

# Pedagógiai szöveggyűjtemény

( Vissza a tartalomjegyzékhez: [..\Tartalomjegyzék.doc - A nem-tudás vélelme](#)

**Angelusz Iván**

**Táncoskönyv**

( Szemelvények)

Minden tetszett, ami szélsőséges volt.

A tapasztalatokból leszűrhető elmélet, módszer, cseppet sem kerekded, inkább tüskésnek és zegzúgosnak tűnhet. Nem is szeretném, ha tiszta rendszerré szelídülne, fennmaradását jobban biztosítja, ha megőrzi napról - napra változó összetételű izzadtságszagát.

–

Az érzéki tapasztalatokra kellett hagyatkozni. Arra a kevésre, amit ezek a városi gyerekek, a rendelkezésükre álló néhány rövid év alatt összegyűjtöttek. Egy idő után kiderült, hogy csak az a tánc szempontból használható, továbbérlelhető, gyümölcsözteszhető tapasztalat, amit több érzékszerv szempontjából is fel tudunk idézni. Nem tudunk beszámolni a tv-ben látott tyúk szagáról, nem tudtuk megmondani milyen a rajzfilm macska izmainak " állaga", nem tudtuk, milyen ritmusban zakatol a képregény-vonat. A tv, a rádió, a tanult ismeretek, mint részleges tudások nagyrészt kiestek, leértékelődtek. Az életszerű helyzetben átélt valóságok mellett viszont érzékileg " körüljárhatónak" bizonyultak a személyesen, szóban mesélt mese élmények. Az álmok, a fantáziálások során észlelt " tapasztalatok ".

**Erős élmény, átélt, képszerű tapasztalat gyűrűzik csak tovább. A tudás kliséiből kiinduló, megjelenítő, illusztráló mozgások unalmas másolatokat termelnek.**

–

A tánc órának nem célja eredmények felmutatása. A cél a tanulás. Az eredmények majd mutatkoznak, amikor másnap nem esünk hanyatt a csúszós úton, amikor tizenöt év múlva jobban, biztonságosabban tudunk majd autót vezetni, amikor kicsit könnyebben tudunk majd " csajozni" illetve " pasizni" (respektíve). Nagyon büszke voltam, amikor volt tanítványaim évekkal később elmondták, hogy " ma" úgy látják, " akkor", a táncteremben tanultak meg helyesen állni, járni, lélegezni. Ott tanultak meg pihenni, bízni, megfigyelni.

–

Kiderült, nem az órafelépítésen, nem a játékokon, nem a tananyagban múlik a dolog, hanem a szemléleten és a befektetett energián. **A személyes jelenlét intenzitásán.**

–

3. A tánc eljárás, szakma, *önálló diszciplína*, mint a zene, a fizika, a mikrobiológia, a kőműves-szakma vagy a komputer programozás. Mint minden szakmának, ennek is megvan a maga története, terminológiája, alkalmazási területe, pedagógiai hagyományai, egymástól független, néha ellentétes irányzatai, iskolái. Ezt is lehet spontán, amatőr és hivatásos szinten művelni.

Aki tud fütyülni, az még mind füttyművész. Nem mindenki táncművész, aki jól tud táncolni. Spontán táncon azt énem, ami csak a résztvevőknek szól, nem produkció semmilyen értelemben.

4. A kreatív gyerektánc tanítás a spontán és az amatőr, műkedvelő felhasználás területét veszi célba. Nem táncokat tanulunk, hanem táncolni. Nem művészetet tanulunk, hanem tanulunk a művészetből. Én bizony a " táncnál" fontosabbnak tartom - úgymond - mellékhatásait. *Személyiség* formáló erejét. Minden tanár az egész embert neveli, nem csak szakterületét oktatja. Akár akarja, akár nem. Akár tudja, akár nem.

–

Én, amint *mindenáron* meg akartam valósítani bármit, pofára estem. Kínos, ordibálós, veszekedős órákat tartottam ilyenkor. Ha valamely kollégámtól szigorúan megköveteltem bizonyos szabályok szigorú betartását,

futkosott a hideg a hátamon viszonthallván a megkövetelt " rendet ". Szóval a legfontosabb elvnek az bizonyult, hogy az elveket nem betartani, hanem legfeljebb újra meg újra felismerni, együtt felfedezni érdemes.

**Halott elveket halott osztályokban tudnak betartani, halott pedagógusok. Élő csoportokban éppen születő elvek és az együttes erővel életben tartott szabályok működnek. És ez nem csak az elvekre de a legegyszerűbb játékokra, gyakorlatokra is igaz.**

## **2. Ne árts!**

Előre megígérem, hogy ez az egyetlen " tilos. Az órán is, ebben a könyvben is. A tanítványaimnak is meg szoktam ígérni. Viszont ezt az egyet kíméletlenül komolyan veszem. Semmi mást nem veszek kíméletlenül komolyan. A legtöbb dolgot nem is lenne érdemes olyan nagyon komolyan venni. Kivéve ezt. Ártani tilos! Minden mást szabad!

Ez mindjárt az elején, nagyon rövid idő után letisztult. A táncórán -az egész stúdióban -tilos kárt okozni. Nem csak szándékosan tilos. Véletlenül is tilos! Hiszen szinte kivétel nélkül véletlenül ártunk. Nagyon ritkán direkt, de akkor - szinte mindig - a másik kezdte. Tehát az ártás tényét - bármily fájdalmas is - csak sokadsorban minősíti a szándékosság netán az indokoltság. Gondoljunk csak a háborúkra. Hová is vezet az a végestelenvégig jószándékkal kikövezett út? Ugye egyenesen a pokolba. Tehát ne árts!

*Elsősorban* - hiszen ez a leggyakoribb - *ne árts saját magadnak. Másodsorban* a másíknak. *Harmadsorban* a környezetnek, a berendezésnek. Nálunk ezt mindjárt a legelső alkalommal, nagyon határozottan le kell szögeznie a pedagógusnak. Ez az egy, vagy ha tetszik, ez a három dolog tilos. Viszont minden, amit nem tilos, azt szabad. Később, a netán kissé bevert fejek, térdek, fellökött társak, leszakított ingek, letört kilincsek, stb. idején elég (újra meg újra) utalni erre az első és egyetlen nagy imperatívuszra. És elemezni! Hogy mi vezetett a balesetre? A közlekedési balesetek jó hasonlatok - az eddig még, hál' istennek, soha sem súlyos - tánctermi balesetekre.

Mi van ha valaki megsérti ezt az egyetlen negatív szabályt? Felhívom rá a figyelmét, hogy megsértette. Ledorongolom. Mikor, hogy! Más eszközöm nincs.

## **3. Pozitív instrukciók elve**

Az egyik kiindulópont volt az, hogy - a ne okozz kárt tilalomfáján kívül - soha ne mondjam, mit nem szabad. Nem bóklászok a tilosban, akinek van mit keresni a szabad birodalmában.

Igyekeztem kényszeríteni magamat, hogy még a *tiltást is pozitívan* fogalmazzam meg. Ne rohanj túl gyorsan! helyett: Olyan gyorsan haladj csak, amennyire képes vagy! Ne ordíts! helyett: Most némán kell mozogni! Ne csak a kezdeddel mozogj! helyett: Használj az egész testedet! Nem szabad megállni! helyett: Haladj folyamatosan! Stb. Tessék kipróbálni! Nem könnyű, de jó játék. Ha egyszer a feladat keretein belül mindent lehet, ami nem tilos, akkor én sem mondhatom, hogy ne hülyéskedj, ne karatézz, ne lövöldözz, ne majmold az énekest, hiszen semmi sem tilos, akkor meg miért ne. Viszont mit mondjak? Hogy mozogj szépen? Ne ugrálj, hanem táncolj rendesen? Ha kreativitásra, önállóságra nevelek, hogyan erőszakolhatnám rájuk, hogy szerintem milyen a szép, szerintem milyen az hogy táncolni. Ha megmutatom, engem fognak utánozni, miközben én éppenséggel a saját útjukat szeretném egyengetni. Éppenséggel arra biztatom őket, hogy senkit se kövessenek, senkit se utánozzanak. Engem se. A saját útjukat járják. Jöjjenek - de csak látogassanak be - az én utcámba. Ismerjék meg alaposan azt is. Azt is! Meg más tánctanár utcáit is. És nem csak aztán - felnőtt fejjel, hanem a mester tréningje után rögtön keressék, térjenek vissza a sajátjukba. Együtt a többiekkel.

Azt könnyebb megtanulni, hogy az én szabadságom addig ér, ahol a másiké kezdődik, mint élni ezzel a szabadsággal. Mindkettő nehéz, de a második nehezebb. Hiszen nem elsősorban fegyelmet, veszélytelen és unalmas embereket akarok nevelni, hanem bátor, kíváncsi, kísérletező, nyughatatlan, energikus embereket, akik nem magyarázkodnak és nyafognak, hogy mit miért mulasztottak el, mit miért nem tettek meg, hanem képesek igeneket mondani, képesek tettekkel állítani

#### **4. A nem-tudás vélelme**

A végeredményt nem ismerjük. Együtt kutatjuk. Én többet tudok az odavezető útról, de a legvégén én sem jártam. Senki se járt. Annak a tánctanárnak, aki tudja, mi az, hogy tánc, annak vége.

Más kárán tanul az okos - mondják. De mire ezt megtanuljuk, súlyos tanulópénzeket fizetünk. A magunk kárán tanulunk. Ezért hagyni kell a gyereket hibázni. A példakép te vagy, pedagógus. Ezért merj hibázni magad is. Ha a pedagógus hibátlannak tételezi magát az órán, a tanítványai is igyekeznek hibátlannak lenni.

**Pedig a hibákat el kell követni, ahhoz, hogy felismerjük őket, mert csak azt a csorbát lehet kiköszörülni, ami megesett.**

Ezért az élet-veszélyen innen minden hibát igyekezni kell elkövetni és felismerni, hogy milyen és hogy hiba.

–

**A hibákat beismerni jó.** Aki egyszer rájött ennek az ízére, az tudja. Pláne, ha a hiba kicsi. Ezért különbséget teszünk a kisebb és nagyobb hibák között. Nincs annál nagyobb hiba, mintha képtelenek vagyunk saját hibáinkat felismerni, elismerni.

Mai, személyes egyházi szolgáltatásokban szegény világunkban kevesen élnek át a gyónás katarziszát. Amikor belsőleg már sikerül felül emelkedni, rálátni a hibára. A kollektív önkritika kötelező gyakorlata nem töltötte be ezt a vákuumot. Az egyéni pszichoterápia vagy a pszichoterápiás csoport meg azért túl nagy ágyú átlagos hétköznapi problémáinkra. E nagy tudomány, a hibák jóleső felismerésének elsajátítására szolgálnak az ismétlődő és szerepcserés játékok.

