

Fóti Péter

Amit az iskolában elfelejtünk

(John Holt portréja)

Minden ember a szövetségesem, aki egy igazságos, békés és becsületes világért dolgozik, minden ember számára, egy olyan világért, amelyben nincsen értelmetlen szenvedés, kizsákmányolás, rombolás és kegyetlenség,
(John Holt: *Communication on Alternatives* 1972)

A tanulás nem a tanítás eredménye
(John Holt: *Learning all the Time*, 1989)

Neilltől Holtig

Az utóbbi időben az amerikai John Holt (1923-1985) tizenegy könyvét bújom. Korábban a summerhill-i iskolaalapító A. S. Neill írásaiban búvárokodtam így. Ők ketten jól kiegészítik egymást. Iskolarendszerbeli karrierjüket mindketten tradicionális tanárként kezdték, nem túl fiatalon. Ismerték egymást, egymás munkáját. Mindketten egy olyan gondolkodói csoporthoz tartoztak, amelynek tagjai közül néhányan nem csupán teóriát dolgoztak ki, hanem demokratikus-iskolákat vagy más demokratikus közösségeket, munkahelyeket is létrehoztak. Közülük Magyarországon a legismertebb talán Erich Fromm, aki radikális humanizmusnak nevezi hozzáállásukat.

A radikális humanizmusnak, ennek az élet- és emberképnek „kitermelője” az Amerikai Egyesült Államok 1960-as évek elején kezdődő és az évtized végén tetőző, társadalmivá szélesedő válsága volt. E válság egyik jellemző szimptomájaként tekinthetjük A. S. Neill Summerhillről szóló könyvének nagy sikerét. Sokan kívántak ekkoriban a tekintélyuralmi, kizsákmányoló állam helyett egy társadalmat, amely valóban demokratikus – számos szülő és pedagógus pedig ekkoriban kezdte belátni, hogy a tekintélyelvű nevelési módszerek sem otthon, sem az oktatás intézményeiben nem vezetnek eredményre. A Neill-könyv hatására sok iskola alakult, amelyek Summerhill, Neill demokratikus önkormányzatú szabad iskoláját tekintették követendő példának.

A társadalmi válság a hetvenes évek közepére lecsillapult. Az amerikai politikai vezetés belátta, hogy nem tudja legyőzni a vietnami kommunistákat, és 1975-ben befejezte a háborút. Ezzel kihúzta az általános elégedetlenség méregfogát, és így képes volt a társadalmat stabilizálni.

John Holt a nehéz évtized egyik fontos gondolkodója volt, aki a nyílt krízis idején lépett a nyilvánosság elé, és annak elmúltával is tovább tevékenykedett azért, hogy egy emberibb társadalom jöjjön létre Amerikában és a világ többi részén. Első könyve *How Children Fail (Hogyan vallanak kudarcot a gyerekek)* címmel 1964-ben jelent meg az Egyesült Államokban, s az írás egy Neill által már korábban felkavart vízben indított újabb hullámokat. Holt második kötete, amelynek címe *How Children Learn (Hogyan tanulnak a gyerekek)*, 1967-ben látott napvilágot. A két könyv együtt több mint másfélmillió példányban kelt el.¹ Fontos különbség: míg Neill inkább azzal volt elfoglalva, hogy bemutassa azt, hogy az ő iskolája *nem* rombol, Holt központi témája mindvégig az volt, hogy kimutassa, *hogyan rombol* a tradicionális iskola. Első könyvének sikere aztán a szabad iskolák mozgalmának vezérévé emelte őt az Egyesült Államokban. Holt ekkor, 1964-ben 41 éves, teli energiával.

John Holt élete, első könyve megjelenése előtt

Az egyetemet – nem pedagógia szakon – 1943-ban, 20 évesen végezte el. Ez után vonult be katonának. Három évig szolgált a USS Barbero nevű tengeralattjárón, a japán hadszíntéren ütközetekben is részt vett. Meghatározóak voltak a gondolkodására a tengeralattjárón szerzett élmények. A tengeralattjáró legénységének együttműködésre volt ítélve. Csak igazi közösségként lehetett hatékony, nem a beosztás számított; az egymástól való tanulás az élet természetes és szükséges része volt. Holt számára a tengeralattjáró közösségi modellje

¹ Az első könyv 1991-es magyar kiadásáról és a könyvek német kiadásainak furcsaságairól röviden beszámoltam a Taní-tani 36. számában (FÓTI 2006)

hasonlít a jó társadalom modelljére, ahol a tanulás nem válik el az élettől.

Holtot a hadszíntéren érte az atombomba ledobásának híre is. Nagyon megrázta, komoly hatása volt későbbi tetteire. 1946-ban – nyilván sokakhoz hasonlóan – azzal az elhatározással szerelt le, hogy tennie kell valamit a háborúk megismétlődése ellen. A szervezet, amelyhez Holt csatlakozott, a World Federalist Movement, egy világkormány megteremtését tűzte ki célul. Tipikusan Holtra jellemző az a mód, ahogy bekapcsolódik a munkába. Elmegy másoló- és kifizetőfiúnak a szervezethez, egy alkalommal pedig, amikor egy rendezvényükön nem tudnak szónokot keríteni, beugrik. Olyan jól szerepel, hogy ezután hatszáz ilyen szónoklatot tart, és 1952-ben már a szervezet egyik vezetője. Végül azonban kilép, mert úgy érzi, a WFM célkitűzése nem talál szélesebb körben meghallgatásra.

Tény – és ebben látom kontinuitást a későbbi Holttal –, hogy olyan ember volt ő, akinek *voltak* víziói, mégpedig racionális alapokon – a valóságos rossz egyértelmű átélése nyomán. Igenis – gondolja Holt – lehet egy jobb világot elképzelni, és ezért érdemes cselekedni is. Később, tanárként, megpróbál utánajárni annak, amibe szónoki minőségében nem láthatott bele: Miért nincsen az embereknek fantáziája, miért nem bomlik ki kreativitásuk? Miért lesz az iskolából kikerült gyerekek nagy része önállóan, fantáziátlan csavar?

Holt nézetei

Amikor Holt 1953-ban elkezdett tanítani, egy olyan világba lépett be, amelynek törvényeit ismerte, még saját iskolás korából. Ezt az iskolát összefoglaló néven *tradicionálisnak* lehet mondani. Itt nem a gyereksereg, hanem a tanári kar az iskola lelke. Ők adják meg a hangot. Minden gyerek egy-egy osztályba tartozik, ahova csöngetésre bemegy. A tanár az órarendnek megfelelően először ellenőrzi a házi feladatot, aztán feleltet, aztán jön az új anyag, és végül a csöngetés, ami jelzi, hogy vége az órának, és kezdődik a szünet. Ez így megy éveken át. A feleltetések, dolgozatok jegyeiből a tanárok év végén bizonyítványokat állítanak össze. A bizonyítványokat az évszárón átadják a gyerekeknek.

