasonló létesült az országban. Mindegyik az állami oktatási rendszer keretén belül működik. Ami a kritériumokat illeti, számomra az a legfontosabb, hogy a diákoknak legyen beleszólásuk az iskola döntéshozatali folyamataiba. Ennek legegyszerűbb módja a rendszeres időközönként megtartott iskolagyűlés, ahol minden résztvevő – korától, státusától függetlenül – egyenlő jogokkal és egyenértékű szavazattal rendelkezik. Több száz gyűlésen vettem részt szerte a világon, de mindegyik erre az általános keretre épült, és legnagyobb meglepetésemre mindenhol működött, legyen szó egy 2500 fős

.....
¹ eredeti megjelenés: *Magyar Narancs*, 2012/25. (<http://magyarnarancs.hu/tudomany/kozosen-dontenek-80564>)

indiai iskoláról vagy egy óvodáról New Jerseyben, ahol a legidősebb gyerek öt éves. Ez történik akkor, ha emberek – gyerekek és felnőttek, diákok és tanárok – valódi hatalommal bírva, közösen döntenek az életüket érintő fontos kérdésekről: beszippantja őket a közvetlen demokrácia varázsa.

MN: Milyen alapszabályok jellemzőek a demokratikus iskolákra?

JM: A legtöbb demokratikus iskolában nincs kötelező óralátogatás. Általában erről szoktak elhíresülni, de elvileg az is előfordulhat, hogy a gyűlés előírja. Ha tehát van egy elég széles felhatalmazással bíró gyűlés, akkor az egyéb kérdések kevésbé fontosak, hiszen azokról már a közösség dönt. Végso soron a cél a diákok valódi hatalommal való felruházása, amely éppen szemben áll a hagyományos gyakorlattal; azzal, ahogy az okos felnőttek kedvesen megmondják a gyerekeknek, hogy mi a jó nekik, és ha ez ellenállásba ütközne, akkor dühösek lesznek, moralizálni kezdenek és büntetnek.

MN: El tud képzelni olyan oktatási rendszert a közeli vagy távoli jövőben, amelyben a demokratikus iskolák nem kisebbséget képviselnek, hanem ők jelentik a fősodort?

JM: Ehhez mindenképpen szükség lenne valamilyen szintű hivatalos támogatásra. Egy olyan törvény jut most eszembe, amely előírja, hogy a diákokat kötelező bevonni az őket érintő iskolai döntésekbe. Ez nem várható túl hamar, de addig is megfigyelhetők érdekes jelenségek: Puerto Ricóban például létezik egy magánkézben lévő, nonprofit, úgynevezett „második esély” iskola, a *Nuestra Escuela* (a mi iskolánk), ami demokratikus gyakorlattal működik, mégpedig olyan sikeresen, hogy a kormány további négy iskolát adott át a fenntartóknak, hogy tágítsák hatókörüket. Így a város valódi oktatási központtá vált, amit a helyi oktatási bizottság elnöke olyan komolyan vesz, hogy az adott régió összes tanfelügyelőjének (120-an vannak!) fizeti a részvételét a 2012-es portlandi AERO konferencián.

MN: De mi történik akkor, ha a hatalmon lévők nemhogy nem tartják sikeresnek az ehhez hasonló demokratikus gyakorlatokat, hanem

egyenesen bűnbaknak kiáltják ki az alternatív kezdeményezéseket és reformpedagógiákat, mint ahogy teszi azt immáron két éve a jelenlegi magyar oktatási vezetés?

JM: Bűnbakot gyártani bármiből lehet, de számomra egyértelmű, hogy ha van bűnös, akkor a hagyományosnak mondott iskolarendszer az. Meg vagyok győződve arról, hogy ezt azok is tudják, akik részt vesznek ennek a pszichopata rendszernek a működtetésében, csak éppen azt nem tudják, mit csináljanak helyette. Ezért maradnak a régi reflexek: még több házi feladat, még több teszt, még több büntetés, még kevesebb szabadság. Amerikában sem rózsás a helyzet: Obama erőteljes központosításba kezdett, lényegében megszarolta az államokat, hogy ha nem fogadják el a kidolgozandó nemzeti követelményrendszert (*kb. a NAT amerikai megfelelője* – V. Sz.), akkor elbukják az állami oktatási támogatást, azaz költségvetésük 10 százalékát. Egyébként várom, hogy valaki megtámadja a tervezetet, mert szerintem alkotmányellenes módon avatkozna az oktatásban eddig függetlenséget élvező államok döntéseibe. George W. Bush agyament oktatási programját, a „No Child Left Behind”-ot („Senki sem marad le”) követve az iskolák pénzügyi támogatását sztenderdizált tesztek eredményéhez kötnék, és persze az ígéretek ellenére a program Obama alatt sem változott. Csak átnevezték – ennyire hülyének néznek mindenkit. Van némi ellenállás, de őket is csak az iskolák bezárásától, a munkahelyek megszűnésétől való félelem hajtja, nem a rendszer megjavításának igénye. Ugyanakkor – egy régebbi precedensértékű per következtében – több államban viszonylag könnyű iskolát alapítani: amíg nem kérünk pénzt az államtól, azt csinálunk és azt veszünk fel tanárnak, amit és akit csak akarunk. Én is – miután rájöttem, hogy a rendszer nem javítható meg belülről – így hoztam létre Vermontban a saját iskolámat, a Shaker Mountaint. Előtte például azért kaptam fegyelmit, mert „hagytam, hogy a gyerekek spontán módon beszélgessenek”! Tiszta örület, nem? Szóval fogtam magam, és szó szerint a semmiből alapítottam egy iskolát, ahol tizenhét izgalmas évet töltöttem.