„, Gáborka fellökte Ildikót. Álljunk meg! Nem minden esetben, de néha. Lehetőleg, ha már úgyis meg kellett állni. Nézzük meg, mi történt! Rekonstruáljuk pontosan a történeteket! Kicsit lassítva, hogy ne legyen veszélyes, játsszuk el újra a fellökést!

Miben és mennyiben tehet a történetekről az egyik és a másik? Gábor túl gyorsan haladt. Túl közelre figyelt. Mire Ildikót észrevette, már késő volt. Nem tudott hirtelen fékezni, nem volt képes irányt változtatni. Mindenki próbáljon meg elindulni és hirtelen megállni. Most játsszuk azt, hogy hirtelen irányt kell változtatni, de nem szabad neki menni a másíknak. Vajon Ildikó tehetett volna valamit az ütközés elkerülése érdekében? Körültekintő volt-e? Nem haladt - e túl lassan, vagy kiszámíthatatlanul? Attól, hogy Gábor felelős azért, hogy ne lökje fel Ildikót, attól még ő is tehetett volna valamit az ütközés elkerülése érdekében. Most próbáljuk eljátszani a jelenetet, úgy hogy Ildikó löki fel Gábort. Tegye fel a kezét az, aki gyakran szokott elgázolni másokat. És most az, akit gyakran gázolnak el. Melyik jó érzés? Mind a kettő rossz? Álljanak balra a gyakran gázolók, jobbra a gyakran legázoltak. Középre, akikkel mind a kettő gyakran megesik. Jöjjenek hozzám, akikkel egyik sem. Szerintetek mindenki a neki megfelelő csoportban áll-e? Kérdezzük meg őket, hogyan csinálják. Milyen tulajdonságok jellemzők az egyes csoportokban állókra?

Lassú, aprólékos, néha hihetetlen fájdalommal járó munka. A lelke mélyén mindenki tudja, hogy melyik csoportba tartozik. Ha nem alázzuk meg a fellökőket, ha nem sajnáljuk a fellökötöket, ha kizárólag azt értékeljük, hogy ki-ki a neki megfelelő csoportban áll-e, egy idő után letisztul, hogy semmi se szégyen. Viszont hiba a valóságot nem elismerni, nem beismerni, rövid távú érdekből hazudni önmagunknak és a többieknek. Talmi előnyök érdekében csalni. Mászt könnyen átverhetsz, ideig-óráig magadat is. De hosszú távon senkit se. Minden csalás: öncsalás, önámítás.

–

#### **6. Büntetés és jutalom**

Az én órámon nincs büntetés és nincs jutalom. Feladatok vannak, amelyeket fel kell fogni és meg kell oldani. És ez jó dolog. *Önmagában jó.*

A jóért nem jár jutalom, mert ami eleve jó, azt nem kell még jutalmazni is. Márpedig ügyesedni, sikereket elérni jó. Tanulni jó. Ezért senkit sem szabad kényszeríteni rá. *Torta evésért sem jár jutalom.* És nem jár büntetés, ha valaki nem kér a jóból. Nem erőszak a disznótor, mint tudjuk, viszont evés közben jön meg az étvágy. Vagy amint nézem, hogy a többiek esznek. Csak arra kell ügyelni, hogy a világon a legkívánatosabb legyen, amit mi csinálunk.

A szülők vagy csendes elszigeteltségünket meg-megtörő riporterek, én magam is, meg-megkérdeztem a gyerekeket, miért járnak hozzánk táncolni. Sokat tanulnak? Szébbek, ügyesebbek, erősebbek lesznek, stb.? Egyszóval hasznos számukra? Egy frászt. Legtöbbször azt válaszolták: azért járnak ide, mert jó. És én arra voltam büszke ha efféle mondtak. Ezt tekintettem pozitív visszaigazolásnak. Mert én is azért tanítok, mert nekem jó.

–

Arra mindig ügyeltünk, hogy ne a szülő, hanem a gyerek döntsön arról, akar-e hozzánk járni vagy sem. A délelőtti, kötelező iskolai óráknál a tanár sikerét azon lehet lemérni, hogy feledtetni tudja-e minden percben, és minden egyes gyerekekkel, hogy kötelező részt vennie az órán.

Nem kötelező: persze nem azt jelenti, hogy az történik az órákon, amit a gyerekek akarnak. Ellenkezőleg, a tanár - szerintem - egyedül felelős az ott törtétekért. A mester-tanítvány viszonyban nincs helye felelősség megosztásnak. Ami nem azt jelenti, hogy ne kérném ki a tanítványaim véleményét. *Mérlegelni* azt kötelességem, viszont *dönteni* nekem kell. Néha növendékek, csoportok, képesek a maximumot kihozni a tanárból. Ez is egyfajta tehetség.

–

### Óravázlat?!

Szégyen-nyalázat de be kell vallanom, hogy gyerekoráim előtt nem szoktam óravázlatot készíteni. Eleinte megpróbáltam előre vázlatot készíteni és óra után bekönyvelni, hogy- valójában mi történt. A kettőnek általában nem volt sok köze egymáshoz. Az én óráimon mindig több szerepe volt a véletlennek, mint szerettem volna, vagy mint helyesnek tartom. Viszont én ilyen vagyok, és ezt be kellett látnom. Az egyes óravázlatok helyett, ezért általános keret elképzeléseket alakítottam ki. Átgondoltam, mi-mindent kellene tartalmazni minden órának. És törekedtem, hogy minden beleférjen. Hol sikerült, hol nem:

Lehetőleg...

- **legyen** valami bevezető játék vagy esemény, ami elválasztja a táncórát a külvilágtól, megadja az alaphangot.
- **legyen** olyan közös mozgás, ami minden irányban, változatos tónusokban megmozgatja az egész testet. legyen olyan gyakorlat, ami valami új tapasztalatra vezet. Egy új mozdulat, egy új irány, egy új ritmus, valami, ami eddig nem volt.
- **legyen** idő fennakadni, belekapaszkodni, és amíg lehet végigvinni, ha valami váratlan, érdekes vagy fontos vagy nagyon erős dolog történik.
- **legyen** olyan feladat, ami könnyű és amit élvezetes megoldani, és legyen olyan, ami nehéz, kihívás de azért végül mindenki képes megoldani, aki koncentrálni.
- **minden** órán mindenki szerepeljen legalább egyszer egyedül is, saját nevével. Nem mindegy, hogy ő ma ott volt vagy sem.
- **minden** órán legyen tánc saját magunknak és legyen bemutató másoknak.
- **jusson** idő erősítésre és valamilyen levezető játékra. ne csak félbeszakadjon, hanem - időben - legyen vége az órának.

Hosszabb távú tantervről eleinte szintén nem nagyon lehetett szó, hiszen a felnőtteknek szánt kortárs táncnak sem volt " tananyaga, nemhogy az arra (is) felkészítő, végtére is a modern és posztmodern tánc eredményeit felhasználó kreatív gyerek táncnak.

Nagyobb hagyományú tárgyak tanterv készítői bizonyára úgy kezdik, hogy fogják az adott tudomány " nagykönyvét ", kiválasztják a ki nem hagyható fejezeteket, témákat, aztán ami megmarad, azt megpróbálják az életkorhoz, óraszámhoz adekvát szinten összeépíteni.

Én itt is csak a nulláról indulhattam. Ennek hátrányai mellett - sok haszna is volt. **A tananyag helyett - hiszen nem volt - a tanuló került a központba.** Hétről hétre, hónapról hónapra határozhattam el, hogy mivel is foglalkozunk.

–

Nem hangsúlyoz(hat)tam a hivatalos tantervben, de én tudom, hogy ez csak az első lépés, rajta a sor nyájas

olvasó, világmegváltó lendületű táncpedagógus, hogy erődhöz mérten továbbfejleszd a tan tervét. A " központi tanterv csak keret, s remélem nem fogja akadályozni a tapasztalatok beépülését részletgazdagabb saját tervezetekbe.

–

Kezdő kollégáimtól eleinte megköveteltem, hogy készítsenek óravázlatot. Ezt ők általában nem tartották be, és rögtön jól " arcul" is estek. Aztán elkezdtek óravázlatot írni, amit nem sikerült megvalósítani. Ez már konstruktívabb volt, mert aztán írtak olyanokat is, amik már realisabbak voltak.

Az első óravázlatok általában egy fél évre szóló programot tűztek ki egyetlen alkalomra. A tanár jól haladt, de a gyerekek nem. Ez volt a kisebbik rossz, mert ezen könnyebb volt változtatni mint az ellenkezőjén. A ritkább és nagyobbik rossz az volt, amikor a tervezett játékot 5 perc alatt letudta, elunta, esetleg egyáltalán fel sem fogta a csapat. A tanár rugalmassága híján, a könnyed továbblépés helyett beállt a fegyelmezés hangos és keserves birodalma. Nem térnék ki a tanár csúfos vereség lehetőségeinek ismertetésére, itt csak annyit, hogy láttunk már egész osztályokat, amint felszabadult légkörben a tanár " hasárol kanalizták a forró kását".

Én mindenesetre nagyon javaslom, hogy minden pedagógus készítsen egy foglalkozásra, egy hétre, egy hónapra, fél évre, két évre, négy évre és ... életre szóló terveket. Ne keseredjen el, ha nem sikerült megvalósítani, hanem csatolja a tervek mellé a megvalósulásról szóló megjegyzéseket.

Az jut a legkisebb fájdalmak árán és a legrövidebb vargabetűk után a legmesszebbre, aki képes lesz

**megtalálni az egyensúlyt, a legjobb arányt a tervek szisztematikussága és a spontaneitás öröme között. A tervek megvalósításának öröme és a tervek felrúgásának öröme között.**

Tanulságul itt állna néhány óravázlat és a megvalósulásra vonatkozó megjegyzés. Ám a felkért kollegák egyike sem adta át kéziratát. Sebaj, majd a nyájas olvasó! Kinek is várom kéziratát, a második, javított kiadásba.

–

féltem a játékokat. Félttem a gyerekeket. Félek, ha avatatlan kézbe kerülnek, elszürkülnek. Sőt árthatnak. Mint minden hatékony eszköz.

Szeretném megnehezíteni a hozzájuk vezető utat, hogy jobban megbecsüld, hogy jobban vigyázz rájuk. Hogy nagyobb felelősséggel barátkozz velük.

**Szívesebben adnám át személyesen, mint a titkos tanokat, melyeket nem volt szabad leírni, csak megjegyezni.**

Ezért virágba szökkentek, vagy elsvárosodtak attól függően, hogy kinek a kezébe, fejébe jutottak.