Holt tanári pályafutása alatt sokat volt a gyerekekkel együtt az iskolai órákon kívül is. Egyik legelső tapasztalata így az volt, hogy bizonyos gyerekek a tanórán butának mutatkoznak, míg egyébként a tanórán kívül intelligensnek. Észrevette, hogy az intelligencia nem egy standard, a környezettől elvonatkoztatott jellemzője a gyermeknek. Ez a tapasztalat aztán továbbvezetett az általános kérdéshez: vajon mennyire a magával hozott, öröklött dolgok határozzák meg az embert, és mennyire a környezet? Holt erre azt válaszolja: Ha több gyereknél megfigyelhető, hogy az iskolán kívül intelligens, az iskolában pedig buta, akkor az intelligencia visszaszorulását csak az iskola rovására lehet írni. Az a kultúra, amelyben élünk, úgy tekinti a tanulást, mint amely a tanítás nyomán szinte automatikusan jön létre – pedig tudomásul kellene venni – és ez nem szölam, hanem tény –, hogy a tanulás csak akkor jön létre, ha a gyerekek *biztonságban érzik magukat* egymás közt és a felnőttek közt is. Az iskolában pedig tudvalevőleg gyakran nem ez a helyzet. Az iskola hibája egyértelmű. Ezt a tapasztalatot, és ennek a szempontnak fontosságát – mivel változást a rendszerben mindvégig nemigen tapasztalt – Holt egész életén át hangsúlyozta.

Ha azt szeretnénk, hogy a gyerekek jól tanuljanak – mondja Holt –, akkor életükből nagymértékben ki kellene kapcsolni a versenyt. A verseny kikapcsolása Holt szerint először is azt jelenti, hogy fel kell hagyni *minden* osztályzással. Ezzel összefüggésben – jellemzően a versenyztetés *helyett* – a játék az, amit szükséges volna gyakorolni és gyakorolni hagyni. Holt látta, hogy az egészségesen fejlődő gyerek életében egységként van jelen a játék, a tanulás és a munka. A tradicionális iskola azonban az életre való felkészítés jegyében nemigen engedi játszani a gyereket, és sok vonatkozásban még a munkától is igyekszik elzárni. Holott a gyermeki fejlődés akkor megy jól előre, akkor *marad* a gyerek intelligens, ha életében a fent említett hármas egység is – a maga természetes kiegyensúlyozottságában – megmarad.

Holt – szemben például Montessorival aki a tanuló tevékenységet részmozzanatokra igyekezett izolálni – hangsúlyozta, hogy a gyerekek képesek nagyon komplex helyzetekben is tanulni. Így tanulják meg a nyelvet is, a nélkül, hogy bárki direkt módon tanítaná őket, és bárki a szavakat egyenként megmagyarázná nekik. A gyerekek képesek és szeretnek a káoszban halászni. Arra van szükségük, hogy részt vehessenek a felnőttek életében – a közös életben –, és ne legyenek valahol *parkolópályára* állítva, mint az gyakran megtörténik otthon, az óvodában, vagy az iskolában. A valódi tanulásban a gyerek aktív szereplő, és *soha* nem passzív befogadó. A valódi tudás és annak fejlődése ahhoz hasonlítható, mintha a gyerek a saját fejében egy kirakós játékot rakna össze. Az igazi érdeklődése mindig a következő – éppen hiányzó – darabra irányul. Ha a gyerekek megvan a szabadsága ahhoz, hogy *saját maga irányítsa* a tanulását, akkor meg is fogja találni ezt a kirakós-darabot, ami tökéletesen illeszkedik az eddigi részleteiben kész képbe. Miért ne találná meg, amikor a hiányzó darab *hiányát* is a jóleső tanulási folyamatok hozták létre benne? Ha azonban valaki kívülről, egy külső, előre lefektetett kirakós-struktúra alapján akarja irányítani a gyerek tanulását, akkor ezzel mintegy önkényesen kiválasztott kirakós-

darabot ad a gyerekeknek, ami persze nem fog illeszkedni a képbe – amely ezáltal nem is épül tovább. Bárhogy is hisszük, nincs olyan szakértelem, amely képes volna átlagolt csokorba szedni, hogy mire van szüksége a gyerekeknek ahhoz, hogy tovább fejlődjen.

Holtot a legjobban az az alapoknak a tanulása-tanítása érdekelte. Meg volt győződve ugyanis arról – és ez a meggyőződése élete során csak erősödött –, hogy a gyerekek képesek lennének az írás, az olvasás és a matematika alapjainak megtanulására minden segítség nélkül, vagy legalábbis minimális segítséggel. Ezeket nem is úgy fogta fel mint tantárgyakat. Holt szerint ugyanis, ha a környezet biztonságos és így motiváló, akkor a gyerekek írni, olvasni, számolni azért tanulnak meg, mert ezek a tudások nagyon is „jól jönnek” a világra irányuló megértési kísérleteikben. Egy gyerek azért akar olvasni tudni, hogy el tudjon olvasni *számára* fontos dolgokat – hogy ezzel önállóbb és magabiztosabb legyen a világban. Írni azért szeretne megtanulni, mert szeretne valamit közölni a többiekkel. A matematika pedig egyrészt érdekes problémákon való gondolkodást és azok megoldását jelenti, másrészt azoknak a viszonyoknak a megértését, amikkel a mindennapi életben és ember találkozik, ahol már a kisgyermek számára is tapasztalhatóan számok, mérések, becslések fordulnak elő. Főleg és erőszakos cselekedet egy gyerekkel olyan könyvet olvastatni, amit nem ő maga választott ki, vagy ami nem érdekli őt. Vagy hogy tanulja meg a betűket – amikor még nem akar olvasni vagy írni.

Holt meg volt győződve arról is – és ezt saját megfigyeléseim is megerősítik –, hogy a gyerekek mindig képesek hibáik kijavítására, ha elég időt hagyunk nekik. Ez utóbbi a kulcs. Az iskolákban ugyanis nagyon gyakran nem így történik. A helyes választ órai helyzetekben rögtön ki kell vágni, és ha ez nem sikerül, azonnal emelkednek a karok, megkezdődnek a bekiabálások, vagy a tanár lecsap a tévedésre, és maga mondja meg a jó megoldást. Ilyen környezetben aztán az önmagában izgalmas problémaként is felfogható hiba szégyenforrássá válik – és nem marad a tanulás *természetes* része. Ugyanígy a jó emlékezőtehetség ütőkártyája. A hallottak jó visszamondásának képessége adu ász: ezzel nagyon jó pontokat lehet szerezni. Be lehet vele kerülni a jó tanuló szerepbe. Akiben viszont ez a képesség nem nyilvánul meg, aki jobban szeret gondolkodni, mint azonnal produkálni, az készülhet a rossz tanuló szerepére.

Holt – a hatvanas évek intellektuális és morális forradalmától nem elütően, meglehetősen nyíltsággal támadja meg azt a társadalmat, amely a gyerekeket kényszer alá vonó iskolákat fenntartja. Első könyve végén így ír:

A gyerek intellektuális és kreatív adottságait mi felnőttek romboljuk le azzal, amit csinálunk, vagy csináltatunk velük. Elsősorban a félelem felkeltésével idézzük elő mindezt. Mert a gyerekek félnek, hogy nem járnak mások kedvében, hogy nem teljesítik mások kívánságait, hogy hibát követnek el, hogy kudarcot vallanak, vagyis hogy ők rosszak. Így aztán érthető, ha nem mernek kockáztatni és kísérletezni, ha megijednek a nehézségektől és az ismeretlentől. De ha nem mi magunk keltettünk félelmet a gyerekekben, akkor is kihasználjuk a benne levő, mások által elültetett félelmeket, hogy ezzel manipuláljuk, és rákényszerítsük arra, amit akarunk. Ahelyett, hogy félelmét feloldanánk, csak tovább növeljük azt, gyakran borzasztó mértékben. Mert az engedelmes, tanulékony gyereket szeretjük a legjobban, aki egy kicsit tart tőlünk. Azt viszont már nem szeretjük, ha valamelyik annyira fél, hogy azzal már megkérdőjelezi énképünket, mert hiszen mi szeretetre méltó, kedves felnőttek vagyunk, akitől igazán nincs mit félni. Azt a fajta „jó” gyereket tartjuk ideálisnak, aki épp eléggé fél tőlünk ahhoz, hogy mindent szépen megcsináljon, amit akarunk, de aki nem érzékelteti velünk, hogy a tőlünk való félelem csináltat meg vele mindent.

