

Egy szabálytalan iskola - a „Freie Schule in Berlin” alternatív iskola bemutatása

A berlini Freie Schule in Berlin nevű iskola mindmáig megtartotta az alternatív iskolákra kialakulásukkor jellemző alapkonceptiót, mely szerint nincs szükség külső szabályokra, ezek hiányában a tanulók képesek kialakítani a maguk belső szabályait. Az alternatív iskolák belátták, hogy a szabályok teljes hiánya nem vezet konstruktív eredményekhez, így idővel finomítottak gyakorlatukon. Bevezettek bizonyos szabályozásokat, mellyel keretet adnak az iskolai életnek. Vajon ez az iskola miért nem változtatott e radikálisan alternatív gyakorlaton? Milyen gyakorlatot eredményez ma a szabályok teljes elhagyása az iskolai életben? Hogyan értelmeznek olyan alapvető fogalmakat, mint a rend, a szabadság vagy a káosz? Az iskolában töltött három hónap során készült kvalitatív kutatás eredményeit ismertetem a tanulmányban.

1. Hogyan és miért?

A dolgozatban a *Freie Schule in Berlin* nevű alternatív magániskola pedagógiai koncepcióját, iskolai gyakorlatát mutatom be az ott töltött három hónapos pedagógiai szakmai gyakorlatom tapasztalatai alapján.

Gyakornokként az iskolában 2011. november elejétől 2012. január végéig hetente öt napot dolgoztam, teljes munkaidőben. Ez alatt az idő alatt alkalmam volt megfigyelni az iskola mindennapi életét, eseményeit, kapcsolatba kerültem szülőkkel, tanárokkal és diákokkal. Az iskola rendhagyó az alternatív iskolák körében. Megtartotta a kezdeti – mára már elvetett – működési elvet, mely általánosan jellemezte az alternatív iskolákat megalakulásukkor. Az alapítók úgy gondolták, minden szabály, mint a gyermek szabadságának legfőbb akadályozója, elvetendő. Az alternatív iskolák hamar felismerték a koncepció működésképtelenségét. A kaotikussá váló iskolai állapotok és az alulszervezettségéből fakadó tanulói szorongás miatt finomítottak a gyakorlaton; bevezették a hetirendet, napirendet, órarendet (Czike, 2006). A *Freie Schule in Berlin* ezzel szemben mindmáig megtartotta az eredeti alapelvhez kapcsolódó gyakorlatot; minden külső, a tanárok által hozott szabályt elvetnek. Nincs kötelező tanulási idő, nincs órarend, tanrend, sem osztályok. Az iskola alapkonceptiója szerint nincs szükség külső szabályokra, így a tanulók, ezek teljes hiányában képesek lesznek megteremteni és követni a maguk belső szabályait.

Kísérletet teszek arra is, hogy megértsem e sajátos pedagógiai koncepciót képviselő tanárok pedagógiai nézeteit, valamint megvizsgáljam, hogyan értelmeznek bizonyos alapvető pedagógiai fogalmakat, szimbólumokat. Mindezt összevetem az általam megfigyelt, az iskolában megvalósult gyakorlattal.

Úgy vélem, az alternatív iskolák képviselte iskolai gyakorlat megértéséhez szükséges egy átmeneti konceptuális váltás a kutató részéről. Azaz akkor érthető meg az ott tanító tanárok által képviselt pedagógiai gyakorlat lényege, ha képes vagyok megérteni, mit jelentenek számukra olyan alapvető fogalmak, mint a fejlődés, a rend vagy a szabadság. Különböző hitek, vélekedések, korábbi tapasztalatok határozzák meg a pedagógiai nézeteket, így a pedagógiához kötődő alapvető fogalmak értelmezését is (Dudás, 2005). Az eltérő értelmezés eltérő pedagógiai gyakorlathoz vezet.

Kutatásom során tehát ideák és megvalósulás kettősségét vizsgálva rajzolódik ki a kép egy nem mindennapi iskoláról.

2. Kutatásmódszertan

Munkám kvalitatív kutatásra épül. Egyes esetet elemzek, a Freie Schule-típusú alternatív iskolák közül egy kiemelt iskolát, a *Freie Schule in Berlin* nevű intézményt, annak működését, gyakorlatát. Kutatásom része a terepvizsgálat, a tartalomelemzés (iskola honlapja) és az iskola pedagógiai programját tartalmazó dokumentum vizsgálata (Sántha, 2006).

Nem reaktív, azaz beavatkozás nélküli vizsgálatról van szó. Az iskola tanárainak, diákjainak, a szülőknek nem volt tudomásuk arról, hogy egy kutatás résztvevői. Néhány tanár meglehetősen bizalmatlanul fogadott. Ennek egyik oka, hogy a korábbi gyakorlat szerint a gyakornokoknak minimum egy évet kell tölteni az iskolában. 2011-től ez megváltozott, három hónapra csökkentették a minimálisan ott töltött gyakornoki időszakot. A helyzetet nehezítette, hogy külföldi gyakornok az iskola addigi történetében még nem volt. Egy tanár hangot is adott aggályainak, miszerint a három hónap túl kevés ahhoz, hogy valóban belelássak az iskola életébe, fennáll a veszélye annak, hogy felszínes következtetéseket vonok le az ott tapasztaltakról. Úgy vélem, ha a tanárok tudomására hoztam volna, hogy nemcsak gyakornokként, hanem kutatóként is megfigyelem az iskola életét, még nagyobb bizalmatlanságot váltottam volna ki. A beszélgetéseket utólag rögzítettem írásban, igyekezve pontosan rekonstruálni az elhangzottakat. E rejtett megfigyelés előnye, hogy a jelenségeket a maguk természetes folyamatában, előfordulási környezetében figyelhettem meg. A kutatótól az ilyen típusú vizsgálódás intuíciót, kreativitást, etikai szempontból körültekintő figyelmet igényel (Sántha, 2009).