–

De hogyan gyakorlatozzon a pedagógus? A gyerekek nem próbababák. Rajtuk nem szabad kísérletezni. És én mondom ezt, aki minden órán kísérletezek. Újat próbálok kitalálni. Hát akkor hogy van ez?

–

Ha a tanár tudja előre a " megoldást ", csak azt várja, hogy a még csökkent értelmű következő nemzedék is felnőjön az ő színvonalára: " Találd ki, hogy mire gondoltam!" - azzal korlátozza a gyerekeket.

–

Sokszor fogom írni: a többiek nézik, azután megbeszéljük. És a megbeszélésnek csak egyik programpontja a spontán benyomások, vélemények, tetszések, ellenszenvak felsorolása. E szubjektív szempontok mellett, sok - viszonylag objektív - szempontból is lehet elemezni a látottakat. Néha ezeket a szempontokat megadom előre.

Valahogy így: Hölgyeim és uraim! Nézzék meg, amit csinálnak a kollégák. Utána ezekre a kérdésekre kell majd válaszolni: (Pl.):

1. Megoldotta-e a feladatot?
2. Az elrugaszkodások előtt letette-e a sarkát? 3. A levegőben nyújtva volt-e a lába?
4. Folyamatosan mozgott vagy szagatottan?
5. Neked tetszett-e vagy sem? Mi tetszett benne, mi nem? Miért?

Sok kérdés ugye? Ha nagyon koncentrálnak, azért ennyire még lehet figyelni. És miért ne tanuljunk meg nagyon koncentrálni. Ilyenkor a gyerekek nem unatkoznak, nem böködik egymást a másik produkciója közben.

**Figyelmük aktív. Alapvetően háromirányú: a részletekre, az egészre és saját magukra befelé, benyomásaikra kell**

figyelni.

–

Nálam szokás a kiállítás. Ha valaki nem tartja be a játékszabályt. Nem büntetésből. Esetleg csak 10 másodpercre, addig, amíg szép nyugodtan szemügyre nem veszi a többieket és le nem esik a tantusz. Ha végképp nem, akkor segíték. De csak akkor.

Máskor észreveszem, hogy valaki nem érti. Odategyek segíteni. Sokszor elég, ha nézem. Jobban koncentrálnak, rájönnek a dolog ízére és boldogan játsszák tovább az előbb még nyugnek tűnő " új kitalációt". Van, hogy beállok egyikük helyére és megmutatom, aztán, ha lehet, a partnerével is. Néha az segít, hogy mindenki leül és megnézi azt az egy-két párost, vagy csoportot, akik leghamarabb ráéreztek a lényegre. Máskor a csapat egyik fele megnézi a másikat, aztán fordítva.

Előfordul az is, felajánlom, hogy aki nem érti, jöjjön oda hozzám. Megmutatom, ki játssza jól. Kérdéseket teszek fel, néha elismétlem szó szerint ugyanazt, amit elmondtam feladatként. Ha lehet, nem magyarázkodom. Kifejezetten nem segítek, amikor azt érzékelem, hogy valaki meg akarja spórolni a feladat megoldásához való eljutás nehézségeit: " Gondolkozz, rá fogsz jönni." „ Nézd a többieket, rá fogsz jönni. " Csináld meg ötször, és ha akkor sem érted még, akkor segíték." Persze hogy harmadszorra rájön magától is. Csak van, aki megszokta, hogy ő butácska, ügyetlenke, és neki segíteni szoktak. Aztán már nem is nagyon kísérletezik, úgyszólván előbb-utóbb jön a segítség. Hát nem jön! Csak ha a feladat valóban messze meghaladja képességeit, ismereteit, erejét. Szóval, ha lehet, nem segítek, vagy csak közvetve, igyekszem megmutatni a megoldás útját. Viszont nem tragédia, ha nem tudja megoldani a feladatot. A megengedhetetlen az, ha nem is próbálgatja, ha nem tesz komoly kísérletet. Az nem vezet sehová. Ha nem sikerül, nem baj.

**Az órán nem eredményeket kell elérni. Nem kell produkálni. Az órát élvezni kell és tanulni. És az eredmények megjönnek maguktól.**

Minden játék óhatatlanul világmodell. Emberi alaphelyzetek gyakorló pályája. Míg az életben nincs ismétlés, az idő egy irányban pereg, a játék ismételhető. Akár a művészet. Mondhatnám: a jól játszott jó játék - művészet. A játék teremtett világ, s bár létrejöttéhez kell a szikra, a varázsütés, mégiscsak fel kell építeni, el kell kezdeni valahogyan. Én leginkább két irányból szoktam közelíteni. Bentről vagy kintről. Ez azt jelenti, a dolog tartalma vagy a formája felől. A belső indulást nevezhetem képnek is. **Megragadom az érzéki belső képet és a lényegét megpróbálom a tánc anyagára vetíteni. Formába öntöm a képet. Táncformába.** Ez a nehezebbik, az érettebb, a felnőttebb út, bár van, aki már gyerekkorában is ismeri. Többnyire ez a tehetség útja.

–

egy hat-hét éves gyerekben még óriási különbségekkel, de többnyire - csak nagyon elnagyolt fogalmi apparátus áll a mozgás anyag felszabadult gazdagsága mögött. Úgy kell az arányt javítani, hogy a szegényes fogalomtár és a gazdag mozgásanyag ne középen találkozzon, netán a fogalomtár saját szintjére gátolja a szabad mozgást, hanem úgy, hogy a szókinccs eredjen a mozgásgazdagság nyomába.

" Kérem, amit eddig erről a kérdéstről tanultak, felejtsek el, mert az túlságosan is általános, felületes és pontatlan, ahhoz hogy elmélyültebb stúdiumot építsünk reája" - mondták nekünk a felső tagozatban az alsó tagozatról, majd a középiskolában az általános iskoláról, aztán az egyetemen, majd az életben minden iskoláról. És igazuk volt. Az ismeretterjesztő szinteken megengedhetőnek tartották a kegyes leegyszerűsítő hazugságot.

Definíciónak hirdettek babonákat. A mai természettudományos ismeretterjesztő irodalom ékes példáit mutatja annak, hogy a legeslegbonyolultabb kérdésekről is lehet és kell pontosan és egyszerűen beszélni. Ha eddig nem, tessék kézbe venni Hawking könyvét: Az idő rövid történetét.

*Mozgásról* pontosat vagy *semmit*. Mindkettő jó megoldás. Ha pontatlanul vagy felületesen fogalmazok konyhanyelvet alakítok ki. " Mi " értjük, de az ilyen tudás., helyiérdekű" marad. Ékes példák a " cicatalp" és „ macskahát ". A " húzd ki magad". Honnan? Hová? Inkább csak mutatom, és meg se szólok, semhogy valami elnagyolt és felületes fogalmat alakítsak ki. Ha viszont megnevezek valamit, többnyire hosszú távon takarékosnak és hatékonyan bizonyult megállítani az óra sodrát és akár öt percig is leragadni egyetlen kérdésnél.

–

Sokszor megszavaztattam a csoportot, ki melyik válasszal ért egyet. Persze nem azért, mert a többségnek igaza lenne. Nem a többség győz, hanem a kellően precíz megfogalmazás. Fontosnak tartom viszont, hogy minden egyes ember a vita folyamatában újra meg újra kialakítsa saját álláspontját, mert a többség hajlamos kezdetben megspórolni a gondolkodást és megspórolni az esetleges rossz válasz kudarcának terhét. Aztán meg hajlamos hamar elfogadni (és hamar elfelejteni) a tőle függetlenül kialakult " helyese választ.

–

Az imént említettem, ahányszor más iskolába mentem, a tanárok mindig azzal kezdték: " és amit az előző szintű iskolában tanultak erről, azt most felejtsek el, mert az úgy nem volt igaz." És a következőben megint ezt fogják mondani? Akkor miért nem mondják az igazat? Most akkor két pont között az egyenes a legrövidebb út vagy nem? Hogy nincs is pont? Egyenes meg végképp nincs, csak görbe? Tudván tudva hazudjak a gyerekeknek? " Te még hülye vagy, neked így is jó! Rabszolgának ezt is elég tudni!" No igen! De én nem " ennek a társadalomnak" nevelek! Hasznos tagokat! Akik legjobb, ha nem tudnak túl sokat! Akik továbbtanulnak, azokat egy kicsit közelebb engedik az igazsághoz. És akik lemorzsolódnak, ... *A morzsálék nem fogja megtudni az igazságot!?* Mi az igazság? Az, hogy senki nem tudja az igazságot. Ez a nagy titok, amit a " plebsnek" nem szabad megtudni.

–

Szóval *kérdezni* kell megtanulni. Kétkedni. Hipotéziseket gyártani és mérlegelni. Belátni, rájönni, felfogni. Jó, nyitott axiómákat és definíciókat kell gyártani, használni és rögtön tudni, hogy ezek is csak részlegesek. Eszközök, játékszabályok, melyek egy idő után elkopnak.

*Merni merengeni* is. És bízni a sejtéseinkben. Ellenőrizni őket. És újra...

–

Mi az hogy szünet? A vakáció. Vigyázat! Csak most ne mondd, hogy nem arra gondoltam. Végére is, azt kell kitalálnia a gyerekeknek, hogy én mire gondoltam, vagy gondolkodni akarjuk megtanítani őket Önállóságra neveljük, vagy megfelelni tudásra? Ilyen apróságokon múlik!

–

Müugró edző barátomtól hallottam a " tanlépcső" kedves fogalmát: Ha az új feladat sokkal bonyolultabb az előzőnél az balesetveszélyes. Ha túl kevés benne az újdonság az unalmas, és ezért veszélyes. Nem követeli meg a koncentrációt és máris kész a baj. Az edző, a pedagógus feladata megtalálni, hogy milyen magas legyen a " tanlépcsőfok ".

–

Ki az a hülye, aki ezen fog gondolkozni, hogy mi az, hogy egyenes? Hát például az egész nem Euklidesz-i, modern és posztmodern geometria, az űrhajózás, matematika, festészet, hogy ne soroljam tovább. Egyesek egyenesen azt állítják, hogy egyenes egyáltalán nem is létezik a természetben. Én is azt állítom, hogy egyenes a táncban sem, az anatómiában sem, sőt a színházban sem létezik.

–

De az előbb nem beszéltük meg, hogy miért olyan fontos az ismétlés. Csak megkülönböztettük az utánzástól. A gravitációról csak annyit mondtunk, hogy a kifelé ellentéte. Ami nem kevés. De nem minden. Ezek a beszélgetések még így, félbehagyottan is gyakran fulladtak egy idő után rendetlenkedésbe. Elfogyott a türelem, el a koncentráció. Addig üsd a vasat, amíg meleg! Ha kell, hagyd félbe az egészet a mondat közepén. Ha zavarja őket, majd rákérdőznek. Általában nem kérdeznak, nem zavarja őket, mozogni szeretnének éppen. Aztán meg elfáradnak és kérdeznak! És kezdődik újra az egész.