Mi romboljuk le a tanulás iránti érdekmentes szeretetet (nem érdeklődésmentesét mondtam), ami oly átütően erős kiskorban. Hogyan? Hitvány jutalmakat ígérünk: csillaggal, 100 pontos dolgozattal, ötösökkel, becsületjelvényekkel, dicsőségtáblával és sok egyébkel kecsegtetjük őket, vagyis e mögött azzal az általános meglepődöttséggel, hogy jobb vagyok a másiknál. Megerősítjük bennük azt az érzést, hogy jó tesztteredményt elérni vagy látszólagos tudásunkkal másokat bámulatba ejteni – ez az iskolában történő összes dolog célja. Nemcsak a kíváncsiságot öljük meg, hanem azt az érzést is, hogy milyen csodálatosan jó dolog kíváncsinak lenni. Tízéves korukra munkánk be is érik: már nem kérdezősködnék, érdeklődő társaikat pedig ugyancsak kigúnyolják és megvetik.

A gyerekek hisznek abban, hogy a dolgoknak értelmük van vagy lehet – ezt azután sokféleképpen igyekszünk letörni. Mindenekelőtt azzal, hogy önkényes és összefüggéstelen tantárgyakra osztjuk fel a világot, majd megpróbáljuk mesterséges, oda nem illő elemekkel „integrálni” a felszabdalt egységeket. Ilyen elvetélt kísérlet például, hogy amikor Svájc földrajzát tanulják, akkor svájci népdalokat énekeltetünk velük, amikor pedig Lincoln elnök

életrajzát tanulmányozzák, akkor fadarabolásról szóló matekpéldákat kapnak. Másodszor, folyamatosan konfrontáljuk Őket az értelmetlen, kétértelmű és ellentmondásos dolgokkal, s ami még rosszabb, még csak észre sem vesszük, hogy ezt csináljuk. Szóval értelmetlen dolgokat értelmesnek állítunk be, így a gyerekek arra a következtetésre jutnak, hogy értetlenségük nem a tananyagból, hanem saját butaságukból adódik. Harmadszor, elvágjuk őket saját józan eszüktől és a valóságtól azzal, hogy számukra értelmetlen vagy csak kevésbé érthető szavakkal és szimbólumokkal kell dolgozniuk. Ennek következtében diákjaink túlnyomó többségéből olyan ember válik, akinek a szimbólumok semmit sem jelentenek, aki képtelen szimbólumok segítségével ismerkedni vagy foglalkozni a világgal, aki nem érti meg az írásban megfogalmazott utasításokat, és aki hiába olvas végig egy könyvet, az utolsó oldalhoz érve sem fog többet tudni, mint amikor belekezdett. Néhány új szó ragad ugyan rájuk, de ez a világtól alkotott képükön mit sem változtat. Az igazság az, hogy minden efféle változásnak ellenállnak. A tehetséges és sikeres diákokból álló kisebbség esetében szintén kevés az esélyünk arra, hogy bármit is elérjünk, leszámítva egy kifejezetten veszélyes fejleményt: belőlük lehetnek a szölamok, frázisokat árasztó manipulátorok, akik messze távol tartják magukat az általuk képviselt valóságtól. Olyanok, akik szeretnek nagy általánosságban beszélni, de elnémulnak, ingerültek lesznek, ha valaki konkrét példát kér tőlük arra, amiről beszéltek. Akik a világ dolgairól csak fecsegnek, és olyan nagy szavakat találnak ki és pufogtatnak, mint tömeghalál, de meg sem érinti őket a mögöttük rejlő tragédia szele. (HOLT 1991, 184-186.)

Holt gondolati társai

Ivan Illich, az ismert filozófus, akivel Holt kapcsolatba került, a modern társadalom egyik rákfenéjének tartotta azt, hogy az az egész életet az ipari termelés mintájára szervezi meg. Ahogyan a gyárak nyersanyagot dolgoznak késztermékké, úgy próbálja meg az iskola is a gyerekből, mint nyersanyagból előállítani és működtetni a kész *tanulót*. A gyári munkafolyamatok valóban jól leírhatók előre, és ott a nyersanyag minőségi hibái valóban selejthez is vezetnek. Mindez azonban az iskolára nem lehet igaz. A gyerek nem nyersanyag, hanem éppen a nyersanyagot feldolgozó ember. A gyereket nem lehet előre kitalált előírások szerint előállítani, mert éppen ő az, akinek dolga volna mindenféle előállítás. Ha mégis megpróbálunk tanulókat termelni, mint ahogyan ezt a modern társadalmak teszik, akkor, természetellenes módon, emberi nyersanyagból készítünk selejtet.

Illich mellett George Dennison (1925-1987) szeretném még megemlíteni ebből az időszakból, aki író és pszichológus volt, 1964-65-ben egyike annak a négy tanárnak, akik New York egy lepusztult részében megnyitottak egy kis iskolát, és ott Tolsztoj, Neill és Holt elméletei és gyakorlata nyomán munkához fogtak. Az iskolában félretették mindazt, amiről azt gondolták, hogy akadályozza a gyerekek fejlődését. Azt mondták, hogy nem a tantervet, hanem a gyerekeket akarják tanítani. Dennison aztán 1969-ben ennek a két évnek a tapasztalatait meg is írta (*The Lives of Children. The Story of the First Street School*). Holt ezt a könyvet sajátjainál is nagyobbra értékelte – élete végéig sokat idézett belőle.

A korlátozó és a természetes tekintély

Holt számos fogalmat vett át Dennisontól: Az egyik ilyen a *természetes tekintély* volt (natural authority), melyet Dennison a *minősítő* vagy *korlátozó tekintély*-től (authority of rank) különböztet meg. Utóbbit a felnőtt a gyerekekkel szemben gyakorolja, előbbi pedig olyasfajta tekintély, amellyel a gyerekek a felnőttet *felruházza*.²

De Holtot a Dennison által leírt gyerektörténetek ragadták meg leginkább. Az iskola emberi légkörében Dennison beszámolója szerint a gyerekek nemcsak tanulni kezdtek, hanem karakterük is pozitív irányban változott. Ebben a tapasztalatban Holt, akárcsak Dennison, bizonyítékát látta annak, hogy az emberi destruktivitás és passzivitás környezeti befolyások eredménye. A tradicionális iskola pedig a destruktivitást nem ellensúlyozza, hanem éppen erősíti. José története jó példa erre: a fiú még Puerto Ricóban megtanult olvasni, mielőtt anyjával New Yorkba költözött. Itt már ugyanarra a fejlődésre képtelen volt, egyik iskolából a másikba vetődött. Dennison egyéni órákat adott neki, s ezek az órák csak addig tartottak, míg Josének kedve és energiája volt tanulni. Ez a kedv és energia az első időben szinte semmi volt. Később, ahogyan Dennison és José kapcsolata elmélyült, lehetővé vált, hogy José elkezdje leépíteni a falakat, amiket maga épített azért, hogy elviselje valahogy a világot – ez aztán értelemszerűen meghozta a tanulókedvét is.