MN: Hogyan működött az iskolája, ha nem kapott állami támogatást?

JM: A pénzhiány igazán kreatívvá tesz! Számtalan ötletünk volt a forrásteremtésre: aukciókat rendeztünk, ahol híres művészek adományait árvereztük el, bingót szerveztünk, megkerestük a környékbeli családokat – ezek a rendezvények egyébként a tanulást segítették. Egyszer például eldöntöttük, hogy iskolai kirándulás keretében elutazunk a Bahámákra. Persze se akkor, se később nem volt utazási keretünk, ami azért volt jó, mert ha lett volna egy kisebb összeg, korlátozva lettünk volna, hogy hova utazhatunk, így viszont bárhová mehettünk! Felhívtuk a bahamai turisztikai irodát, és megkérdeztük őket, hogy ha odamegyünk, tudnának-e helyet biztosítani, ahová leteríthetjük a hálósájkjainkat, és tarthatunk-e előadást az alternatív oktatásról. Visszahívtak, és mondták, hogy van egy szervezet, amely szívesen fogadna minket, tudnánk előadásokat tartani, lennének iskolák, amelyeket érdekelnénk, és hogy egy vendégház még szállást is biztosítana. Felhívtunk néhány légitársaságot, és elmondtuk nekik, hogy a Bahama-szigeteken várnak minket, van szálláshelyünk, előadásokat fogunk tartani, és iskolákat látogatni, csak az utazást kellene megoldanunk. Az első két társaság elutasított, a harmadik azt mondta, ők segítenének, de Miamiból indulnak a járataik, 1500 mérföldnyire az iskolától. Mégis belevágtunk. Megszerveztük az utat a keleti part mentén: kalapoztunk, különböző iskolákban tartottunk előadást, útközben éttermek parkolóit takarítottuk, cserébe étkezést kaptunk. Így eljutottunk egészen Floridáig. Az út egy pontján aztán felhívtuk a légitársaság kapcsolatszervezőjét, hogy úton vagyunk Miamiba. Ő erre fél áron ajánlott jegyet, de mi ezt sem engedhettük meg magunknak. Végül ráállt, hogy minden gyerek jegyét kifizetik, ha másnap ott vagyunk a repülőtéren. Ott voltunk. A bahamai leszálláskor már az evangélikus egyház busza várt, így jutottunk el a közvetlenül az óceán partján lévő vendégházunkba, majd körbevezettek a sziget iskoláiban, és az egyikben még bankettet is adtak a tiszteletünkre. Na most, képzelje el mindezt egy állami iskolában, ahol ahhoz is ötféle papírt kell kitölteni, hogy átvigyerem a diákjaimat az utca túloldalára fagyizni! Ki mondhatja erre a túrára, hogy nem volt „tanulmányi kirándulás”? Biztos vagyok benne, hogy ezek a gyerekek ez alatt a pár hét alatt többet tanultak, mint egy hagyományos iskolában több ezer tanórát végigülve.

MN: Ez azt jelenti, hogy a demokratikus iskolákban nincsenek szokásos értelemben vett tanórák?

JM: Ha spektrumként tekintünk a demokratikus oktatásra, akkor az egyik végén található Summerhill, ahol vannak tantárgyi órák, sőt órarend is, annak ellenére, hogy nem kötelező a bejárás. A másikon pedig például a Sudbury iskolák, ahol a tanároknak egyenesen meg van tiltva, hogy órát tartsanak addig, amíg a gyerekek külön meg nem kérik őket erre. Magamat valahova középre helyezném: Shaker Mountainben például általában aznap reggel jelentettük be, hogy milyen órákat kínálunk, de előfordult néhány hosszabb távú projekt is. De mi eleve kitágítottuk az óra fogalmát úgy, hogy abba lényegében bármilyen tevékenység beleférjen. Alapvető meggyőződésem ugyanis, hogy a gyerekek velük született módon tanulni akarnak, tehát a tanuláshoz nem kellenek tanórák. Ha teret adunk ennek az igazi, belső motivációnak – amit nem szükséges mesterséges programokkal, stratégiákkal forszírozni –, és megfelelő eszközöket biztosítunk hozzá, akkor gyakorlatilag bármilyen célt el lehet érni. Volt egy diákom, aki 16 évesen úgy döntött, hogy egyetemre akar menni, amihez vizsgáznia kellett algebrából, de még soha életében nem tanult ilyet. Egy hét alatt megtanulta a középiskolás tananyagot, ötöst kapott rá, fel is vették az egyetemre. Nem hiszem, hogy azért sikerült neki, mert zseni volt, hanem éppen azért, mert az ezt megelőző években megtehetette, hogy a természetes érdeklődését és tudásvágyát kövesse – például DVD-k és internetes anyagok segítségével egyedül megtanult oroszul. Amikor demokratikus oktatásról beszélünk, nem feltétlenül kell konkrét iskolában gondolkodni, lehet egy klub is, ami biztosítja a forrásokat és eszközöket magántanulóknak és egyéb, az iskolába járást visszautasító egyéneknek, hogy képezzék magukat.