–

A jógával csak felületesen ismerkedők is jól tudják, az úgynevezett *fordított* testhelyzetű gyakorlatok kiemelkedő élettani hatását. Ezek pihentetik az *egyoldalú* terhelés által egyenetlenül terhelt izmokat, szalagokat és ízületeket, serkentik a vér-, nyirok- és egyéb keringési rendszerek működését.

Az utóbbi gondolatok fényében felértékelődik a gyerekek által közkedvelt hempergőzés, "összevissza", "értelmetlen", "idétlen" mozgások jelentősége. Ha mást nem teszünk, csak elkezdünk egy kicsit rendet tenni a "hülyéskedésben", feladatok útján óvatosan elkezdünk rendet csinálni a "normális", illedelmes mozgások köréből száműzött tartományokban, egy szép és a szokottal egyenértékű új világra bukkanunk. A spontán mozgásokat feladatként megfogalmazva jó esetben nem elveszük ezektől a gyerekek kedvét, hanem megerősítjük őket ezek létjogosultságában.

–

Persze sokféle nyelvoktatási szisztéma van. Én abban hiszek, amelyben a hiteles, élő helyzetek által megkövetelt kommunikációs igény kényszeríti a tanulót a nyelvi elemek: hangok, betűk, szavak, szóösszetételek, kifejezések, szólások, grammatika elsajátítására. Tudjuk, a külföldi környezetbe csöppenő gyerekek pillanatok alatt megtanulnak kommunikálni környezetükkel. Beszélni még nem tudnak, a nyelvtant nem ismerik, de sikeresen közlik, amit akarnak, és megértik, mit akarnak tőlük. A nyelvórákon nem leendő nyelvtanárokat, hanem sikeresen kommunikáló embereket kell nevelni.

–

Ha az igény előbb jár, mint a tudás, senkibe sem kell beleverni azt. Issza mint spongya a vizet. Ha sikerül olyan vonzó helyzeteket teremtenem az órán, amelyek megoldhatatlanok a táncsal kapcsolatos tudások nélkül, nyert ügyem van. Vígán és dalolva, egymással versengve akarnak majd tanulni, kérdezni fognak és nem fanyalogni.

–

Nem arról van szó, hogy nem kell tudni a helyes kiejtést, a nyelvtani szabályokat. Arról van szó, hogy már nélkülük, pontosításuk előtt is el kell kezdeni bátran beszélni, írni.

### **Beszéd és mozgás**

Hol segítik, hol meg akadályozzák egymást. Hát most igazodjon el az ember! Most beszéljünk, kurjongassunk, sikoltozzunk, artikuláljunk a táncórán, vagy táncolni némán kell?

Mert egyrésztől vak embernek jobb a tapintása, néma ember árnyaltabban gesztikulál, sötétben jobban érezzük a szagokat, ergo, ha nem szabad verbálisan kifejeznünk magunkat kommunikációs kényszerünk áttelődik a nem verbális csatornákra. Másrésztől az is igaz, hogy a sziszegés, zöngés hangok, vagy éppenséggel az énekelhető magánhangzók, vagy rikkantások, mondókák, netán versek, dalok - a telivér hangok jól jelzik, hogy a mozdulat bővérű, teljes, míg a fájdalmas, a meg-megcsukló, nyekergő, repedt fazék hangok bizony nyeklő-nyaklő, bizonytalan mozdulatokra utalnak.

A biztos énekesi, színészi intonációt megalapozó rekesztámasz megfelelője a helyes tónusú testtartás. Magabiztos hanghoz magabiztos tartás, mozgás tartozik és fordítva. Próbáljuk az ellenkezőjét játszani, rögtön világossá válik, hogy szinte lehetetlen. Beandalog egy nyápic alak és megszólal dörgő basszusa. Belép egy tagbaszakadt kredenc típusú jeti, s mutálás előtti, tiszta kamaszhangon szólal meg. Ajtóstul rontunk a szobába s



félénk hangon kérlelünk. Aligha fog menni.

Néha ezért érdemes " meghallgatni", hogyan mozgunk: kihallatszanak a hibák.

–

A gátlás lényege, hogy másnak akarjuk látni és mutatni magunkat, mint amilyenek valójában vagyunk. Ezért nem merünk megnyilatkozni, hiszen minden mozdulatunk leleplez bennünket magunk és a többiek előtt.

A legfontosabb, hogy a csoport vezetője elfogadja saját magát. Ha ez így van, ez ragályosan fog terjedni. A " gátlástalan" kifejezésvágy akadálytalan, elsőprő ereje cél, de nem sürgős. Kezdjük az alaptechnikák szisztematikus feldolgozásával és óráról órára, minden alkalommal jussunk el a „ szabad" improvizáció valamilyen mélységéig. A tudatosított, utóbb megértett improvizációs élmények lesznek azok, melyek elvezetnek - kit-kit külön utakon - a spontán, keresetlen kifejező mozgás élvezetéhez

–

Tudjuk, a felnőtt mozgása is árulkodik belső életéről. Látjuk, ha félénk, ha agresszív, ha elfogódott vagy hazudik. A gyerekeknél, ahol - egyre rövidebb ideig kevesebb még a tanult viselkedés, még inkább így van ez.

Láttuk, lélegzet és mozgás, beszéd és mozgás, gondolat és mozgás elszakíthatatlanul van összeláncolva. A csalás, a neurózis, a helyzetkomikum egyaránt e kapcsok elszennvedett megbomlásán vagy szándékos megbontásán alapul. A testet egy pillanatra sem, még a gyakorlás idejére sem lehet teljesen elszakítani a személyiség egészétől.

Ha megtanulunk nagyon gyorsan és nagyon lassan, nagyon szaggatottan és nagyon folyamatosan, és a többi... mozogni, gazdagodik a gondolkodásunk, az érzélemvilágunk is, épül a lelkünk. És többnyire fordítva is így van, könnyebben leépül a mozdulatlanságra kényszerülő személyiség. Ha csak néhány napig vagyunk kénytelenek mozdulatlanul maradni, gondolataink, érzéseink máris lelassulnak. A lélek nem halad, nem fejlődik.

S ez veszélyes. Tanultam: a lélek, ha nincs mozgásban, akkor zuhan. Akár a paplanernyőn libegő ember.

–

És még nem is a " titokzatos hatodik érzékről" beszélek, bár arról is lehetne. Maradjunk csak óvatosan a föld közelében. És a gyerekekkel ne is nagyon merészkedjünk ingoványos vidékekre, éppen elég hajlamosak erre maguk is. Válaszok helyett, inkább kérdések.

–

### **Vágy és valóság**

Egész életünkben e kettő közt hányódunk. De ha egy felnőtt kínjai tantalusziak, amikor nem képes vágyait valóra váltani, akkor egy gyerekéi ezerszer azok. Amikor vágyaim és a valóság éppen nincsen összhangban, akkor rosszul vagyok. Ezt hívják frusztrációnak. Egy gyerek ezt egyszerűen *képtelen elviselni*, kezelni:

- a. lemond a vágyról, értéktelennek minősíti tárgyát és a vággyal együtt elhajítja,
- b. hihetetlen energiákat dob be, hogy sikert érjen el,
- c. ordít, bög, toporzékol ha mégsem sikerül, vagy
- d. azt hazudja, hogy a vágy megvalósult, ha teheti magáénak hazudja másét.

Más alternatíva szerintem nincs.

Minden elaboráció, feldolgozási mód: a fentiek variációja. Aki ezek bármelyikét nagyon *viharosan teszi*, azt *hívjuk gyerekeknek*, aki viszonylag konszolidáltan, azt felnőtteknek. Vannak ilyen szempontból felnőtt kiskorúak és infantilis felnőttek. És vannak szituációk, melyekben gyerekek pillanatokra felnőnek egy feladathoz és vannak szituációk melyekben mi felnőttek - átmenetileg, de tökéletesen - regrediálunk, gyermekké válunk, " infantilisén viselkedünk. Minden óra, így a táncóra feladata is, hogy ebben a nagy problémában segítsen.

Bármily furcsa, legegyszerűbb eleve lemondani. A legtöbb gyerek (és felnőtt) a kudarcától való félelmében nem is merészel igazán megpróbálni semmit. Amikor nekilendül látszik rajta, hogy egy pillanatra nem hiszi, hogy sikerülni fog. Így lebeg most előttem Anita, az " árok felett félúton. Ha biztatom: fog az menni, beesik a szakadékba. Neki lesz igazsága: " ugye, hogy nem kellett volna elugranom, én előre megmondtam, hogy nem fog

sikerülni, s lám igazam is lett. Mit tehettek? Mint a pók, várom, hogy véletlenül sikerüljön valami és akkor lecsapok:

„Na ugye, hogy meg tudod csinálni! Ha akarod! Ha felkészülsz! És ha akkor koncentrálsz! Ez a három dolog kell hozzá! 1. Megvalósítható vágy, 2. gyakorlás és 3. jelenlét. Se több, se kevesebb!

Melyik volt az a három? Megjegyezte, kedves olvasó? Árpi Mások a dicséretet összetévesztik a sikerrel. A bért a termékkel. Ha így maradnak, ők lesznek azok, akik nem munkát, hanem fizetést keresnek.

Ez nagyon keserves tud lenni. Nehéz volt Árpinak úgy bebizonyítani, hogy nem oldotta meg az adott feladatot, hogy ne vegyem el a kedvét örökre. Hogy valaha is megpróbálja újra. Hiszen ő már most is akarta. Csak nem tudta. Viszont nem simogathatom a fejét: "Ügyes vagy, nem baj. Hiszen nem vagy ügyes, és igenis baj. Hiszen azért vagy itt, hogy ügyesebb legyél. De ebben az is benne van, hogy még nem vagy elég ügyes. Az viszont szégyen. Nem? Nem! Nagyon jó érzékkel kell kivárnom, amíg annyi erőfeszítést vagyok képes kicsikarni belőle, amennyire valóban képes és amennyi elég is lesz a megoldáshoz. Anita és Árpi esete látszólag ellentétes, de lám, mindkét esetben azt kell bebizonyítanom nekik (és a többieknek), hogy képesek megoldani a feladatot. Az egyik neki se futott a lécnak. A másik nekifutott, egyáltalán fel se ugrott, leverte, majd diadalmasan úgy tett mintha átugrotta volna.