Ez adja meg a magyarázatot ahhoz, hogyan „működnek” a rossz tanulók. Nem arról van szó, hogy buták, hanem arról, hogy a világban megélt tapasztalatuk – az, hogy leértékelik őket – készíteti őket védekezésre. A védekezésként belül fölépített falak – a bizalmatlanság, a destruktív szokások, az intolerancia, a passzivitás –, bár megvédik a világtól a gyereket, vagy később a felnőttet, de egyben megakadályozzák azt, hogy tovább építse a fejében a világ adekvát modelljét. Hiszen a világot megismerni csak a világgal kapcsolatba kerülve lehet, ezt a kapcsolatot pedig maga a gyerek igyekszik elkerülni. José és sorstársai nem tudnak *tanulni*, mert falaikon kívülre lépve számukra az ehhez szükséges biztonság nem adott – életük legfőbb vágya így ennek megszerzése. Azonban erre nincsenek eszközeik, így maradnak a falak, marad a passzív törekvés: a fájdalmas élményeket hamar elfelejteni. Ez aztán kiterjed mindenre, nem csupán a fájdalmas élményekre, hanem az emberekre is, akik őket bántották vagy elhanyagolták. Az állapot fenntartása lefoglalja a gyerekek minden energiáját, egyre érzéketlenebbek lesznek a lehetséges változásra, a változás lehetőségére. A külvilág struktúráiban pedig rossz tanulónak, „felzárkózásra képtelen”-nek, vagy épp bűnözőnek minősülnek.

Dennison, amikor az iskolában segítette Josének, csupán azt bizonyította be, hogy a falakat valóban José építette, és ő maga le is tudja bontani, mert a *körülményei megváltoztak*. José észrevette a szerepek megváltozását, a korlátozó tekintély helyébe lépő természetes tekintély lehetőségét, vagyis észrevette – Dennison hagyott neki időt, hogy észrevegye – a *változást*. Így ő maga is megindulhatott a változás útján. Számos „rossz tanuló” számára azonban nem adódik ilyen szalmaszál. Ennek igazi oka pedig az, hogy a felnőtt társadalom többsége nem hajlandó elismerni, hogy a bajok gyökere a korlátozó tekintélyt normává tevő társadalom maga, hanem fenntartja azt a nézetet, hogy a hiba az egyénben – a gyerekekben – van. Ezt a nézetet támogatja a kereszténység fő árama is.

Holt nézetei 1957 és 1967 között, a bostoni magániskolai évek alatt egyre radikálisabbá váltak. Nem tudom pontosan, hogyan vált meg tanári állásától – ő maga legalábbis azt mondja, hogy kirúgták. Ez után publicistává, íróvá lett, ebből élt, de lélekben megmaradt a gyerekek ügyvédjének.

Az iskolarendszer radikális kritikája

Holt tisztában van azzal, hogy az iskolarendszer nem úgy jött létre, hogy valaki egyszer csak azt mondta volna: *bontakoztassuk ki a gyerekek képességeit*. A rendszer létrejött egy hosszú történelmi folyamat volt, s az iskolát abból a célból támogatta a társadalom jelentős része, mert ott, úgy tűnt, a gyerekeket civilizálják, megtanítják írni, olvasni, számolni. A többség mind a mai napig támogatja is ezt az intézményt. Azonban történetek közben problémás fejlemények is, amire sokan nem gondoltak, nem gondolnak. Ilyen az, amit Holt vett észre: az iskola *bizalmatlan* a gyerekekkel szemben – ennek nyomán pedig nem csak civilizál, hanem bizonyos értelemben butít is.

A butítás azért szükséges velejárója a tradicionális iskolának, mert többről van itt szó, mint az iskoláról. Itt az egész kultúráról van szó. Arról, hogy az iskola, az iskoláztatás *hatalmi ággá* lett, a gyerekek oktatása törvényben meghatározottan kötelezővé vált. Létrejött egy fontos társadalmi csoport, a tanárok, akiknek megélhetését az iskolarendszer teszi lehetővé. Kiképzésükre számos felsőoktatási intézmény alakult. Ezek a törvényben

² Láthatjuk, hogy a szerző nem a tekintélyt, hanem annak civilizációkban megszokott természetét utasítja el – a tekintélyt nem gondolja *adottnak*, hanem annak a gyerek felől érkező *legitimitását* igényli. Erre emlékeztetve írja Susannah Sheffer, Holt munkájának egyik folytatója: „Ha a gyerekeket ahhoz akarjuk hozzásegíteni, hogy józan emberekké váljanak, ez nagymértékben azt jelenti: segíteni őket, hogy észrevegyék és képesek legyenek gyakorolni a kétféle tekintély közötti különbséget.” (<http://www.unschooling.com/gws/?p=69>)

meghatározott módon összefonódó intézmények közvetítenek valamilyen – a mindenkori politikai vagy gazdasági hatalom számára előnyös – emberképet. Az iskola a hatalom érdekei szerint strukturálisan valójában úgy kezdett működni, mint egy gyár. A nyersanyag a bekerülő gyerek, akin különféle dolgokat lehet végrehajtani. Az iskola ezért feladatul kapta, hogy ne csak képezze, hanem osztályozza is a gyerekeket. Az osztályozás hatalmi megalapozottsága persze morálisan nemigen védhető, de nem védhető a hangoztatott szakmai alap sem: tudniillik az a hipotézis, hogy az ember fejlődése ugyanúgy mérhető, mint egy acéllemez vastagsága. Hiszen ez nem igaz.

Holt valójában egy olyan iskolát szeretett volna, amely nem kötelező, és amelyben a tanárok nem osztályozzák a gyerekeket. Az iparszerűség helyett azt látta jobbnak, ha az iskola lemond a tervszerűségről, arról az eszméről, hogy a gyerekeket egyformára kell és lehet faragni. Nem egy egyszerű iskolareformot akart, amely lényegtelen változásokat hozna, hanem azt szeretete volna, ha az iskola annak az egy feladatnak szenteli magát, amely valóban humánus: a gyerekek képességei kibontakoztatásának. A családi nevelés lehetőségeiről is beszélt – mivel a családot egy olyan egységnek látta, ahova a gyárszerűség még nem hatolt be. Úgy látta, a családban nevelődő gyerekek elkerülhetik az ipari típusú kiképzést, amelyik csupán valamit kívülről akar beléjük vinni.

E nézetek Holt korában nem voltak népszerűek, és ma sem azok. Az iskola ma is azt állítja magáról, hogy minden kitűzött célját teljesíti. Közben azonban egy nagyon centralizált és mechanizált rendszer része, ahol a helyi hatalom egyértelműen a tanárok kezében van – miközben ők maguk is egy hatalmi hierarchia alárendelt szereplői. Alattuk a gyerekek, felettük sok esetben az igazgató és minden esetben a tanügyi irányítás.

Tudomásom szerint Holt explicit módon csak Dennison könyvének olvasása után kezdte hangoztatni azt is, hogy az iskola merev *struktúrája* fontos része az iskola romboló hatásának. Egy tanuló az iskolában egy és csak egy osztályba tartozhat. Ennek nem csupán adminisztrációs oka van, hanem oka az is, hogy a tradicionális irányultság szerint a tanulóknak minden munkafolyamaton át kell esnie kitűnő végtermékké válásához. Ezzel szemben a kicsi First Street School-ban, Dennison magániskolájában a gyerekek, igényeiknek megfelelően átmehtek akár egy napon belül többször is egyik osztályból a másikba. Ez nem csak Dennisonnál nem hozott létre káoszt, máshol sem hozna; csak annyit jelentene, hogy a tanárok el tudják fogadni azt, hogy a gyerekek a nap folyamán igényeiknek megfelelően változtathatják emberi környezetüket. Amely alapvető személyi szabadságot egyébként civilizációnk sok öntudatos felnőttje *magára* vonatkozóan oly sokszor hangoztatja.