MN: Nincs szükség ehhez a tudatossághoz stabil családi háttérre, középosztálybeli szocializációra? Hogy lehet mindebbe bevonni a társadalom azon rétegeit, akiknek a saját életük irányítására sincs esélyük?

JM: Csak mítosz, hogy az alsóbb osztályból származó gyerekek nem képesek élni a szabadsággal és a demokráciával. Sok iskola, amit az AERO segítségével indítottunk el, ennek az ellenkezőjét bizonyítja: a szegényebb

városrészek nehezen kezelhető gyerekei is jól működnek a demokratikus keretben, elég csak a New York-i Brooklyn Free Schoolra vagy a Manhattan Free Schoolra gondolni. Differenciált tandíj- és ösztöndíjrendszerük lehetővé teszi, hogy szociálisan és etnikailag is sokszínű legyen a diákközösség. Shaker Mountainben nem utasítottunk el egy jelentkezőt sem anyagi okok miatt. Ráadásul ez a heterogenitás soha nem okozott különösebb problémát: az újabban varázsszóvá vált „bullying” (iskolai zaklatás) sokkal ritkábban fordult elő nálunk, mint az állami iskolákban, hiszen azt nagy részben éppen az autoriter iskolaszerkezet okozza. Ezért aztán teljes félreértés és pazarlás dollármilliárdokat költeni különböző *antibullying* programokra, ahelyett, hogy újrastrukturálnák a rendszert.

LINKGYŰJTEMÉNY

EUDEC – A demokratikus iskolák európai hálózatának honlapja: www.eudec.org

IDEN – A demokratikus oktatás nemzetközi központja: www.idenetwork.org

AERO – The Alternative Education Resource Organisation. Egy amerikai alternatív oktatást propagáló szervezet Jerry Mintz igazgatása alatt: www.edrev.org

Egy indiai internet kincsesbánya, a témában fellelhető legjobb forrás rengeteg nagyszerű online könyvvel, praktikus ötlettel (angolul értőknek): www.arvindguptatoys.com

Demokratikus Nevelésért és Tanulásért Közhasznú Egyesület: www.demokratikusneveles.hu

Az angliai Summerhill iskola honlapja: www.summerhillschool.co.uk

Az angliai Sands School honlapja: www.sands-school.co.uk

David Gribble honlapja, aki tanárként dolgozott Dartington Hall demokratikus iskolában, és később másokkal együtt megalapította a máig is működő angliai Sands School demokratikus iskolát: www.davidgribble.co.uk

Kavalkád – Egri demokratikus tanulóközösség: <http://kavalkadeger.blogspot.co.at>

A demokratikus oktatás nem csupán azzal állítja kihívás elé a mai tradicionális, steril, mechanikusan tanító iskolarendszert, hogy demokratikus folyamatokat vezet be az oktatásba, hanem azzal is, hogy a tanulásról alapjában véve egész másképp gondolkodik.

Jerry Mintz a könyv lapjain jól érzékelteti, hogy tanárként igazán bízik a gyerekekben, és abban, hogy ha azt nem fojtják el, olthatatlan kíváncsiság él bennük a világ iránt, amit hasonló gondolkodású felnőttek segítségével képesek is megismerni, sőt akár jobbá is alakítani! Ez a gyerekek iránti bizalom nemcsak elméletekből, hanem a gyakorlatból is táplálkozik, hiszen Jerry maga is százával tanított olyan fiatalokat, akik bebizonyították, hogy képesek értelmes, lelkiekben gazdag életet élni. A tapasztalat bizonyítja, hogy tudásuk, készségeik ugrásszerű fejlődésnek indulnak, ha azt tanulhatják, amit érdekesnek és hasznosnak találnak.

A szerző számára mindez elválaszthatatlan az iskolagyűlésektől és a többi demokratikus elemtől. Az iskolák csak akkor válhatnak valódi tanulóközösségekké, ha a változásnak erre az útjára lépnek. A gyerekek ezáltal válnak aktív állampolgárokká, és így törhetnek ki a mai iskolairányítás szemléletéből, amely az ellenőrzésre és mérésekre fekteti a hangsúlyt. A könyv sok példával igazolja, hogy léteznek és létrehozhatók ilyen közösségek. Mindez nagy segítség lehet szülőknek, tanároknak vagy akár gyerekeknek, hogy az első lépéseket megtegyék a „demokratizálódás” irányába.

FÓTI PÉTER

ISBN 978-963-284-352-0



9 789632 843520