A most következő átbújik alatta:

–

### **Pisti, Réka, Ildikó**

Ő az, aki még ennél is kacskaringósabb úton jut "sikerhez: megideologizálja, hogy rossz a feladat, megmagyarázza saját magának és környezetének, vagy környezeté öneki, hogy rossz a pedagógus. Hiszen ő: Pistike, Rékuci, Ildikó ügyes, tehetséges, csak a pedagógus pikkelt rá, félreismerte, ami ott történik értelmetlen ugrabugra, nem ér annyit, hogy csak egye magát a gyerek még otthon is amiatt.

Kialakul a klasszikus családi (később szerelmi) háromszög, melyben a pedagógus átmenetileg helyettesíti az ellentétes nemű szülőket. Ments meg anyukám a szigorú apukám ("szerepében ezúttal a gonosz pedagógus) karmaiból. S jó a gyermekmegmentő Amazon anyuka, Lancelot apuka, és hősiessé (vagy a küszöb alatt) kiveszi a gyereket a "kínzó kamrából. Ha nem sikerül kooperálni a szülővel, ez a gyerek örökre megtanulja (az egyik szülőjétől), hogy a konfliktust nem megoldani kell, hanem a másikra hárítani érte a felelősséget.

### **Pali, Marci**

A legtöbb eset persze nem ilyen vegytiszta, van olyan is, aki néha messze túlteljesíti a feladatot, máskor képtelen megoldani, megint máskor undorral meg se próbálja.

És igazuk is van! *Ha fáj, nem kell hagyni.* El kell kerülni a fájdalmat. Még a probléma kikerülése árán is. *De van, ami elkerülhetetlen,* nem mondva csinált, nem kitalált feladat. Lehet nem akarni bukafencezni, lehet nem akarni fogócskázni, lehet gyengének maradni.

### **De nem lehet kapcsolatteremtésre képtelennek maradni. Mert az ember-állat társaslény.**

Hányszor viaskodtam már, egy-egy gyerekkel (mint Jákób az Úr Angyalával, oly vakon, reménytelenül). Hogy: ő feladja. Őt nem érdekli. Mert öneki senkire sincs szüksége. Mert ő egyedül. Mert ő a komputerével kettesben, mert ő a babáival, mert ő a szüleivel jól elvan, a világon senki mással. Az nem bántja, nem csúfolja és ő sem haragszik rá. Az összes többivel őt tessék szíves lenni békén hagyni.

Én igazán nem vagyok társadalom pártinak mondható, de együtt élni magunkkal és a többiekkel meg kell tanulnunk, és én, akinek ez szintén nehezen (de) megy, talán tudok segíteni annak, aki hagyja.

Drégelypalánk, Kőszeg, Somoskő várának - romjainak meglátogatásakor újra meg újra elcsodálkoztam, hogy lehetett olyan buta annak a sok tízezer töröknek a vezére, hogy hónapokig ott dekkoltak egy magas hegy csúcsára épített, eldugott kis fészek körül, és sok ezer embert áldoztak arra, hogy a megközelíthetetlen és elszigeteltségében tehetetlen maroknyi embert onnan kifüstöljék. Komoly, sikeres hadvezérek, stratégiák így látták: az elfoglalt területre beékelődött legkisebb ellenséges mag is halálos veszélyt rejteget. Az egészséges szervezet testébe beékelődött, betokosodott idegen anyagok nem várt tragédiákat okoznak. Időzített bombák, melyek csak a legválságosabb pillanatokban robbannak fel, amikor már igazán nagy károkat okoznak. **Vannak meg nem kerülhető problémák.**

És vannak olyan gyerekek, akik *egyéni segítségre* szorulnak ilyen típusú problémáik megoldásához. Kezdetben egyetlen gyerekről sem akartam lemondani. Ma úgy látom, az extrém esetek segítése nem fér a csoportos foglalkozás kereteibe. Az óráim eltolódtak a magánterápia felé, és nem jutott időm, energiám a csoport többségére, s a csoportoknak is kezdett ebből elege lenni. Erre való a kiscsoportos korrekciós foglalkozás, nevelési tanácsadó, pszichológus. A táncpedagógus felelőssége addig terjed, hogy felismerje a problémát, megfelelő formában tájékoztassa a szülőt a nehézségekről és a megoldás irányairól. Én soha nem küldtem el senkit. Utólag úgy gondolom, hogy többnyire az ment el, akinek el kellett mennie. Neki és a szülőknek nem erre, nem énrám volt szüksége. Tök mindegy, de az élet azért eldönti majd, kinek volt igaza.

Korrekciós feladatok megoldására egyébként az is megoldás, ha két felnőtt van a teremben. A pedagógus és egy segéd. A segéd, a leendő táncművész vezeti az órát, a pedagógus "söpröget". Kicsit beavatkozik, ha nagyon kell, egyénileg segít annak, aki éppen rászorul. Ezt kiegészíti, esetleg kényszerűségből pótolhatja a minden orvosi és pszichológusi gyakorlatban kötelező szupervíziós rendszer. Milyen jól jönne az ilyesmi a "normális pedagógusnak is!

Anyu! Nézel?

Mindannyian igényeljük a visszaigazolást, a megerősítést. Anyu! Nézel? Apu! Figyelj! Nézd, mit csinálok! Jól csinálom? Ügyes vagyok? Szeretsz?

**A leguniverzálisabb valuta a szeretet.  
Szeretetért az ég-egy-adta-világon mindenki az ég-egy  
adta-világon mindenre hajlandó.**

De lehet-e a szeretetet aprópénzre váltani, és teljesítményért fizetni vele? Azért szeretem a gyereket, mert ügyes? Tehát aki nem ügyes, azt nem szeretem. Ha ügyes szeretem, amikor éppen nem ügyes, nem szeretem? A számtantanár csak azt szereti, aki jó számtanból? A táncművész szereti az ügyes gyerekeket. És az ügyetleneket nem?

Pedig ha valaki, akkor ők igazán rászorulnak az ott tanultakra. A rossz tartású, ügyetlen, kövér, rosszul koordinált, gyenge gyerekeknek nagyobb szüksége van a táncóra, mint amúgy is ügyesebb társaiknak. Lehet-e szeretet híján tanulni, fejlődni? Ösztönzi-e, segíti-e a gyereket a fejlődésben, ha tudja: ha megfeszül, akkor se kap szeretetet, mert soha nem lesz jobb a "jóknál", s a szeretet "jószágért" jár.

Én történelem szakra jártam, és az első félévben nagyot akartam alakítani a közösségi életet is élő sumerológiai szemináriumon. A dolgozatomat - pedig én úgy éreztem, rengeteget dolgoztam rajta kettős érdemjeggyel jutalmazta Komoróczy tanár úr. Égtem, mint a Reichstag. Nem érttem, mi lehet a baj, amikor én annyit dolgoztam. Egy életem beláttam, hogy ez nem az én területem és visszavonultam a környékről. Nem is érttem először, amikor egy jó évvel később Komoróczy tanár úr - sumerológiai kudarcomtól teljesen függetlenül - barátságosan érdeklődött, miért nem járok egy ideje kirándulni velük. Hiányolt. Történész létére, nem történész szemmel nézett egy történész hallgatót. Embernek nézett.

Még azt is ott tanultam, törőből, hogy amit nem szabad, azt azért tiltjuk mert valaki teszi. Ami senkinek sem jut eszébe, azt nem szoktuk tiltani. A történelem tudományban a korszak büntető törvénykönyveiből szokás következtetni, mit tettek akkoriban az emberek. Ölték. Loptak. Jobban szerették enmagukat, mint felebarátaikat. Paráználkodtak. Tiszteletlenül bántak atyáikkal.

Teljesítményért vagy alanyi jogon jár a szeretet? " A válasz? " B válasz? Ha van ember, aki tudatosan és kizárólagosan az " A-t választja, kérem ne olvassa tovább ezt a könyvet. Aki viszont megfontolásra méltónak látja a " B választ, az nézzen magába: közvetlen környezetében, családjában, munkájában minek alapján osztja, illetve vonja meg a szeretetet. Szórja, vagy beosztja? Pazarolja vagy takarékoskodik vele?

### **Ne szeresd a gyereket!**

Ne szeresd Fannit? Ne szeresd Esztert? Ne szeresd Miklóst? Hát hogyan szeretném, amikor olyan aranyosak. Amikor olyan ügyesek. Olyan szeretetreméltóak! És Zolika nem kevésbé ügyes? Balázska is olyan sudár, formás vagy ő inkább kicsit hájas? Gáborka is olyan okos? Árpika is olyan figyelmes? Pali is olyan kiegyensúlyozott? Kellemes partner? Hát bizony nem!

Nézz magadba drága pedagógus! Sőt drága anyuka! Egyformán szereted tanítványaidat, gyerekeidet. S kivel van több konfliktusod, kivel tudod könnyebben megoldani őket?

Es akkor én mit csináljak azokkal a gyerekekkel, akiket kevésbé szeretek? Nekik kevésbé segítek? Rajtuk rosszabbul segítek? Pedig épp ők vannak jobban rászorulva. Az első látásra kevésbé átütőket verik át először a boltban. Ők szorulnak rá jobban a kapcsolatteremtés tudományára, ők adják fel könnyebben, ők maradnak hamarabb egyedül, ők lesznek visszafordíthatatlanabban magányosak.

Szeressem őket egyformán! Hát hogy tudnék bármit kétszer ugyanúgy csinálni, amikor még a rántotta is mindig másképp sikerül, mert nincs két egyforma tojás, nincs két egyforma serpenyő, nincs két egyforma este. Amikor nagyipari szalagon készül a zománc lábasból sincs két egyforma! Épp szeretetből lenne kettő egyforma?

**Szeretetügyi leckét minden nagy vallás, minden nagy művész, sőt a modern pszichológia is nyújt. Közös lényük a válogatás nélküli szeretet.**

Vallása, szemlélete válogatja, hogy ez minden igazhitűeknek, barátainknak, felebarátainknak, az összes embernek, minden élőlénynek vagy minden élő s élettelen létezőnek egyaránt jár-e. (Lao Ce, Bhagavad Gíta, Biblia, Korán, Martin Buber, Eric Fromm, Hamvas Béla, Shakespeare; Bach, Cassavettes, ...) De jár. Válogatás nélkül, maximális minőségben és pazarló mennyiségben.

De tudunk ezen a filozófiai szinten reagálni minden nap? Amikor már százszor elmondtam annak a " hülyének (értsd: ingerszegényebb, szeretetlenebb környezetben felnövő, rosszul koncentráló, kicsit gyengébb képességű kiskorúnak), hogy ne csúfolja, ne szekálja, ne lökdösse, ne tartsa szóval, stb. azt a földre szállt angyalt (értsd: egészséges, jól táplált, jól öltözött, kiegyensúlyozott gyereket).