Persze bármilyen is az iskolaszervezet, a fő kérdés az, hogy mi hoz létre jó viszonyt a tanárok és a gyerekek, vagy egyáltalán a felnőttek és a gyerekek között. Holt szenvedélyesen bizonyította, hogy a jó viszonyra való törekvésben a *kényszerek* csak rosszra vezetnek. A jó tanár ismérve, hogy ha a gyerekek segítséget kérnek tőle, segít nekik, ha pedig éppen nincsen rá szükség, akkor *képes békén hagyni* a gyerekeket – és ez utóbbi persze sokkal fontosabb figyelmeztetés. Mindez nem jelenti, hogy a tanár és a gyerekek közös élete kötelezően kimerül ennyiben; a segítség és a békén hagyás helyzeti értékű választhatósága csak a megszokott *kényszereket* hivatott felváltani az iskolában, és nem az együttlétezés egyéb, nap mint nap változó formáit.

Az iskolai játzmák

Holt 1964-es könyvében a legfontosabb cölöpöket már leverte. Észrevette például, hogy a legtöbb osztályban egy játzsma folyik, amelyben mindenki sajátos stratégiát követ. Ez hasonló ahhoz, amit Eric Berne is leír, híres *Emberi játzmák* c. kötetében. Csakhogy itt nem egy családon belüli, hanem egy társadalmi játzmáról van szó, számos tipikus szereplővel. Holt még a 60-as években elkezdte elemezni azokat a játzmákat, amelyek az iskolai osztályban alakulnak ki. De közben – híven oknyomozói indíttatásához – elkezdett gondolkodni azon is, hogyan határozza meg kívülről ezeket a játzmákat a társadalmi és az iskolai közeg, az iskolával szembeni általános és szülői elvárások, az iskolakötelezettségről vagy tanítási kötelezettségről szóló törvények és egyebek.

Holt szerint a konkrét játzsma kezdeményezője a tanár. A tanár egy sajátos közegben szocializálódik: övé a tudás átadójának szerepe, ő a tudás átadásának vezérlője, ő a tudás átadásának ellenőrzője. Eszközei az előadás, a feleltetés, a fegyelmezés stb. – én legszívesebben ezt a szerepet a *manipulátor* címkével illetném... A tanár egyértelműen a játzsma főszereplője. A mellékszereplők a tanulók. Habár ők a fő áldozatok: ők találkoznak az osztályban a tanárral, aki elkezdti őket új szerepükbe betanítani. Vannak, akik már úgy jönnek az iskolába, hogy tudják, mi vár rájuk, sőt otthon is már gyakorolhatták is a szerepüket. Más gyerekeket viszont be kell törni szerepükbe. Van néhány variáció, amit játszani lehet. A tanár viselkedésétől függ, hogy hány szerepváltozat lehetséges. A szigorú tanárok csak keveset tűrnek meg. Náluk csak a jó és a rossz tanuló létezhet. Liberálisabb tanárok többet engednek. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a tanulók ne szerepet játszanának. A szerepjátékok, mint tudjuk, vére mennek. Olyan értelemben, hogy tapasztalati hozadékaikkal tönkreteszhetik az emberek életét. Az iskolai játzmák is ilyenek. A játzmák végeredménye, nagyon kevés kivételtől eltekintve, egy bizalmatlan,

passzív ember. Az iskola a gyerekeknek nemigen ad teret annak, hogy aktív legyen, és ezzel a szereppel egy idő után csak úgy tud megbirkózni, hogy passzív csavarrá válik. Ennek a passzív csavarnak csak passzív örömei vannak. A világ felfedezése, az alkotás, a megértés gyönyörűsége helyett csak a passzív végrehajtó szerep marad az egyik oldalon, míg a tanári oldalon a passzív szerep oktatói betöltésével megkeresett anyagiak kiadása – az engedelmes fogyasztói viszonyulás –, és ezzel az ördögi körök továbbéltetése.

Konkrét eredménye ennek a játszmának a gondolkodó és a produkáló stratégiával élő gyerekek aránya az iskolai órákon – természetesen az utóbbiak javára. Holt így ír:

„Mindez összefügghet a »produkáló« és a »gondolkodó« stratégiával. A »produkáló« megjelölést arra a tanulóra használjuk, akit csak a jó válasz érdekel, s e cél érdekében többé-kevésbé kritika nélkül alkalmazza a szabályokat és a képleteket. »Gondolkodó«-nak pedig azt nevezzük, aki bármit csinál is, megpróbálja felfogni annak értelmét és lényegét. Az a tanuló, aki gyorsan akarja jó választ adni és melléfog, gyakran elkeseredik, és magába roskad, mert nem tudja, mi más is tehetne. A »gondolkodó« sokkal inkább hajlandó kitartóan nyúzni magát a megoldásért.” (HOLT 1991, 19.)

A produkáló stratégia fogalma azután sokszor felbukkan a *How Children Fail* lapjain. Azt gondolhatnánk, hogy egy gyerek esetleg ilyennek vagy olyannak születik, de ez nem igaz. Ezt a játszmát a tanár kezdeményezi, amikor elkezdni oktatni az osztályt. A tananyag leadásának sebessége meghatározott. Az iskolai oktatás itt egy menetrend beteljesítéséhez hasonlítható. Az osztályban tanulóknak, mint egy vonat vagonjainak, egyszerre kellene elérni a kitűzött állomásokat. Ilyen közegben – ha a gyerek eredményre törekszik – a gondolkodó stratégia életképessége csekély.

Vegyük most bonckés alá a tanári szocializációt. Valamikor Gordon-instruktor koromban olvastam egy kis írást, amely azt fejtegette, hogy a tanár szocializációja az iskolában fejeződik be. A végső szocializáció sokféle lehet, és egy tanár eljuthat a tananyagra való koncentráltól a gyerekekre való koncentrálsig, amivel párhuzamosan *be is láthatja*, hogy nem a tananyagra, hanem a gyerekekre kell koncentrálnia. Itt persze meg kell jegyezni, hogy e fejlődésnek a kötelező iskolarendszer korlátokat szab. Mindenesetre lehetséges egy fejlődés, mint ahogy az is lehet, hogy valaki ténylegesen gyerek-centrikus az első pillanattól kezdve. A valóság azonban azt mutatja, hogy ez a gyakorló tanároknak csak egy kis részére igaz vagy kis részére igaz *valójában*. Azok a tanárok, akik pedig eljutnak oda, hogy tényleg a gyerekeket szeretnék tanítani, és nem a tananyagot, azok nincsenek könnyű helyzetben, hiszen, hogy ezt megvalósíthassák, tulajdonképpen szabotálniuk kell a hagyományos iskolai munkát. Önmagukat gyakran illúziókban ringatják, például abba, hogy „a tanterv nem is követel sokat, azt minden gyerek játszva megtanulja...” Valójában ez nem igaz, másrészt nem jó, hogy ilyen követelmények egyáltalán: vannak. Értelmetlen valamilyen közös ismeretanyagról beszélni, mert az definiálhatatlan. És ha megpróbálják definiálni és végrehajtani, az kényszerekhez, a kényszerek alkalmazásának szükségességéhez vezet ami a fent bemutatott rossz következményekhez vezet.