A három hónapos gyakorlat során a naplővezetés technikáját alkalmaztam (Golnhöfer, 83). Kronologikus sorrendben jegyeztem fel az eseményeket, interjúkat, szubjektív megfigyeléseket, egyéni reflexiókkal kiegészítve. A kutatói folyamat dinamikus jellege miatt az adatok gyűjtése és elemzése közötti határok olykor elmosódnak, hiszen szinte párhuzamosan zajlottak (Sántha, 2006: 60).

A kvalitatív kutatások során és a pedagógiai nézetek feltárásakor alkalmazott egyik módszer, a fogalomtérkép használata lehetővé teszi a fogalmak kétdimenziós szerkezetének ábrázolását (Bárdossy–Dudás, 2011). A kutatás rejtett jellege miatt nem kérhettem fogalomtérkép elkészítését az iskola szereplőitől, ám ennek hiányában a pedagógiai programban használt alapfogalmakat, az egyes fogalmak

köré épített gondolatvilágot magam elemzem. A fogalmak olyan komplex jelentéstartalmat hordoznak magukban, melyek elemzésével, kibontásával betekintés nyerhető bizonyos, esetenként csak implicit módon jelen lévő nézetek tartalmába (Dudás, 2006).

A tanulmányban gyakran hivatkozom az iskola honlapján közzétett két dokumentumra. Az egyik a pedagógiai koncepciót ismerteti, míg a másik betekintést nyújt a pedagógiai tradícióba, valamint az iskola mindennapjaiba. Szerzőt és pontos évszámot nem rendeltek a szövegekhez, annyi azonban megtudható, hogy hosszas viták érlelte időszak előzte meg a dokumentumok jóváhagyását, mely az 1980-as évek végéből származik. Szerzőként az iskolát nevezem meg.

3. Freie Schule in Berlin – alapítás, iskolai élet

A német alternatív szabad iskolák (Freie Schule) száma jelentős. Létrejöttük erőteljes társadalomkritikán alapuló diákmozgalmakhoz kötődik, részben az ún. „Kinderladen”- mozgalomhoz, másrészt az Amerikában kibontakozó „Free-School”-mozgalomhoz. 1974-ben jött létre a Freie Schule Frankfurt, majd a hetvenes években újabb szabad iskolák alakultak (Bochumb, Hannover, Berlinben Heidelberg, Hamburg, Bréma, Nünber, Braunschweig, Frankfurt, Wuppertal) (Báthory–Falus, 1997). Berlinben öt különböző Freie Schule található: *Freie Schule am Mauerpark*, *Freie Schule Charlottenburg*, *Freie Schule Kreuzberg*, *Freie Schule Pankow*, *Freie Schule in Berlin (Tempelhof)* (i. m. 1997).

Szakmai gyakorlatomat ez utóbbiban, a *Freie Schule in Berlin* nevű általános iskolában végeztem, mely Berlin *Tempelhof-Schöneberg* nevű körzetében található. Az 1979-ben szülők által alapított általános iskolában jelenleg negyvenkilenc diák tanul hatodik osztályos koráig. Az iskola „csapata” (Schulteam) tizennégy felnőttből áll. Négy női, hat férfi pedagógus, egy szakács, egy házmester és egy civil szolgálatot vállaló munkatárs. A cserélődő, ám az iskola életében állandóan jelenlévő két-három gyakornok is az iskola csapatának részét képezi. A tanárok szerepe, hogy a tanulókat támogassák, az érdeklődésüknek megfelelő tevékenységekben segítsék őket.

Az alternatív iskolákra jellemzően a *Freie Schule in Berlin* tanárai is elutasítják a „herbarti” irányító-vezető tanár típusát (Németh, 1998). Az iskola alternatívát kínál a hagyományos, ahogy ők nevezik, „szabály-iskolák” (*Regelschule*) mellett (Freie Schule in Berlin, 1980’a).

A tanulók rendelkezésére olyan teret, termeket bocsátanak, ahol érdeklődésüket követve szabadon fejlődhetnek. A hagyományos napirend általában az alternatív iskolák esetében a következőképpen épül fel: kötetlen iskolakezdés; közös reggeli; reggeli beszélgető-kör; csoportmunka a helyi munkaterv alapján; tantárgyi keretekben folyó oktatás; közös ebéd; délutáni ajánlatok (Németh–Skiera, 1999).

A *Freie Schule in Berlin* esetében ottlétemkor nem tapasztaltam ennyire strukturált napirendet. A napot a háromszori étkezés tagolta, melyek között spontán szabadfoglalkozások folytak attól függően, hogy melyik tanuló mivel akart

foglalkozni. Azaz nem volt beszélgető-kör, sem helyi munkatervet követő csoportmunka. Az iskolai élet reggel kilenc órakor kezdődik és délután fél ötig tart. A tanulók nagy része körülbelül kilenc órakor érkezett és gyakran még a hivatalos záró időpontot túl is az iskolában tartózkodott. Az időpontok nem jelentenek kötelezettséget, a tanulók napközben akár el is hagyhatják az iskola épületét.

Az ott tanító tanárok nyíltan vállalják, hogy részükről nincs olyan motiváció, mely a tanulásra vonatkozna, az iskola teljes mértékben az individuális érdeklődésnek ad teret. Az iskolában nincs értékelés a hagyományos értelemben. A hatodik osztály végén a tanulókról „fejlődési jelentést” (*Entwicklungsberichte*) írnak, mely tükrözi a tanuló addigi fejlődési ívét (*Freie Schule in Berlin*, 1980'a). Az ötfokú osztályzatra olyan mérceként tekintenek, mely megköveteli a tudást, ez a tudás azonban megkérdőjelezhetetlen és el van vágva az élettől. Nem ad teret a személyes érdeklődés számára, sőt idővel meg is szünteti azt. Úgy vélik, a hagyományos oktatói gyakorlatban túlságosan nagy szerep jut az elméleti tudásnak, melyet a tanulók nem tudnak alkalmazni a gyakorlatban (i. m. 1980a). A tanulás szociális és emocionális vetülete ezért háttérbe szorul. A hagyományos iskolák azért szorítják háttérbe az ilyen típusú tudást, mert nem tudnak hozzá kritériumrendszert rendelni, így értékelni sem lehet „objektíven”.