Ezért alapkövetelmény számomra, hogy ne " magánszemélyként " szeressem a gyerekeket. Hogy ne szeressem az egyiket és ne *ne szeressem a* másikat. Ne szeressem egyiket jobban, mint a másikat. De hogy szeressem őket egyformán? Mindegyiket másként szeressem.

Ne azért foglalkozzak velük, mert szeretem őket. Hanem mert ez a kötelességem, ez a munkám, mert vállaltam. Amikor nincs kedvem vagy erőm vagy energiám, vagy inspirációm, vagy türelmem: *akkor is*. Mert kutyakötelességem, ha egyszer éppen abban a szobában, abban a pillanatban pedagógus vagyok.

Más szakmában hogyan van ez? A földműves nem köp-e néha a jó anyaföldre? Az író nem tépi el néha a papírt? Az asztalos nem vágja bele néha a vésőt a fába? No a pedagógus mindezt nem teheti. Márpedig ha leng a hinta, soha sem csak előre, ugyanannyit hátra. Lelkesültséget követ fásultság. És ha a gyerek éppen akkor van feldobva, amikor én fásult vagyok vagy fordítva? Akkor jön a baj, a vita, és mivel a teremben én vagyok a főnök, a felnőtt, az erősebb: látszólagos előnyöm behozhatatlan. Észre se veszem, hogy sorozatosan hibázok. Végül persze rajtam csattan az ostor, mert ők kinőnek engem, de én magamat nem.

Ezért elvi magasságokban nem tudom, mi a megoldás, de a gyakorlatban nekem az vált be, hogy

**heves szélsőségességet némiképp zabolázva, igyekeztem érzelmeimet helyükre: a kísérőjelenségek közé utalni. Eltitkolni nem is tudtam, végtére nem is akartam őket, ami persze nehéz teher a többieknek. Cserébe én is tudomásul veszem az ő érzelmeiket, az ő hangulataikat. "**

Csak annyit kérek, hogy próbálják meg megismerni hangulataikat, felismerni érzelmeiket. Ez már önmagában segít egy kicsit kevésbé kiszolgáltatottnak lenni magunkkal szemben. Adott esetben átmenetileg félre tenni érzelmeimet. Kicsit elhalasztani. Megoldani a feladatot és utána sírni-nevetni. Én is vele tartok. Utána. Nem közben. És főleg nem - ami az általánosabb gyakorlat - a feladatmegoldás, az óra helyett.

Mint a víz: a csobogó forrás, a csörgedező patak, a hömpölygő folyó, a végelethetetlen tenger. Csodálatos. A maga helyén. Amíg nem feltörő talajvíz, amíg árvízkor nem emeli le a hidakat, amíg nem önti el a városokat, amíg nem süllyeszt hajókat és szökőárként nem mos el földrészeket. Lehet gátakat építeni, mint a hollandok. De ehhez sekély tenger kell. Ha nagy a baj, jobb a békesség. A stratégiai fontosságú tevékenységeket távolabbra, magasabbra kell költöztetni a kiszámíthatatlan elemek tőszomszédságából.

–

A sport lényege a mérhető, összehasonlítható teljesítmény. Az eredmény. A táncnak nincs eredménye. Az a tánc, ami összemérhető, pontozható az - szerintem - már nem tánc. Ezért a versenynek, a versenyszellemnek, a tornasornak nincs helye a táncórán. Én azt gondolom, hogy semmilyen emberi dologban nincs helye. Két különmű dolgot nem lehet összemérni. A körte nem jobb az almánál és nem rosszabb az őszibaracknál, még ha én ebben a sorrendben szeretem is őket. Többnyire. Máskor meg amikor igazán jó - összehasonlíthatatlanul finom egyik is másik is.

**Nincs két egyforma ember és ha ez igaz, tilos őket összemérni.** Természeti népeknél tilos megszámlálni az állatokat. Rossz ómen. Jó pásztor *név szerint* ismeri az egész nyáját. Minden egyedét külön, nevéen tartja számon. A New York-i utcáknak jót tesz, hogy számozva vannak, könnyebb tájékozódni. De nekem nem tesz jót, ha egy vagyok a sok közül. Mert rajtam nehéz, és maradjon is nehéz eligazodni.

–

Összehasonlítani persze lehet is, kell is Csak nem általában, összességében, hanem sok-sok szempontból. Van, aki a leggyorsabb. Valószínűleg más a leglassúbb. De ha nem, akkor is biztos, hogy más a legkevésbé szélsőséges. Szempont kérdése. S minél több a szempont, annál árnyaltabb a megítélés. Mert nem vagyunk egyformák. Ezért nem is szabad ugyanazt elvárni mindannyiunktól. Egy közös feladat van. Tudni, hogy az adott szempontból hol a helyem. Hol tartok? Mik a határim? Most és később. S ebben sokat tudok segíteni. Csak meg kell szokni, hogy a szigorú értékelés nem ítélet. Segítség a helyes önértékeléshez.

### **Életkori sajátosságok**

Sok szerző szerint és szerintem is életük első hat-hét évében a gyerekeket nem szabad " tanítani. Ami persze nem azt jelenti, hogy ők ne tanulnának és ebben mi ne tudnánk segíteni.

**Sőt, azáltal, hogy tanítjuk őket megakadályozzuk a megtervezettnél sokkal hatékonyabb spontán tanulásban.**

Ígazából senkit, kamaszokat és felnőtteket sem lehet *megtanítani* semmire. *Segíteni* lehet a tanulásban, annak, aki nagyon akarja. Ezért unatkoztunk annyit mindannyian az iskolában. Soha nem arról volt szó, hogy mi mit szeretnénk, hogy minket mi érdekel, hanem hogy mi a követelmény. Emiatt olyan rendkívül alacsony a mai iskolák hatásfoka.

A ház mellett táncoló, csettintgető, kannával, kanállal zenélő cigány férfi nem zavarja el a mellette forgoló purgyékat, de nem is tanítgatja őket a " csettintés helyes módjára. Hagyja. A gyereknek kedve telik az utánzásban és, a táncot, zenét ugyanolyan természetességgel tanulja meg, mint a nyelvet. Anyanyelvi szinten csak spontán módon lehet bármit megtanulni.

Hogyan tanul beszélni a gyerek?

Csöndben, néma környezetben, sehog. Tehát a tanulás első feltétele a vonzó izgalmas, ingerekben gazdag környezet. Ezek utánzása az első.

Hogyan tanul beszélni a gyerek?

Egyedül sehog. Kommunikációs kényszer vezet rá mindannyiunkat a végtelen artikulációs bázis hangokra szűkítésére, a megértést eredményező hangkombinációk felismerésére, kipróbálására. A sikeresek bevésésére:

1. a teljes artikulációs bázis bejárása, kipróbálása,
2. egyes gesztusok kiválasztása, tökéletesítése,
3. az értelmes kombinációk tökéletesítése.

Tehát az első lépés a gügyögés. Mozgásra fordítva az összevissza ugrálás, fickándozás. Pont, amit általában legjobban tiltunk. Miért? A veszélyessége miatt. Mert elesik és összetöri magát, a másikat és a berendezést. De hát akkor tiltsuk azt és ne a felszabadult ugrándozást.

Nyújtsunk követhető - de nem kötelezően követendő példákat. Persze épp az a tanár sikere, ha nem kötelező, mégis ellenállhatatlanul vonzó, amit csinál, és ezért mindenki követi. De talán az se baj, ha ekkor még bőven

van tere a máshova figyelésnek, a méltóságnak, az elbáméskodásnak. Hiszen épp ilyenek a legintenzívebb koncentráció pillanatai. Jól (és gyorsan) kell mérlegelni, mikor szóljunk és mikor ne.

Emlékszem Danira, aki 1983-ban lebiggyedő ajakkal egyszer csak abba hagyta a játékot és lehorgonyzott - az akkor még - a földön elhelyezett hangfal előtt és döbbsen -, hallgatta kezével a mélysugárzóból kiáramló érzékelhető légmozgást keltő hullámokat, hangokat. Máig büszke vagyok rá, hogy akkor nem "szóltam rá.

Ne többet hat-hét éves kor alatt, mert ez a legtöbb.

Es később is csak lassan azzal az oktatással. A 6-9, 812 éves gyerekek úgy látom nagyon szívesen tanulnak, viszont nagyon rosszul viselik a kudarcokat. Amiből az következik, hogy sok izgalmas és nehéz dolgot lehet nekik nagyon könnyen megtanítani, amit ők kitartóan és boldogan próbálgatnak mindaddig, amíg nem vallanak vele kudarcot. Tehát ha csak regisztráljuk, elismerjük egy adott feladat ilyen vagy olyan szintű végrehajtását és nem büntetjük a hibásat, nem jutalmazuk a tökéletest, első sorban azt értékeljük, hogy valaki komoly kísérletet tett a megoldásra, előrébb lépett a megoldás útján, akkor azt gondolom, messzire juthatunk.

Azt, viszont, hogy minden lehetővé tegyünk, azt szerintem már itt meg lehet és meg is kell követelni.

**De tilos elvárni, hogy e maximális erőfeszítéseknek,  
akárcsak minimális eredménye is mutakozzék.**

–

Félreértés ne essék, nem azt állítom, hogy a tánc nem művészet, csak azt, hogy

**a művészet nem gyerek dolog. Ne verjük át a  
gyerekeket. A gyerekrájz fantasztikus, mégis joggal  
különböztetjük meg a nem kevésbé játékos Chagalltól  
vagy Klee-től.**

És ne verjük át magunkat se! Fájdalmas és évekbe tellő folyamat volt, mire beláttam, hogy itt nem én vagyok a főszereplő. Márpedig a művészetben rég rossz, ha nem én, az alkotó vagyok a főszereplő. A korban, élettapasztalatban a pedagógustól szükségképpen távol álló gyerekek nem lehetnek egyenrangú alkotók. Miért, a színházban minden színész egyenrangú alkotója az éppen önmegvalósító rendezőnek? Dehogy. Szolgálja a koncepciót. Vállalta, fizetést kap érte. De egy gyerek ne szolgálja a tanárát. Itt a tanár kapja a fizetést. Csak megaláznánk. Őt is, magunkat is.

Fájdalmas átélni, gyerekként elszünnedni s külső szemlélőként még nézni is, amint a pedagógussá avanszált (sikertelen vagy kiöregedett) táncos, koreográfus elvetélt álmait valósítja meg a gyerekekkel. Ez adott esetben tűrhető lehet egy amatőr együttes közösségében de megengedhetetlen az iskolában, a tanításban. A pedagógus feladata ezzel ellentétes. Itt a felnőttnek kell segíteni a gyerekeknek álmaik megvalósításában.