Ami a magyar Holt könyvből kimaradt

Első sikerkönyvének a *How Children Fail*nek magyar kiadásából hiányznak az 1982-es átdolgozás betoldásai, annak ellenére, hogy a könyv az 1982-es évszámot is viseli. Ezért idézek fel néhány betoldást: Az egyik legelső csak néhány mondat:

Nem sokkal azután, hogy könyvem megjelent találkoztam egy elektrotechnika professzorral, aki azt mondta, hogy miután elolvasta a könyvemet jött rá, hogy az ő gimnazista tanítványai több mint tíz éve ezeket a kitérő módszereket használják vele szemben. Mindazokat, amelyeket én könyvemben leírtam: motyogni, találgatni, aztán figyelni, hogy jót mondtam-e, vadul találgatni és megnézni mit tesz a tanár, vagy megpróbálni a tanárból kicsalni a választ a saját kérdésére.

„Később jöttem rá, hogy mindezek a játszmák olyanok, amelyeket emberek akkor játszanak, ha más emberek ítéletének vannak kitéve.” (HOLT 1982, 30.)

Kemény, nagyon kemény megállapítás ez. Számunkra, jelenkori olvasókra az következik ugyanis belőle, hogy hiába fedi fel Holt a játszmákat, és hiába fedeztük fel (és tanítjuk is egyetemeken) a rejtett tanterv, az önmagát beteljesítő jóslat valóságát – amíg az osztályozás, osztályzás az iskolában *legitim*, addig nem várható lényegi változás; a tanárok fegyverként fogják használni, a tanulók pedig túlélő-stratégiáikat fogják folytatni, ahelyett, hogy – az iskolai munka nyomán – fejlődjenek.

Ahogy Berne, az *Emberi játszmák* szerzője, úgy Holt is meg volt győződve, hogy a legjobb a szerepmentes élet. Ahogy a családban nem könnyű ezt megvalósítani, ugyanúgy nem könnyű a tanárnak és a gyerekeknek ezekből a szerepekből kilépniük. Holt tudta, hogy Neill, azzal, hogy Summerhill létrehozta, egy ilyen ugrást már végrehajtott. Sosem adta fel, hogy higgyn abban: a változtatás lehetséges.

Tradicionális iskolák. Mit tehet a tanár?

„Hat vagy hét évvel ezelőtt abbahagytam azt, hogy tanárok előtt az iskola radikális átalakításáról beszéljek. Miért kérném őket olyan dolgokra, amelyek nyilvánvalóan meghaladják lehetőségeiket. Inkább olyan dolgokról beszéltem nekik, amelyek olcsók, és megtehetőek a nélkül is, hogy reszkíroznák azt, hogy kirúgják őket, és amelyekkel jobban tudnák tanítani az alapokat, az írást, az olvasást, a matematikát, mindazokat a dolgokat tehát, amelyek engem is érdekeltek attól a naptól fogva, hogy tanítani kezdtem.” (HOLT 1982, 238.)

Holt nem mondta azt soha, hogy egy tanár nem teheti jobbá a fennállót. Tele volt ötletekkel erre nézve.³ Képzeljünk most el egy „átlagos” iskolát, mely nem direkt módon jó, de nem is direkt módon destruktív. És mondjuk ki róla a következőket:

Valójában az iskola a gyerekek többségének nem olyan hely, ahol érdekes dolgok történnek. Inkább olyan hely, amit igyekezni kell túlélni.

Ha végigolvassuk Holt néhány lényeges új betoldását az 1982-es *How Children Fail* c. könyvében, akár annak nyomán is rávezhetünk a gyakorlati változtatás vizeire:

„A gyerekek tovább álmodoztak, annak ellenére, hogy az ember őket sokszor ezen rajtakapta. Ez történt annak ellenére, hogy mi a tanítást érdekessé igyekeztünk tenni. Azért álmodoztak, mert mindennek ellenére az iskola egy unalmas, fenyegető, zavaros hely, ahonnan csak az álmokba lehet menekülni. [...] Ez adhat kulcsot ahhoz, hogy mit kellene a felnőtteknek csinálniuk, mikor egyedül dolgoznak egy iskolai tanteremben. Ez az, amit magam egyre inkább tettem három évvel később, akkori ötodikeseimmel, és amit James Herndon is leír a *How to Survive in Your Native Land* c. könyvében (HERNDON 1971). A tanár első dolga, hogy előkészít egy teret fizikailag, intellektuálisan és érzelmileg, ahol a gyerekeknek esélye van arra, hogy *érdekes* életet éljenek. Akkor a tanár nagy feladata, hogy megnézze, *mit csinálnak* a gyerekek abban a térben. G.B. Shaw *Cézár és Kleopátra* című drámájában a királynő azt parancsolja szolgálóinak, hogy Cézár kérése szerint tanítványaiknak hagyják kimondani, hogy mit szeretnének. Amikor a szolgálók megkérdezik mi az oka ennek, akkor így felel: „*Hogy megtanuld tőlük, hogy kicsodák ők*”. Pontosan. Amit meg kell tanulnunk a gyerekeinktől, az az, hogy *milyenek ők*, és ennek nem az a módja, hogy olvassunk az azokból az aktákból, amelyet meg vannak töltve álpszichológia diagnózisokkal, és hosszú listákkal arról, hogy mi a baj velük, hanem gondolati, véleménynyilvánítási és cselekvési szabadságot adunk nekik, amennyit csak az iskola megenged, és megnézzük, hogy mit is csinálnak. [...]

Ha mi csak arra nézünk, hogy vajon a gyerekek *hajlandóak-e* azt csinálni, amit mi mondunk nekik vagy sem, akkor valószínűleg nem fogjuk róluk a legérdekesebb és legfontosabb dolgokat megtudni. Ez az oka annak, hogy sok tanár sok, tanítással eltöltött év után is olyan keveset tud a gyerekek természetéről. Az emberek, akik gyerekeiket otthon tanítják, azért végzik jól a munkájukat, mert van idejük és igényük arra, hogy megismerjék őket, megismerjék érdeklődésüket, azokat a jeleket, ahogyan érzelmeiket kifejezik. A tanárok csak akkor lesznek képesek megismerni a gyereket az iskolában, ha felhagynak a tradicionális tanári dolgok művelésével – főnök, rendőr, bíró –, mert csak ekkor lesznek képesek eleget tanulni arról, hogy hogyan segíthetnek nekik. [...]

Amikor én, minden nagyobb terv nélkül, elkezdtem a gyerekeknek megengedni, hogy egyre több időben egymással dolgozhassanak és beszélgethessenek, akkor kezdtem el eleget tanulni tőlük, élményeikről, érdeklődésükről és elképzeléseikről, ahhoz, hogy látni kezdtem azt, hogy hogyan tehetném az osztálytermet egy olyan helyé, amelyik számukra hasznos. Először nekik kellett engem tanítaniuk ahhoz, hogy én tanítani tudjam őket. [...]

Amikor egy beszélgetésben, amit egymás között folytattak, megtudtam, hogy az egyik tanítványom szereti a lovakat, akkor voltam képes segíteni neki olvasási problémája megoldásában, azzal, hogy egy lótenyésztési újságot tettem le mellé. Szerette az újságot, ahogy

³ Saját praxisából sok konkrét példát mesél el az eddig még magyarul meg nem jelent *What do I do Monday* című könyvében.

gondoltam, és az a vágy, hogy elolvassa az újságban levő történeteket, olyan erőssé tette őt, hogy képes volt "olvasási problémáját" legyőzni, amely abból fakadt, hogy félt attól, hogy tényleg nem tud megtanulni olvasni, és szégyellte magát, hogy ez majd kiderül. (HOLT 1982, 36-37.)