4. A pedagógiai célok filozófiai háttére

A *Freie Schule in Berlin* gyakorlata ötvözi a felvilágosodás pedagógiai tradícióit, mely szerint a nevelés egy olyan ideális társadalom létrejöttét teszi lehetővé, sőt elkerülhetlenné, melyben mindenki boldog, hiszen a boldogságra való képesség mindenkiben benne rejlik (*Freie Schule in Berlin*, 1980'a).

A felvilágosodás tradícióit ötvözik a klasszikus, romantikus elképzelésekkel, mely szerint a boldogság nem egy jövőbeli cél, hanem már a nevelés folyamata során jelen kell lennie. A pedagógiai célok tehát különböznek a céltételezés hagyományos jelentésétől: egyrészt nem kétséges, hogy el fogjuk érni a célt (boldog társadalom), másrészt e cél nem jövőbeli, hanem jelenbeli (i. m. 1980a).

5. Fogalom-Tér-Kép- alternatív konceptuális szótár

Az iskolai élet eseményeinek árnyalt értelmezéséhez fontos, hogy megértsük az iskola, sokszor a hagyományostól némiképpen eltérő fogalmi világát, ezen keresztül pedig az itt tanítók pedagógiai nézeteit az iskolára, a tanításra, saját szerepükre és a tanulókra vonatkozóan. Egy a hagyományostól kevésbé eltérő fogalomhasználat szempontjából az itt tanító tanárok magatartása felelőtlennek tűnhet. Ha sikerül megérteni gondolkodásmódjukat, kirajzolódik egy komplex, markáns pedagógiai idea-világ, melyben az olyan alapvető kérdések is felvetődnek, mint hogy célja lehet-e egyáltalán a pedagógiának, szükség van-e egyáltalán fejlesztésre? Pontosan hogyan értelmezik a fejlődés kifejezést? Mit is jelent számukra a szabadság? Mit takar a rendetlenség fogalma, és hogyan gondolkodnak a tanulásról?

A következőkben az iskola értelmezési szűrőjén keresztül mutatom be a következő fogalmakat: fejlesztés, fejlődés; játék-tér, tér-élmény; szabadság, tanulás; káosz, rend, rendetlenség; sokszínűség.

5.1 Fejlesztés, fejlődés

A *Freie Schule in Berlin*ben, ahogy ők mondják, komolyan veszik a „*Selbstbestimmung*” kifejezést, mely a belső késztetésen alapuló tanulást jelenti (*Freie Schule in Berlin*, 1980b). A tanuló saját tempójában tanulhatja, ami éppen érdekli. A tanárokhoz intézett kérdésekre, miszerint a tanulók írni és olvasni is saját késztetésre tanulnak-e, igennel válaszoltak a tanárok. Azaz nem szükséges az első években elsajátítani az alapkészségeket (i. m. 1980). Saját tapasztalataim azt igazolták, a gyerekek közül sokan otthon vagy előző iskolájukban tanultak meg írni, olvasni.

A pedagógiai programban olvasható, hogy az iskola „sajátos pedagógiai igényeket” fogalmaz meg (*Freie Schule in Berlin*, 1980b). Felhívják a figyelmet, hogy a kifejezés fogalmi problémákhoz, félreértésekhez vezethet. Az általuk megfogalmazott pedagógiai igény csak annyiban különleges, hogy egy általános pedagógiai koncepciót különösen komolyan vesznek; az alternatív iskolákra jellemző, belső motiváción alapuló tanulást és a szabadság fogalmát (i. m. 1980). Azt a pedagógiai hozzáállást, amelynek során a felnőttek igényt támasztanak a fiatalokkal szemben, nemcsak szűk látókörűnek, de kimondottan inhumánusnak, nem-elfogadó magatartásnak tartják (i. m. 1980). Nincs meghatározott fejlesztő tanítás, nincs a tanárok által meghatározott elérendő célkitűzés.

A *Freie Schule in Berlin* esetében hiányzik a tudatos fejlesztésre irányuló szándék. A tanárok elbeszéléseiből és a pedagógiai program tanulmányozásából arra a következtetésre jutottam, hogy a fejlesztés fogalma számukra pejoratív. A fejlesztésre irányuló szándék a jelenlegi helyzettel szembeni elégedetlenséget, a gyermek el nem fogadását fejezi ki. Ezért nevezik a fiatalokkal szemben támasztott fejlesztésre irányuló igényt „inhumánusnak”. Értelmezésükben a fejlődés természetes folyamat; a külső, irányított fejlesztés már nem kívánt beavatkozás.

5.2 Játék-tér, tér-élmény

Az iskola megnyitja a gyerekek számára a szükséges játékteret, mely egyre inkább csökkenően van korunk világában (*Freie Schule in Berlin*, 1980a). A *játék-tér* kifejezést szó szerinti és átvitt értelemben, mintegy élettérként is használják. Úgy látják, a mai korban egyre kevesebb a gyerekek rendelkezésére álló tér. A fiatalok okkal nézik kritikus szemmel a felnőttek világát (*Freie Schule in Berlin*, 1980a). Az otthon olyan üres térré vált, ahová délután hazaérve nem várja senki a gyereket, a szülők este későn érnek haza (uo.). A konkurenciaharc és az elvárásoknak való megfelelés elveszi az időt és energiát az emberi kapcsolatoktól. A valósággal való kapcsolat terét kiszorítják olyan másodlagos tapasztalatok, mint a média világa. A külvilág is életidegen, utak behálózta térré válik, a betonrengeteg egyre inkább kiszorítja a gyerekek természetes játékterét (uo.) A fiatalok úgy érzik, nincs beleszólásuk környezetük alakításába, hiányzik az aktív részvétel. Erre a helyzetre

kétféle szélsőséges reakció figyelhető meg: vagy apatikus visszahúzódás, vagy pedig alkalmazkodás az előbbre jutás, a karrierépítés érdekében (uo.).