A "picik táncelőadása" - akár a gyerekrájz - azért olyan aranyos, mert a gyerekek személyisége még a leggyengébb és legbeidomítottabb produkciókban is óhatatlanul áttör a rivaldán. S mi más a művészet, mint önkifejezés? Más! "Több! Csak az az önkifejezés *Művészet*, ami már nem csak *önkifejezés*, nem csak a művészért, hanem értem is helyt áll. Amit bárki leírhatott volna, amit helyettem (is) írtak.

–

### **Testnevelés**

Mi azon nőttünk fel. A testünket nevelték. Hogy messzire tudjunk ugrani, (hogy felnőttként át tudjuk ugrani majd a lövészárkot), hogy messzire tudjuk dobni a kislabdát, (hogy majd később messzire tudjuk dobni a kézi gránátot is.)

Leválasztották testünkről a többi részünket, mert az egész ember nem tud ártani, csak a szellemtől, lélektől megfosztott *test*.

A testnevelés, a sport - na, most tessék megkövezni tehát a fenti okok miatt szerintem ártalmas. Na igen, a csapatszellem, a kitartás, a "sportszerűsége. Ezeket a szép eredményeket most dobjam ki? Ne!

Nem tudom a megoldást. De ne legyen ember embernek farkasa, és ne szűnjek meg test, szellem, lélek egysége maradni. Ha ezt vállalja, jöhet a sport, a testnevelés. Ha összeköt, nem elválaszt, akkor azt én már táncnak nevezem. Akkor már csak a néven vitatkozunk. Muhammad Ali - Cassius Clay szerintem táncolt, amikor boksztolt.

–

### **Fiúk és lányok**

Velük se, nélkülük se. Hát a felnőtteknek könnyen megy? Ha nem probléma a gyerekeknek, akkor többnyire még nem probléma. Jó megoldást nem találtam, csak azt tudom: erőltetni nem érdemes, eltekinteni a dologtól nem szabad. Még legjobb azoktól a kevesektől ellesni a dolgot, akik valahonnan tudják a titkot. Még, vagy már, vagy eleve.

Addig is gyakorolhatunk. Érdemes volt néha feladatba adni az ellenkező nemű partner választást a páros játékokban. Sokaknak az derült ki, hogy nem is olyan szörnyű.

Az utánzás - hogyan jár, hogyan gesztikulál, hogyan fut, a másik, milyen a tempója, mekkorák a gesztusai - jó játék egymás és a magunk megismerésére. Utánozd " magadat " is, miután megnézted, milyennek látnak a többiek, emeld ki saját jellegzetességeidet! Elfogadni csak azt lehet, csak azt érdemes, akit ismersz, különben csalódsz.

–

Ha csak sikongatva tudunk fogócskázni, és az istennek sem sikerül elejét venni a hangzavarnak, akkor átmenetileg kötelezővé teszem. Ami a torkodon kifér. Ha felemelem a kezem. Ha leteszem, akkor halkabban. Ha terpeszülésben nem sikerül a befelé dőlő, hajlított térdeket függőlegesbe fordítani és kiegyenesíteni, én is befelé fordítom és behajlítom. Ha nem megy az egyenes háttal ülés a földön, begömbölyöztetem. Oda vissza. A " rosszat " a " jót ". Felváltva.

Mert amikor mozgás közben pítiző kutyához hasonlóan tartotta kezét Anna, hiába mondtam, hogy tartsa másképp, azt válaszolta, neki *így természetes*. Értem: *így szokta*. De vajon nem épp azért tanulunk, hogy megpróbáljunk egy dolgot másképp (is) csinálni? És miután sok alternatívát megismertünk, a helyzetnek megfelelően döntünk, választunk: magunk. Ezért még ha a szerintem egyedül helyes megoldást mutatom is, azt mint az egyik kötelezően kipróbálandó alternatívát kell megtanítanom.

–

### **Demokrácia - diktatúra**

A sakkvilágbajnok állítólag egy alkalommal olyan játszmat adott, melyben az ellenlépéseket a beérkező telefonhívások alapján tették meg. Mindig azt lépték a világbajnok ellen, amit a legtöbben javasoltak. A legjobb győzött az átlag ellen.

Persze a tanár nem a legjobb diák. Ő a tanár. Tanítványai pedig tanulók. Előbbi feladata a tanítás, utóbbiaké a tanulás. Ha egy ejtóernyős edző vagy a bűvár vezető utasítását egy pillanatnyi tétovázás után hajtják végre, az az életébe kerülhet a késlekedőnek.

A táncórán, ahol még nincs olyan viszonyom a tanítványaimmal, hogy éles helyzetben gondolkodás nélkül végrehajtsák, amit mondok, nem is csinállok semmi olyat, ami veszélyes lehet. De törekszem erre a viszonyra. Persze nem a páni félelem, hanem a maradéktalan bizalom alapján. Előbbi az idomítás, utóbbi a nevelés.

Gondolkodás nélkül? Igen. Gondolkodni nem előbb kell, hanem közben és utána. Közben úgy, hogy ne látsszon ki, inkább csak regisztrálni a végiggondolandókat. Utána jöhet a demokrácia. Lehet kérdezni, lehet, sőt kell megbeszélni. A tanár is hibázhatott. A tanulók is. Most megbeszéljük és következőre másképp futunk neki. De akkor megint a tanár a főnök, mint a kapitány a hajón.

Ha már politikai a hasonlat az egyszemélyi, teljeskörű vezetés nem csak diktatórikus lehet, hanem monarchikus, alkotmányos monarchikus vagy elnöki jellegű is. Ezekben sok gondoskodás, elegancia és a vezetettek iránti

tisztelet és felelősség van, ha valóban azok, aminek hívják őket. Veszély az apáskodás. Mert a tanárt lehet elfogadni vagy nem. Nem kötelező. Lehet választani. Az apát nem. A diktátort sem. A diktátor ragaszkodik alattvalóihoz. Pedig a tanítványnak kellene) ragaszkodni a tanárhoz és nem fordítva. A mestert addig fogadom el annak, amíg akarom, amíg bírom.

Jártam egy-két porosz típusú iskolába, nem sírom vissza. De láttam egy két "demokratikus" iskolát is, ahol a fark csóválta a kutyát. Az meg lehet, hogy jó dolog - én nem hiszem - de biztosan nem iskola.

**Hogy lehet a felelős döntéseket azokra bízni, akik erre a legkevésbé vannak felkészülve? Hogy háríthatják el a döntések felelősségét azok, akiket a társadalom ezért tart el?**

Ez persze nem jelenti azt, hogy ne kéne fokozatosan és egyre több területen átadni a döntések felelősségét. Hogy mire *az iskolán kívül* leszek, képes legyek felelősséget vállalni magamért, ne szoruljak állam-apuka gondoskodására.

–

Magán mitológiám szerint Delphoiban a jósdának nem csak a bejárata felett állt vésett írás, hanem a kijárat felett, belülről is. Befelé menet, állítólag ezt olvashatta az érkező: Ismerd meg önmagad! Kifelé menet, szerintem, a fülhomályban egy másik, mára elfelejtett felirat állt: Felejtsd el önmagad!

–

**Tanár-diák viszony aszimmetriája és kölcsönösége**

Ez a viszony, klasszikus értelemben a mestertanítvány viszony a család után mindjárt a második az ember életében. Egyenrangú a barátsággal, talán a szerelemmel is. Sokban hasonlít azokhoz, sokban különbözik. Hierarchikus, mint a család, de nem holtomiglan-holtodiglan szól. Kihat az egész életre, még tán jobban is, mint a barátság vagy a szerelem, mely elmúlik, lezáródik, nem úgy mint a mestertanítvány viszony, ami bár szükségképpen véges időben, hatásában határtalan.

Nehéz pont beletalálni, mert legtöbb tanítvány - és néha a mesterek is - összetévesztik hol ezzel, hol azzal. Összebarátkoznak, s még jó, ha csak utóbb. Beleszeretnek egymásba, s még jó ha kölcsönösen. A mestert néha pót-apává, a tanítónőt anyává személyesíti meg az apa- illetve anyahiányos tanítvány. Családias légkörű eseményekbe vonva tanítványait magányát próbálja enyhíteni az agglegény, vénlány.

Pedig ha mindezek a relációk mértékkel, a kellő arányban keverednek, többnyire színei lehetnek a semmi mással össze nem tévesztendő kapcsolatnak. Egy következő könyv témája lehet az ilyen viszony: több a kérdésem erről, mint a válaszom.

Most annyit látok: kutyakötelességem, hogy ebben is segítsék tanítványaimnak. Jó mesterük legyenek, aki megtanítja őket most vállalni, később eltávolodni, anélkül, hogy megtagadni kényszerüljenek.

–

**Vinkler Márta<sup>1</sup>**

**Jeleink**

Ahhoz, hogy érzelmeket, gondolatokat közvetíteni tudjunk egymásnak, az adó és a vevő személye egyaránt fontos. A minél árnyaltabb érzelmek, kifejezőbb gondolatok továbbításában pedig az adó és a befogadó minél nagyobb fokú érzékenysége a döntő. Ez az érzékenység nem születik velünk, de kifejleszthető. Kisgyerekekkel is eljuthatunk egy gazdag jelsor magasrendű használatáig.

---

<sup>1</sup> Kinek kaloda, kinek fészek Hungaprint, Budapest, 1993



Fejlődéstani kutatások igazolják, hogy már a néhány hetes csecsemő is képes az anya által közvetített jeleket felfogni.

A család az egyre érthetőbb, kifejezőbb gesztusokat számon tartja, és a gyerek értelmességének fokmérőjeként emlegeti az apró jeladásokat. Aztán a beszéd megtanulásával ez a sokféle csatorna elsorvad, sajnos az a része is, ami alapjául szolgálhatna az egyre finomuló, érzékenyedő adó-vevő technikának, kommunikációs készségnek. Amikor az első osztályban arra kérem a gyerekeket, hogy gyűjtsenek a szüleiktől az első évükben használt mozdulatokat, amelyekkel a beszédet helyettesítették, kevés példát hoznak otthonról. Annál több jön össze a beszédtanulásra jellemző botladozásokból, amiket felnőtt korig is megőriz a család.

Én a jeleket nagyon fontosnak tartom a munkámban, ezért az első naptól kezdve tudatosan használom őket.

A hatéves gyerek rendkívül fogékony. Mindjárt az induláskor megsejtetem, megéreztetem vele, hogy ami itt történik majd, annak a leglényegesebb része az, ami köztünk zajlik:

- a nevelő és a gyerek (gyerekek), - gyerek és gyerek között.