Egy másik nagyon fontos gyakorlati problémáról, a tanári kérdezésről – mint a tanítási folyamat visszacsatoló-ellenőrző eszközéről – így ír Holt:

„[...] Túl sok kérdést tettem fel. Idővel megtanultam tartani a számat, és nem tettem fel kérdéseket, amelyekkel meg akartam tudni azt, hogy a tanulók mennyit értettek meg abból, amit magyaráztam. A gyerekeknek maguknak kell tudni eldönteniük azt, hogy mikor tesznek fel kérdéseket. Ehhez gyakran sok időre van szükségük. A tanár feladata nem az, hogy meggyőződjön arról, hogy mit értettek meg a tanulók. Ez a gyerekek feladata, és csak ők tudják ezt megtenni. A tanár feladata válaszokat adni, ha a tanulók őt kérdezik.

Amikor megpróbáltuk kitalálni, hogy mit értettek meg, hogy segítsünk nekik jobban megérteni a dolgokat, akkor ez nagyon hasonlított a szokásos iskolai feladatokhoz. Ezáltal csak idegebbek és összezavarodottabbak lettek.” (HOLT 1982, 41.)

Holt a ma talán leginkább sérthetetlennek minősíthető pedagógiai babonáról, az tanári tevékenység feltétlen produktivitásának hitéről is szót ejt, s a tanári cselekvést mint lehetséges deficitforrást mutatja be:

„Van egy egyszerű kérdés, amit eddig nagyon kevesen tettek fel. Azok közül a dolgok közül, amit egy tanár csinál, melyik segíti a tanulást és melyik hátráltatja. Ezt a kérdést igen ritkán tesszük fel, mert hallgatólagosan abból indulunk ki, hogy minden, amit a tanár csinál, tanuláshoz vezet – kivéve azt az esetet, amikor a tanulóval valami nem stimmel. Úgyhogy a tanárnak csak azt kell kigondolnia, hogy mit is tanítson.

Ha egyszer belátjuk, hogy azok közül a dolgok közül, amiket a tanár csinál, egyesek segítenek, mások haszontalanok, megint mások egyszerűen károsak – akkor kezdhethetjük meg magunkat megkérdezni, hogy a mi tevékenységeink melyik kategóriába tartoznak. Csak a tanár teheti ezt meg, felhasználva a saját munkájából nyert tapasztalatokat, hogy ezeket a dolgokat megállapítsa. Minden más kutatás csak rövidéletű, és drága módszerek divatjához, vagy értelmetlenségekhez vezet. [...]” (HOLT 1982, 53.)

Holt többek közt azt írja Summerhillről, Neill szabad iskolájáról: a legmegdöbbentőbb az volt, hogy ott sok boldog gyereket látott egy közösségben. Boldog gyerekeket látott már egy-egy különösen szerencsés, harmonikus családban, de így együtt nem. Számomra ez perdöntő megállapítás. Neill mindig is hangsúlyozta, mint azt később Holt is, hogy a félelem paralizálja a gyerekeket a tradicionális iskolában. Csak a félelemmentes légkör, amelyet Summerhill is nyújt, vezet oda, hogy a gyerekek jól – azaz konstruktívan és jókedvűen – fejlődnek. (MANAS 1978) A fent leírtakat azonban egy tradicionális iskolában sem lehetetlen gyakorolni.

Egy fontos különbség: más módszer vs. más iskola

Egy tényre rá kell világítanunk még. Egy olyan különbségre, amely Neill-t, Holtot és követőit elválasztja az alternatív pedagógiák többségétől: Summerhill 40 éves története nem hasonlítható a Montessori- vagy a Waldorf-iskolák történetéhez. Utóbbiak szélesebb körben elterjedtek – az alapítók eleve ezt is célozták. Utódokat neveltek, tanárokat képeztek, tanárképzőket alapítottak stb. Neill ezzel szemben nem akart „iskolát teremteni”. Montessori és Rudolf Steiner is máshogyan, más módon akartak *tanítani*. Neill éppen ellenkezőleg, nem a tanítást akarta megreformálni, hanem *minden egyebet*, ami az iskolát illeti – az iskola szerepét, feladatát, mindennapi valóságát. Persze a tanítást magát is érintette Neill reformja, de nem elsődlegesen módszereiben és tartalmában, hanem éppen abban, ami Montessorinak vagy Rudolf Steinernek eszébe sem jutott: hogy feladja a tanítás kényszer-jellegét. Neill, és a nyomában Holt felismerte, hogy a kényszer: káros és haszontalan.⁴

⁴ Ebben a vonatkozásban van igaz a Vekerdy Tamásnak, amikor úgy fogalmaz, hogy Summerhill egy ideál. Summerhill egy mélyen demokratikus, emberibb civilizáció őse sejtje: „A fő különbség az, hogy Waldorf egy iskola, ahova reggel egy gyerek bemeleg, és délben vagy délután hazamegy, míg Summerhill egy telep, ahol együtt élnek a gyerekek, és az egész napjukat éjszakáikat együtt töltik, nem mennek haza. Summerhill bentlakásos, és Summerhill sokkal szabadabb a Waldorf kereteknél is. Természetesen a Waldorf is megpróbálja műhellyel, művészi munkával, kézművességgel körberakni a gyereket, ebben az értelemben a gyerek kibontakozása szabad: nincs arra kényszerítve, hogy matematikából kell jól felelnie, különben ő rossz gyerek – mert lehet ő remek táncos, nagyszerű faragó, és ezt elismerik. Nincs osztályzva, nincs kudarccal sújtva, szöveges értékelés van. A Waldorfban tehát egy csomó dolog megvan, mégis: ez egy kötöttebb iskola. Az, hogy a szabadságra nevelés iskolájának vallja magát, az igaz, és erre törekszik, abban az értelemben, hogy azt gondolja: az a jó, ha minden gyerek azzá lesz, aki. Kibontakoztatja az individualitását – nem pedig én faragom majd olyanra, amilyennek én elképzelem, hogy

Hogyan tovább?

A 60-as évek fellángolásai után a technokrácia – a technikai fejlődést egyben morális fejlődésnek is hazudva – lassanként újra ellenőrzése alá hajtotta a teljes társadalmat, s a szabad iskolák jó része eltűnt. Ma a világban kb. 100 demokratikus iskola működik, elsősorban az angolszász világban és Izraelben. De a kritika, amivel Holt és gondolati társai a tradicionális iskolarendszert bírálták, ma is szinte minden vonatkozásban megáll. Az iskolarendszer egésze ma is nagyrészt konzervatív. Nem állítható, hogy a 60-as években kimondásra került kritika ma ne lenne érvényes, és hogy ennek a kritikának a jegyében ne kellene és ne lehetne cselekedni.