A *Freie Schule in Berlin* a gyerekek számára olyan játéktérrel nyit meg, mely újra kapcsolatba hozza őket a valósággal (*Freie Schule in Berlin*, 1980a). A játéktér fizikai értelemben maga az iskola épülete és a benne található szobák. A *Freie Schule in Berlin*ben kilenc terem található, ahol olyan különböző foglalkozások folynak, mint a zenélés, olvasás, barkácsolás vagy számolás. Egy termen belül különböző tevékenységek párhuzamosan is folyhatnak.

Érdekes, ahogyan egy tizenegy éves tanuló, hozzá intézett kérdésemre válaszolva az iskolát mint teret határozza meg. A párbeszéd a következőképpen hangzott:

(én): „*Szerinted mit jelent az, hogy iskola?*”

(tanuló) „*Iskola? Egy épület, amiben szobák vannak és lélegzünk*”

(én): „*Melyik szobában mit csináltok?*”

(tanuló): „*Akármelyikben, akármit. Nem lehet definiálni.*”

(én): „*És mi a tanárok feladata?*”

(tanuló): „*Hogy segítsenek azt csinálni, amit akarunk.*”

A „lélegzünk” kifejezést, az iskolai tevékenység leírására használni első hallásra szokatlannak tűnhet, azonban a meghatározás tökéletesen passzol az iskola „tér-élmény”- koncepciójához. Egy tér, ahol a tanulókat szabadon hagyják, hogy maguk tapasztalják meg az életet. Látható, hogy a szobákat, bár meghatározott tevékenységeket rendelnek hozzájuk a tanárok, a tanulók mégis kedvükre használják, „definíciótól” függetlenül.

Nem különül el játék és tanulási idő. Úgy gondolják, a gyerekek mindig tanulnak. A tanulás kognitív, emocionális és szociális területre egyaránt kiterjed (*Freie Schule in Berlin* 1980b). A tanárok tiszteletben tartják a tanulók igényeit, érdeklődését. Úgy gondolják, ez az egyetlen módja annak, hogy a gyerekek megbízható, személyes tapasztalatra tegyenek szert, és ne a felnőtt világ követelményeihez igazodjanak. Kérdéseik így a saját maguk által, saját valóságuk tapasztalata alapján létrejött kérdések lesznek. Saját vágyakat és célokat fogalmazhatnak meg. A gyerekek tehát teret és segítő kezet kapnak, hogy a világukat szabadon, tudatosan formálják.

Az iskola által kínált tapasztalati tér és a nyitott pedagógiai gyakorlat következtében a játékterekben megjelenik a modern civilizáció deficitje (*Freie Schule in Berlin*, 1980a). A gyerekek képességein, tehetségén, kreativitásán túl fény derül nehézségeikre, problémáik is láthatóvá válnak. Ezek legtöbbször közvetett, nem verbalizált módon kerülnek felszínre. Ezekben a mesterségesen kialakított életterekben tehát a kinti, valós világra adott gyermeki reakciók jelennek meg, melyek szerintük majdnem mindig a gyermek otthoni, családi környezete által meghatározottak, és csak a szülő aktív bevonásával, nevelő munka segítségével dolgozhatók fel (uo.).

Az alternatív iskola mellett elkötelezett szülők számára mindez kihívást jelent: elviselhető-e számukra, ha az iskola tanárai kérdéseket tesznek fel a gyerekekkel való otthoni bánásmódra vonatkozóan? A problémákkal való megküzdéshez, az együttműködéshez fontosnak tartják a nyitott, kooperatív, önreflektív diskurzust (*Freie Schule in Berlin*, 1980a).

5.3 A tanulás szabadsága

A berlini szabad iskola értelmezésében a tanulás olyan, mint amikor az ember futni vagy beszélni tanul. Azaz egy természetesen végbemenő folyamat. Nem különíthető el a játék és a tanulás. Így nem fogalmazódnak meg olyan kérdések, mint a „*Mikor szabad játszani?*” vagy „*Mikor kell tanulni?*” (*Freie Schule in Berlin*, 1980a).

A tanár szerepe abban áll, hogy alapos felkészültsége révén képes legyen a tudományosan elfogadott alaptételeket közvetíteni a tanuló számára. Azaz feltárják a gyerek előtt a társadalom által elfogadott, objektívnak vélt tudásanyagot. A gyerek képes tanulni, így képes eldönteni azt is, hogy mindebből milyen következtetésekre jut (*Freie Schule in Berlin*, 1980b). Bár a környezet felszólítja a gyerekeket, hogy ismerjék meg a különböző kultúrtechnikákat, a szimbolikus kapcsolódási módokat, a tanulók vitatkozhatnak ezzel, kialakíthatják saját meggyőződéseiket, céljaikat, megismerési módszereiket. Ez olyan egyezményes szimbólumrendszerre is igaz, mint a nyelvhasználat (uo.). Véleményük szerint a gyerekek arra vállalkoznak, hogy legyőzzék, újrateremtsék azt. Alapvető tétel, hogy senki nem tudhatja az egyénnél jobban azt, hogy mi a legjobb neki. Így a tanárok nem befolyásolják a tanulókat, ehelyett támogatják a produktív megközelítéseket.