Ron Miller a 60-as 70-es évek amerikai szabad iskoláinak történetét bemutató könyvében leírja annak a kongresszusi meghallgatásnak jegyzőkönyvét, amely az Egyesült Államok kongresszusának oktatással foglalkozó bizottsága és Holt között zajlott 1969-ben. A meghallgatásra azért került sor, mert az iskolarendszerrel szembeni elégedetlenség olyan erős volt, hogy a kongresszusi bizottság tagjai érezték: valamit tenni kell. Ezért akarták meghallgatni Holtot. A meghallgatáson a bizottság egyik tagja megkérdezte Holtot: hogyan bizonyosodhatnak meg a kongresszus tagjai arról, hogy a pénz, amit az iskoláztatásba fektetnek, egy hasznot hozó, jó befektetés. Válaszában Holt elmondta, hogy a gyerekek fejlődését nem lehet mérni, mert egy gyerek látszólag sokáig nem fejlődik, azután ugrásszerűen jut el egy új fejlődési fokra. Az iskolarendszerbe fektetett pénzt nem szabad mérnivaló befektetésnek tekinteni, mert ez egy olyan területe az életnek, amelynek hasznosságában hinni kell minden mérés nélkül, és a legfontosabb az lenne, hogy a gyerekek egy emberi környezetben töltsék idejüket, ahol sok érdekes dologgal találkozhatnak, anélkül, hogy értékelnék őket. A meghallgatáson két világ csapott össze: a technokratikus világgép, amely az embereket a gazdaság input tényezőinek tekinti – és a holisztikus világgép, amely elsődleges fontosságúnak tartja, hogy az ember csak akkor fejlődik, ha minden oldalról támogatást kap. Miután ez a meghallgatás semmilyen lényeges változást nem hozott, joggal gondolta Holt, hogy a hivatalos Amerika nem érdeklődik nézetei iránt. (MILLER 2002, 100-101.)

Én azonban szeretném Holtot újra „munkába állítani”, Magyarországon. Részben magam igyekszem kisebb Holt szövegeket fordítani, másrészt szeretném, ha az első Holt könyv újra megjelenne az 1982-es kiegészítések tisztességes jelölésével, és egy jó utószóval. Holt lehetséges új olvasói bizonyosan ráébrednek, mint ahogy magam is, hogy sok vonatkozásban az iskolarendszer áldozatai vagyunk, és nem kell leborulnunk annak lábai elé, megköszönve, amit értünk tett. Fontos lenne, hogy sok ember megértse: a tradicionális iskola itt és most is létezik, ma is rombol. Látható, hogy sokan, sokfelé igyekeznek bemutatni, hogy létezik alternatíva, léteznek, működnek alternatívák – nem magamutogatásból, hanem szükségből, a rossz rendszer ellen való küzdelem jegyében. A legtöbb ember mégis úgy hiszi: az iskolarendszer jó így, ahogy van, bár van benne elvéve néhány rossz iskola. Én ezzel szemben úgy látom: a mai iskolarendszer olyan, mint a sivatag: vannak benne oázisok, jó iskolák, de ezek nagyon ritkák – Neill és Holt munkássága, megfigyelései bizonyítják, hogy inkább ez utóbbi kép az, amelyik a valóságot tükrözi. Ahogyan Holt is megállapítja a 80-as években: az iskolarendszer azóta is rombolja a gyerekek intelligenciáját, és ezt nem szabad csukott szemmel túrni.

lennie kell. Ez egy fontos mozzanat, amiben minden alternatív vagy reformpedagógia egyetért többé kevésbé, és ez azonos a Summerhill-gondolattal is. Ezen túl rengeteg eltérés van. Én lelkes híve vagyok Summerhillnek, miközben gyerekeim Waldorf iskolába jártak, illetve a legkisebb még jár is. Én a Waldorf iskolát is nagyon jónak tartom, de ez nem akadályoz meg abban, hogy Summerhillt csodáljam. (Hangfelvétel alapján; 2005. november 27., Alexandra Könyvárúháza, Budapest, Nyugati tér.)

Hivatkozások, Holt említett művei

FÓTI 2006 = FÓTI Péter, „Mivel is foglalkozom mostanában?” *A válasz egyszerű: John Holttal*, Tani-tani, 2006/36. sz., 65.
HERNDON 1971 = James HERNDON, *How to Survive in Your Native Land*, New York, 1971, Simon & Schuster.
HOLT 1964 = John HOLT, *How Children Fail*, Pitman, 1964. Magyarul a megtévesztő *Iskolai kudarcok* címmel jelent meg 1991-ben.
HOLT 1991 = John HOLT, *Iskolai kudarcok*, Bp., 1991, Gondolat.
HOLT 1967 = John HOLT, *How Children Learn*, New York, 1967, Pitman.
HOLT 1982 = John HOLT, *How Children Fail (Revised edition)*, New York, 1982, Delacorte.
HOLT 1983 = John HOLT, *How Children Learn (Revised edition)*, New York, 1983, Delacorte.
HOLT 1995 = John HOLT, *How Children Learn (Revised edition)*, New York, 1995, Perseus.
MANAS 1978 = http://www.manasjournal.org/pdf_library/VolumeXXXI_1978/XXXI-51.pdf (A Manas egy 1948-tól 1988-ig működő amerikai filozófiai hetilap volt.)
MILLER 2002 = Ron MILLER, *Free Schools, Free People. Education and Democracy after the 1960s*, Albany, 2002, State University of New York Press.

John HOLT egyéb könyvei

The Underachieving School, New York, 1969, Pitman.
What Do I Do Monday?, New York, 1970, Dutton; illetve Porstmouth, 1995, Heinemann.
Freedom and Beyond, New York, 1972, Dutton; illetve Porstmouth, 1995, Heinemann.
Escape from Childhood. The Needs and Rights of Children, New York, 1974, Dutton; illetve 1981, Holt Associates.
Instead of Education. Ways to Help People Do Things Better, New York, 1976, Dutton; illetve Denver, 2003, Sentient. (Ez utóbbi kiadó Colorado államban működik – ahol Holt a pályáját kezdte.)
Never Too Late. My Musical Life Story, New York, 1978, Delacorte; illetve New York, 1991, Perseus.
Teach Your Own. A Hopeful Path for Education, New York, 1981, Delacorte, 1981. Illetve “Revised and updated by Patrick Farenga as” *Teach Your Own. The John Holt Book of Homeschooling*, New York, 2003, Perseus.
Learning All the Time. How small children begin to read, write, count, and investigate the world, without begin taught, Boston, 1989, Addison-Wesley; illetve New York, 1990, Perseus. (Poszthumusz kötetek)
A Life Worth Living. Letters of John Holt, szerk. Susannah SHEFFER, Ohio, 1990, Ohio State University.
A <http://arvindguptatoys.com> webcím alatt sok egyéb mellett négy Holt-könyv is megtalálható angol nyelven.

Egyéb írások

Alexander Sutherland NEILL: *Summerhill – A pedagógia csendes forradalma*, 2004, 2001 Kiadó.
Johnathan CROALL, *Neill of Summerhill*, New York, 1983, The permanent Rebel Pantheon Books
Axel D. KÜHN, *Alexander Neill, 1995*, Rororo.
Jean LIEDLOFF, *Continuum Concept*, több kiadás.
Alice MILLER, *Kezdetben volt a nevelés*, 2001, Pont Kiadó
Aaron FALBEL, *FRISKOLEN 70. An Ethnographically Informed Inquiry Into the Social Context of Learning*, Cambridge, 1990, MIT.
FÓTI Péter, *Thomas Gordon viselkedési ablaka és a summerhilli iskola demokratikus önkormányzata*, Tani-tani, 2004/1-2. sz. (28-29. sz.), 91-100.; Uő, *Summerhillről magyarul*, Tani-tani, 2005-2006, 36. sz., 75-87.; Uő, *Tanítás és tanulás*, Tani-tani, 2005-2006, 36. sz., 28-37. Ezek és egyéb írásaim megtalálhatók a www.email-center.at/summerhill alatt. Ugyanitt lehet egy levelező listára jelentkezni, amelyik Summerhillel foglalkozik. Levezési címem: peter.foti@runbox.com