Az alaptantárgyakon kívül (matematika, német, angol) minden tantárgy fakultatív. Az alaptantárgyak tanítása is rugalmasan értelmezett, azaz nincsenek időhatárok. Ha a tanuló időközben más érdeklődési területet talál, azzal is foglalkozhat. A *Freie Schule in Berlin* a kanti hagyományokat követve kísérleti iskolának tartja magát, így a tanítás során meghatározó a felfedezettő jelleg (*Freie Schule in Berlin*, 1980b).

5.4 Káosz, rendetlenség

Az iskola tanárai a két fogalmat, „káosz” és „rendetlenség” nem szinonimaként használják. Úgy vélik, a káosz csupán a felnőttek számára jelent rendetlenséget. Az eredeti görög értelmezéshez nyúlnak vissza, miszerint a káosz nem más, mint a még rendezetlen őanyag, melyből a világ létrejött. Ebben az értelemben a káosz egy új játék kiindulópontja. Minden gyereknek, ahogy minden felnőttnek megvan a *maga* rendje. E szubjektív rend személyes céljaik elérését szolgálja, segíti a megismerést. Ahogyan a rendetlenség, úgy a rend is szubjektív fogalom. Azaz hiába tűnhet úgy egy kívülálló számára, hogy az iskola élete kaotikus, a gyerekek rendetlenek, a tanárok válasza ez esetben az, hogy mindezt a megfigyelő saját nézőpontjából, saját rend-/rendetlenség-fogalmának szűrőjén keresztül nézi.

Egyszóval, ami valakinek rendetlenségnek, káosznak tűnhet, korántsem biztos, hogy másnak is az.

A fenti értelmezést követve rend és káosz fogalmáról, érdemes egy pillanatra megfordítani a megszokott szemléletmódot. Elképzelhető, hogy a szabad iskola tanulói, egy hagyományos iskola életét külső szemlélőként figyelve, semmiféle értelmes rendet nem találnának az előre meghatározott ritmust követő, az osztályokból csengőszóra ki- és bevonuló diákok láttán. Elképzelhető az is, hogy ha az osztálytermi gyakorlatot figyelnék meg, látva a jelentkező, felszólításra szót kapó, előre meghatározott témáról beszélő tanulókat, úgy éreznék, itt valamiféle *rendellenes* iskolai gyakorlat folyik.

6. Megnyilvánuló paradoxonok

Az első napok adta kezdetleges megfigyelések utáni hetekben nemcsak megfigyeltem, hanem részt is vettem az iskola életében. A gyerekeknek felolvasást tartottam, angolt tanítottam, a barkácsolásban, művészeti tevékenységekben, a játékok során, valamint az étkeztetéseknel segédkeztem. Részt vettem heti team-megbeszélésein és a szülő-esten. Az iskola pedagógiai alapvetéseit, elméleti koncepcióit összevetve azok megvalósulásával, olyan kérdések vetődtek fel bennem, melyek megválaszolására tett kísérleteim során egy sor paradoxon rajzolódott ki előttem.

A következőkben a számomra ellentmondásosnak tűnő jelenségeket, azok lehetséges okait vázolom és elemzem. Az alfejezetek címét egy-egy kérdés képezi, melyek gondolkodásom kiindulópontját jelentették.

6.1 Szabályok-szabadság természete

Egyértelmű volt számomra, hogy egy olyan iskola, amely minden külső szabályt elvet, mondván, hogy korlátozza a tanulói szabadságot, a külső szabályt kizárólag mint a hatalom eszközét értelmezi.

A szakirodalom három különböző esetet különböztet meg: a behódolás érdekében történő, az identifikáción keresztül, valamint az interiorizáció során betartott szabályokat (Czike, 2006). Az iskola alternatív alaptételéből kiindulva, úgy gondolom, a szabályok betartása kapcsán csupán az első két esetet veszi figyelembe. A behódolás érdekében történő szabály betartásának célja a büntetés elkerülése, oka nem személyes kapcsolathoz kötött (Czike, 2006). Ebben az értelemben a szabály valóban az autoritás eszköze, melyet az iskola egyértelműen elutasít. Az identifikáció folyamatában a hangsúly a szeretett személy szerepének átvétele, az ő értékrendjével való azonosulása jelenti a motivációt. Egy olyan „radikálisan alternatív” iskola koncepciójába, mint a *Freie Schule in Berlin*, ez nem illeszthető be, hiszen az azonosulás helyett az önazonosságot, az öntudatosságot, a saját világkép kialakítását helyezik előtérbe. Az interiorizáció során betartott szabály az egyező értékrenden alapul. Az így elsajátított szabály esetében valódi híd épülhetne a külső és belső szabályok között.

A pedagógiai programban arról olvashatunk, hogy a gyerekek zavartalanul tevékenykednek egymás mellett ugyanabban a szobában. A következőben három konkrét, az iskola életében mindennapos eseten keresztül mutatom be, milyen problémákhoz vezet a fent vázolt iskolai gyakorlat.

Egy hétéves kisfiúnak rendszeresen olvastam fel különböző könyvekből, azonban sokszor akkora volt a hangzavar, hogy alig hallottam a saját hangomat. A kisfiú valóban képes volt figyelni, tudta, hogy miről van szó, hol tartunk a történetben. Később megkérdeztem tőle, hogy nem zavarja-e a hangzavar, amire *nemmel* válaszolt. Úgy tűnt tehát, engem jobban zavart az eset, mint a kisfiút, aki valószínűleg már hozzászokott a körülményekhez.

Hasonló esetet figyeltem meg egy tanár esetében, aki szintén felolvasott egy tanulónak, melyet a többi diák rendszerint megzavart hangoskodásával. Észrevettem a tanár arcára kiülő feszültséget, azonban ebben az iskolában csak a legvégső esetben (tanulók közti verekedés) fegyelmeznek, avatkoznak közbe a tanárok, így ő nem szólt a gyerekekre. A tanuló ellenben, akinek felolvastak, folyamatosan csitította társait, kevés sikerrel. Mindennek ellenére ő is, hasonlóan az előző esetben szereplő tanulóhoz, képes volt figyelni a hangzavarban is. A tanárban felgyűlt feszültség úgy nyilvánult meg, hogy a felolvasás közepén egyszer csak szó nélkül, feldúlt arccal felállt, összecuska a könyvet, és kiment a teremből.

A harmadik esetben az egyik anyanyelvet tanító tanár óráját figyeltem meg. Két tanuló volt a szobában, a tanárnő valamint én mint megfigyelő. A tanulás jó hangulatban, igaz rendhagyó módon zajlott. A tanulók élénken válaszoltak a tanár kérdéseire, nagy örömet mutatva, ha a válasz helyes volt. Közben, ha eszükbe jutott valami, ami nem az órához kapcsolódott, elmesélték a tanárnőnek, aki figyelmesen hallgatta őket, visszakérdezett, majd amikor a tanulók úgy döntöttek, visszatértek a tananyaghoz. A probléma akkor jelentkezett, amikor a fiúk két társa rendszeresen benyitott az órára, bedobáltak papírgalacsinokat, focizni hívták a fiúkat, akik minden egyes alkalommal teli torokból kiabáltak, hogy csukják be az ajtót. A tanárnő mindegyre úgy reagált, hogy megkérdezte: „*Tartsunk szünetet?*”; mire a gyerekek válasza: „*Nem, nem, folytassuk.*” Az órát a benyitó tanulók továbbra is folyamatosan megzavarták, a tanári magyarázatot így folyamatos tanulói kiabálások szakították félbe.

Számomra érthetetlen volt, hogy miért ennyire passzívak a tanárok még ilyen szélsőséges helyzetekben is. Az anyanyelvet tanító tanárnővel való utólag lejegyzett beszélgetés a következőképpen hangzott:

(én): „*Nem zavart a kiabálás az órán?*”

(tanárnő): „*Nem.*”

(én): „*Hogyhogy?*”

(tanárnő): „*Nem mindegy, hogy kik azok, akik kiabálnak vagy így viselkednek.*

Ezeket a fiúkat ismerem és szeretem, ezért nem zavar a viselkedésük.”

(én): „*Amikor én próbáltam felolvasni, alig hallottam a saját hangom. Nem túl jó, hogy ugyanabban a térben bárki bármit csinálhat...*”

(tanárnő): „*Igen, de a határaikat a gyerekeknek kell meghúzni. Az ő feladatuk kijelölni azokat. Vannak más termek is, átmehettek volna oda is.*”

(én): „*Én mondtam Olinak, hogy menjünk, de nem akart.*”

Ekkor a tanárnő széttárta a karjait, jelezve, hogy akkor nincs mit tenni.

Tehát a tanárok úgy érzik, ha egy ilyen esetben közbeavatkoznának, azzal a tanulókat saját határkijelölő folyamatába avatkoznának bele, csorbítva ezzel a tanulói szabadságot.

6.2 Felelősség, felelőtlenység

Az iskolában a felelősség kérdése kettős életű. A pedagógiai programból is kitűnik, hogy a tanulók önállóságának és ezzel felelősségérzetének mekkora súlya van. A tanárok úgy gondolják, hogy a tanuló maga tudja, hogy mi a legjobb a számára, pontosan ismeri gyengéit és erősségeit. Nem kialakítani akarnak egyfajta felelősségteljes szemléletmódot a tanulóban, hanem eleve adottnak veszik azt. Ha csak a már említett személyes határvonal kialakításának kérdését vizsgáljuk, adottnak vették, hogy a tanulóban eleve megvan az igény, a képesség határvonalaiak meghúzására. A felelősség, amit a tanulókra hárítanak, túlságosan nagy. Ez kritikaként gyakran felmerül az alternatív iskolákkal kapcsolatban, a *Freie Schule in Berlin* esetében pedig véleményem szerint fokozottan érvényes kritika.

Egy tanárnő paradox módon mégis attól tartott, hogy a tanulók nem tanulják meg, hogy felelősséget vállaljanak magukért, a cselekedeteikért, pontosan azért, mert „mindent lehet”. Tanárok pakolnak, takarítók takarítanak a tanulók utánuk, ők maguk után nagyon ritkán pakolnak el. Mindezt természetesnek veszik, az iskola az övék, ezt gyakran hangsúlyozzák a tanárok, így a gyerekek is tisztában vannak vele. Mindeközben nem tanulják meg, hogy ha valamit kapnak, akkor azért felelősséget kell vállalniuk.

„*Néha úgy érzem, túl sokat teszünk értük, és ezt természetesnek veszik...*” – mondta elgondolkodva az egyik tanárnő, amikor erről kérdeztem.

Tehát úgy tűnik, belső világuk, személyiségük alakítását, a világ értelmezését teljesen a gyerekekre bízzák a tanárok, ezzel rendkívül nagy felelősséget rónak a tanulókra. A belső, szubjektív rend kialakítása teljes mértékben a gyerekek feladata. A külső rend, egy élhető, átlátható környezet kialakításához kizárólag a felnőttek járulnak hozzá mindennapos munkájukkal, a gyerekek válláról ezzel teljes mértékben levéve a felelősséget. A tanulók csak használják a rendelkezésükre álló teret, melyet a sajátjuknak tekintenek.

6.3 Utópisztikus valóságtér

A *Freie Schule in Berlin* tanárai, – a legtöbb reform és alternatív iskolára jellemzően – hangsúlyozzák a valósággal való közvetlen kapcsolat fontosságát. Mégis egy olyan utópisztikus „ál-valóságot” hoznak létre a gyerekek számára, mely igencsak távol áll a hétköznapi, iskolán kívüli világtól. A „valósággal való kapcsolat” kifejezés alatt sokkal inkább a tanulók a saját maguk által létrehozott,

belső valósággal való közvetlen kapcsolat kialakítását értik, melyhez nélkülözhetetlen az önállóság. Felmerült bennem, hogy hogyan hangolják össze otthoni életük feltételezhetően szabályokkal teli életét és az iskola világát a tanulók. Kétségeimet az egyik tanárral osztottam meg:

(én): *„Szerinted a gyerekeknek otthon is bármit csinálhatnak? Otthon sincsenek szabályok?”*

(tanár): *„De vannak, biztos, hogy vannak. Az itteni szülők ugyan nem autokraták, de hát ilyen sehol nem lehet csinálni, hogy a szék fenn van az asztalon...hogymindent szétdobálnak...”*

(én): *„De ez nem okoz gondot a gyerekeknek? Hogy összeegyeztessék, hogy otthon mindent lehet, itt pedig nem?”*

(tanár): *„Szerintem nem. Nem. Tudják, hogy otthon vannak szabályok, itt nincsenek.”*

A tanárok szerint nincs probléma a tanulók alkalmazkodási képességeivel, hiszen az, hogy a felnőttek nem hoznak szabályokat a számukra, még nem jelenti azt, hogy ne kellene alkalmazkodniuk egymáshoz. Rengeteg vita folyik a gyerekek között az iskolában, sok konfliktus van, melyet az iskola tudatosan vállal mint konstruktív tevékenységet.

6.4 Odaforduló figyelem, magára hagyatottság

További kettősség fedezhető fel a tanárok viselkedését illetően. Egyrészt hangsúlyozzák, hogy a *Freie Schule in Berlin* sajátossága nem abban áll, ahogyan a gyerekekkel bánnak, azaz nincs meghatározott módszertan, gyakorlatok, hanem sokkal inkább egyfajta odafordulásban rejlik a különlegességük. Azaz figyelmük teljességével a gyerekek felé fordulnak, és nyomon követik őket. Azonban az iskola honlapján az olvasható, ha a gyerekek olykor unatkoznak is, fontos, hogy maguk találják ki, mit kezdjenek a szabadidejükkel. Ilyenkor magukra kell hagyatkozniuk, és ennek a felelősségnek a terhét a tanárok nem veszik le a gyerekek válláról. Azaz a tanárok figyelme inkább passzívan támogató, mintsem aktív, lehetőségeket felkínáló figyelem.

Iskolai tapasztalataim is ezt támasztják alá. Azaz a tanulók minden tevékenysége belső motiváció hatására kell, hogy történjen. Ez azt jelenti, hogy a tanárok csak a gyerekek által kezdeményezett aktivitásban segítik őket. Egy kilencéves kisfiú nem tudott még sem írni, sem olvasni, így a tanárok gyakran olvastak neki, azonban egyszer sem voltam tanúja annak, hogy arra ösztönözték volna, tanuljon meg írni vagy olvasni. Ha valamelyik szobában nem tartózkodnak gyerekek, ott nem áll készen egy tanár például könyvekkel, játékokkal, hanem a szoba üres. A tanár akkor megy be és kezd el olvasni, ha őt erre a diák külön kéri.

6.5 Tisztelt tiszteletlenek

A gyermek emberként való tisztelete a tanárok, szülők gondolkodásának meghatározó eleme. A legmesszebbmenőkig figyelembe veszik a gyermek akaratát, döntését, egyéni érdeklődését.

Tapasztalataim alapján ugyanezt a tiszteletet a gyerekek a tanároknak sok esetben nem adják meg. Gyakran előfordult a gyerekek részéről a tanárokkal szembeni tettleges vagy szóbeli agresszivitás kinyilvánítása. A gyerekek sokszor türelmetlenül kiabáltak a tanárokkal, ha ők nem tudtak figyelni valamiért, amikor ők akarták, vagy egyéb problémájuk akadt. A tanárok teljesen eszköztelenek, amikor akaratukat valamilyen okból szeretnék érvényesíteni. A következő eset bemutatása példaként szolgál az előbbi állítás igazolására.

Az egyik tanuló nem vitte vissza a konyhába a használt tányérját tanárnője többször kérésére sem. Amikor a gyerek kiment a szobából, a tanár annak rajzát, amin addig dolgozott, eldugta a tanári irodába. Célja az volt, hogy így hasson a gyerekre. Ha a kislány visszajön és látja, hogy nincs meg a rajza, azt mondhatja majd, *ha visszaviszed a tányérodát, megkapod*. Ezzel szemben a kislány, mikor észrevette, hogy nincs meg a rajza, nem különösebben érdekelte a dolog, új tevékenységbe kezdett. Végül a tanár vitte vissza a tányért a nap végén.

7. Félreértelmezések veszélye

A *Freie Schule in Berlin* a legtöbb alternatív iskolához hasonlóan, többek között a summerhilli A. S. Neill által alapított szabad iskolát nevezi meg előfutáraként. Azonban az alapító, Neill is rámutat, hogy milyen könnyű félreértelmezni a szabadság fogalmát. Mivel könnyűnek, természetesnek és vonzónak hangzik, sok lelkes fiatal szülő érti félre. A szabadság azonban addig tart, amíg nem korlátozzuk mások szabadságát (Neill, 2004).

Arra is figyelmeztet Neill, ha a szabadság-eszme iránti lelkesedés nem párosul józan ésszel, veszélyes is lehet: *„Mégis gyakran jönnek az önszabályozásért lelkesedő fiatalok látogatóba hozzánk az iskolába, és felhánytorgatják a szabadság hiányát, ha látják a bezárt vegyszeres szekrényt vagy azt, hogy nem engedjük, hogy a gyerekek a menekülési útvonalon játszanak”* (Neill, 2004: 122).

A gyerekek testi épségének veszélyeztetésére a *Freie Schule in Berlinben* is láttam példát, amikor a gyerekek télen sokszor kabát, esetleg cipő (!) nélkül játszottak az udvaron. Amikor megkérdeztem a tanárokat, miért nem szólnak rájuk, azt a feleletet kaptam, hogy csupán javasolni lehet, hogy öltözzenek fel, amit vagy elfogadnak, vagy nem.

Egy másik esetben tízéves fiúk gyújtottak tüzet tanári felügyelet nélkül az udvaron. A tanári karból egy tanár felszólalt a heti megbeszélésen, hogy hangot adjon aggodalmának a felügyelet nélküli tűzgyújtás miatt. A tanárok válasza az volt, hogy az ablakból ráláttak a gyerekekre. Ha mellettük állnának, annak az lenne a következménye, hogy elkezdenének félni a tüztől.

8. Színterek, szakadékok

A pedagógiai gyakorlat fókuszpontja hangsúlyosan a belső tér, a diákok világa, a szabadság, az egyéni érdeklődés és a tanuló önmagáért vállalt felelőssége felé toródik. Ezzel szemben az iskola életéhez szintén hozzátartozó színterek, mint a külső tér, a tanárok világa, a környezetért vállalt felelősség fontossága háttérbe szorul.

A gyerekeké a felelősség, hogy felmérjék saját erősségeiket, hátrányaikat, hogy meghúzzák saját határvonalait, továbbá, hogy megfelelő módszert találjanak az általuk elsajátítani kívánt tudáshoz. Emellett semmilyen súlya nincs a diákok környezetük rendezettségéért, tisztaságáért vállalt felelősségnek. A belső szabadság és a külső szabályok, valamint a tanári beavatkozás és az egyéni érdeklődés közti ellentét is feloldhatatlannak tűnik. A szélsőséges alternatív gyakorlat nem képez hidat e színterek között, aminek következtében egyre nagyobb szakadék nyílik tanár és diák, külső és belső világ között.

9. Iskolarendszerek más-más oldalról

A porosz iskolarendszert összehasonlítva a szabad iskola gyakorlatával, megfigyelhető, hogy két, egymásnak ellentmondó pedagógiai gyakorlat, egyoldalúságuk révén, hogyan vezet bizonyos szempontból hasonló körülményekhez.

A porosz iskolarendszerben nincs tanári motiváció, hiszen a tanulók külső, mások által hozott szabályokat követnek. A szabad iskolában szintén hiányzik a tanári motiváció, itt azért, mert a tanárok teljes mértékben a tanulók belső motivációjára hagyatkoznak. Egyik elgondolás sem tartja szükségesnek a tanár és diák közti „találkozási pontot”.

Hasonló okból kifolyólag hiányoznak mindkét esetben a tanárok és tanulók által közösen hozott interiorizálható szabályok is.

Mindkét iskolában megjelenik a tanulói agresszió. Egyik esetben a túlszabályozás, másik esetben pedig az alulszabályozás miatt.

Más-más oldalról, de mindkét esetben jelen van egyfajta bizalmatlanság. A porosz oktatási rendszerben a tanároktól a tanulók felé nyilvánul meg, hiszen úgy gondolták, a rend kizárólag külső szabályozás útján érhető el. A *Freie Schule in Berlin* esetében a tanárok bizalmatlansága inkább önmagukkal, saját tanári szerepükkel szemben mutatkozik meg, amikor minden általuk hozott szabályt a tanulói szabadság elnyomásaként, káros, autokrata tanári gyakorlatként értelmezik.

10. Összegzés

Egy olyan iskola, mint a *Freie Schule in Berlin*, rámutat arra, mi történik olyankor, amikor a tanárok éles fogalmi határvonalakat, ezzel pedig látszólag feloldhatatlan ellentéteket képeznek. Az interiorizálható szabályok kialakítása, valamint a tanárok megfelelő motivációja katalizátorává és nem akadályává válhatna az egyéni érdeklődés kibontakoztatásának. A szabadság olyan komplex, legtöbbször

mindannyiunk számára némileg eltérő fogalmat jelent, melyről azt gondolni, a külső szabályok megszüntetésével automatikusan elérhető, a szabadság-fogalom radikálisan egyszerű értelmezését mutatja az iskola részéről.

Általánosan elfogadott nézet, hogy az alternatív iskolák egyfajta kontrollt jelentenek az állami iskolák számára. A *Freie Schule in Berlin* pedagógiai koncepciója része világunk színes pedagógiai palettájának, és mint ilyen, rendhagyó gyakorlata újabb elgondolkodtató szempontként szolgálhat pedagógiáról, szabadságról való gondolkodásunk során.

IRODALOM

- A. S. Neill (2004): *Sumerhill. A pedagógia csendes forradalma* (ford. Barta Judit). Kétezeregy Kiadó, Piliscsaba.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Báthory Zoltán, Falus Iván (1997): *Pedagógiai Lexikon I. kötet*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Czike Bernadett (2006): *A pedagógusszerep változása*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása – „bevezetés a saját pedagógiába”*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Freie Schule in Berlin (1980'a): *Pädagogisches Konzept der Freien Schule Berlin*. <http://www.freie-schule-in-berlin.cidsnet.de/k_grun.html> [2012. május 14.]
- Freie Schule in Berlin: (1980'b): *Entwurf der pädagogischen Grundlage der Freien Schule Berlin-Tempelhof*. <http://www.freie-schule-in-berlin.cidsnet.de/k_grun.html> [2012. május 14.]
- Freie Schule in Berlin (2003): *Iskola honlapja/statisztika*: <http://www.freie-schule-in-berlin.cidsnet.de/a_stat.html> [2012. május 14.]
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Németh András, Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszertanába*, Eötvös József Kiadó, Budapest.