Az elkövetkező életünk függ attól, amit - kérdezni és válaszolni, - üzeni tudunk egymásnak.

Egy közeli, nagyon személyes kapcsolat ez, amely érzékeny azokra a finom jelzésekre, üzenetekre, amit szavak nélkül is át tudunk adni.

A beszéd egyszerűbb, könnyebb közlési módnak tűnik, mert az a megszokottabb. "Szóból ért az ember"- tartja a közmondás is. De az érzékeinket finomító, a belső világunkat gazdagító jelrendszer - gesztusok rendszere - is nagyon fontos, mert komoly szerepet kap benne a szem, az arc mimikája, kezeink mozdulatai stb.

Én kezdeményezek, enyém az adó szerepe, ugyanakkor érzékeny regisztrátora is vagyok minden apró jelnek, ami a gyerekektől érkezik. S ha ők egy-egy sikeres jeladási próbálkozásukra választ kapnak, az egy kölcsönösen jól működő információcseréhez vezet a nevelő és a gyerek között. Jól motiválta a gyerekeket az a kérésem, hogy tekintsük ezeket mi titkos jeleinknek. Biztattam őket, hogy majd meglátják, ha figyelünk egymásra, sok gyors üzenetet fogunk tudni továbbítani egymásnak.

Kövessük most a jelrendszer használatát egy harmincfős osztályban, az indulástól a négyéves szakasz végéig!

Az első jeladás az egész testünkkel történik. Leengedett karral, egyenesen, de laza tartással állok a gyerekek elé.

*Ha így látsz magad előtt, ez azt jelenti, hogy várok rád. Te ugyanígy állj mielőbb, hogy megtudd, mi következik.*

Fontos, hogy a gyerekek is belássák a jelek használatának értelmét. S hogy minél előbb részt vegyenek a jelek alkotásában, az első jel bevezetésénél megkérdezem, hogy tudnak-e más testtartást mutatni, ami jobban kifejezi, hogy várunk valakire, valamire? Az apró ötleteiket megvizsgáljuk, megbeszéljük, és meg is egyezünk, hogy a laza, nyugodt testtartásban állás egymással szemben, érthető, jó üzenetközvetítő. Így szentesülnek közös, egyezményes jeleink.

Ez a jelünk általában a munkák kezdetét jelzi reggel és a szünetek után. Híd a különféle tevékenységek között, amely a következő tennivalóra hangol át bennünket

A mozgás vagy a játék zaját sohasem kívánom hanggal mérsékelni vagy leállítani. Némán állok meg a gyerekekkel szemben, mire ők elcsendesednek, figyelni kezd az osztály. Eleinte ugyan tovább tart az elrendeződés, egy-egy hát kiegyenesítésére, laza kartartásra figyelmeztetni kell a gyerekeket. Természetesen azt is némán, az én vállam, karom tartására hívva fel a figyelmüket

A jeladáson túl a helyes testtartás is váljon szokássá!

Ülés közben is fontos a testtartás. Az egyenes hát, amit a széken való jó elhelyezkedés, a láb- és kartartás is segít. A kar lazán az asztalon nyugszik, a láb pedig a lábtartón, illetve a földön.

A hibát úgy jelzem, hogy oldalt fordulva az egyenes hát tartását mutatom, a két karom lazán előrenyújtom. Kevés gondot fordítunk az ülő gyerek helyes testtartására, pedig a gyerekek nyugtalanságának egy részét kezelhetnénk a helyes ülésre neveléssel, az egészségügyi vonatkozásokat nem is említve.

Természetesen gyakran kimozdulnak ebből a szabályos ülésből, de a jellel naponta többször visszahívjuk az egyenes tartást. A még fejlődő gerincoszlop miatt elengedhetetlenül fontos dolog ez.

Általában halkan beszélek. Soha nem kiabálok. Szeretném a gyerekeket is a lágyabb, árnyalataiban gazdagabb beszédre szoktatni. A felnőtt környezet ritkán ad erre példát. A pedagógusok nagy része is hangos. A legfőbb gyerek harsány, túl nagy hangerővel beszél. Minden figyelmeztetésnél főbbet ér, ha a tanítótól másképp hallja, ha tőle veszi át a jót, ha érzékenyebbé válik a mindenki számára kellemesebb hangerőre.

Természetesen adódhat olyan helyzet, amikor megemelem a hangom, de ez, éppen, mert nagyon ritkán fordul elő, komoly figyelmeztetésnek számít. A megemelt hangot aztán azonnal halkra váltom, hiszen a szokatlan jel már figyelmet teremtett. Minél komolyabb volt a kiváltó ok, annál halkabban mondom el a kérésemet, figyelmeztetésem, feddésemet. A suttogássá tompított hang már nagy bajt jelent, és általában a sokszori kérés eredménytelenségét, jogos megbántottságomat jelzi.

A hangváltozások okát minden alkalommal indokolom, így például: "Ne haragudjatok a hangosabb szóért, de a többszöri kérés már türelmetlenné tett" - vagy: "Szívesebben mondtam volna halkan, kár, hogy nem tehettem."

A halkabb, lágyabb hanghordozáshoz szokott gyerekek egy idő után tiltakoznak az erős hang ellen. Kezdenek érzékenyebbé válni: "Kérlek, mondd halkabban" - "A fele hangerővel is jól hallanánk." próbálják egymás befolyásolni.

A jeleknek "gyerekszerűeknek", egyszerűeknek kell lenniük. A jelkeresésben ez mindig szempont. Figyelj rám! - "Figyelj már!" - egy nap hányszor hangzik el, sajnos nagyon sok esetben személytelenül, általános felhívásként, sokszor a tanító türelmetlensége, fáradtsága levezetésére is. Ez így nemcsak hogy káros, de a cél szempontjából alig vagy egyáltalán nem hatásos.

A figyelem felhívására főbb jelet dolgoztunk ki, hiszen többféleképp helyezkedünk el, másképp csoportosulunk a különféle munkákhoz. A bal karom felemelése az egyik ilyen jel. Az elcsendesülést, a közös munkába való visszatalálást, az elvonó inger megszüntetését kívánom vele elérni.

Sok rossz nevelői beidegződésről kell szólnom. Ilyen az egy-egy tanórán is sokszor felcsattanó tapsolás, vonalzóval a padon kopogtatás stb. Fárasztó, idegesítő jelek ezek, csak a nyugtalanságot fokozzák. Ehelyett én a nyugtalan gyerek asztalára, kezére vagy a fejére teszem a kezem, így hívom fel a figyelmét a munkájára. Némán teszem ezt, a tanítást egy pillanatra sem állítom meg. Számítalan esetben lehet megnyugtatni így a gyerekeket, közben pedig gyakran sikerül a nyugtalanság igazi okára is rátalálni.

Ha apró tárgy - faragó, baba stb. - vonja el valamelyikük figyelmét, némán elkérem, megnézem, majd leteszem elé. Ha ez nem elég, kérem, hogy együtt tegyünk el egy egyezményes helyre.

Ha az osztály különböző részében dolgoztatom a csoportokat, és különösen, ha önálló munkát végeznek, halk szavú rézcsengő ad jelt, hogy:

- lejárt a kitűzött idő,
- megbeszélő miatt le kell állniuk,
- a feladatok megoldásához néhányan ésszerű javaslatokat kívánnak tenni,
- a kiírt szempontok valamelyikéről megfeledezett a csoport stb.

A csengő árnyalatokra is képes: általában lágyan kér. Határozottabb, ha ismételni kell a kérést. Szomorúan cseng, ha egy-egy gyerek nevét szótagszám szerint kénytelen elaprózni, ha valakit tehát "név szerint kell szólítani. Fokozatnak számít ez. Az első hangjeles felhíváskor az üzenet csak kettőnk között - a figyelmeztetett gyerek és én - közölttem zajlik. Csak, ha így nem eredményes, lép elő a titokból a nyilvánosság elé.

Számomra a legkedvesebbek a szemmel továbbított, a szemhől olvasható üzenetek. Azt tapasztaltam, hogy az örökentelen figyelemtől a szándékos figyelemig tartó fejlődésben sok szerepük van. Eleinte valamely egyéb jelünkhöz kapcsolódva adok jelt a szememmel is:

- a táblán elkezdett feladatról a gyerekekre nézve szemmel hívom ki a folytatásra valamelyiküket,
- valamelyiküket a szomszédja megsegítésére kérem fel az éppen folyó munka közben,
- esetleg szemmel a segítséghez szükséges eszközre mutatok,
- egy vagy több csoport figyelmét a bal kar felemelésével hívom fel, majd a közös beszámolóhoz szükséges összeszedettséget kérem szemmel,

- a dicséret komoly fokát jelenti a szemből kiolvasható melegség, szeretet,
- de a feddés különböző fokai is közvetíthetők általa.

A WC-re indulást is szemmel beszéljük meg a gyerekekkel. Az első hetekben a helyiségek, a mosdókagylók megismerésére együtt indulunk. Megtanuljuk a sok nagyobb gyerekkel egyidőben is helyesen használni a WC-t, a víz lehűzésától a kézmosásig.

Én az első naptól úgy vezetem be, hogy bármikor, amikor menniük kell, természetesen felállhatnak és kimehetnek. Összenézünk egy pillanatra, s ha nincs valami különös közlésre ok - rosszullét, papírhiány stb. - megállás nélkül kimennek.

A húsz év alatt egyetlen gyerek sem élt vissza ebbéli szabadságával. A szemmel küldött jelek felfogásához nélkülözhetetlen az akaratlagos, a szándékos figyelem. Épp ezért a nevelőnek bölcs mérsékletet kell tanúsítania, hogy túlzóvá, fárasztóvá ne váljanak a fontos jelek.

A biztos érzelmi háttér itt döntő. Csak őszinte, pontos jeleket szabad szemmel továbbítani a gyerekekhez, és a használatában nagyon következetesnek kell lennünk.

Minden jel érvényességét, tarthatóságát számomra az igazolja, ha átveszik a gyerekek, ha beiktatják az életükbe; ha a jeleket már egymás közt is spontán használják, többféleképpen társítják, ha az alkalomnak megfelelően kapcsolják egymáshoz. Jó értelemben vett cinkosság ez, amely folyamatos üzenetcserevé áll össze, és egyre gazdagabb példatárral bír. A különböző munkákhoz, élethelyzetekhez is idomulni tud ez a jelsor, amit közös játékaikban éppúgy felfedezhetünk, mint a dramatizálásra írt jeleneteikben vagy azok megrendezése közben.

Itt már a jelek tudatos használatáról beszélhetünk, amikor a begyakorolt elemek kapcsolódnak az ideiglenes, poénhelyzeteket is kihasználó mozdulatsorokkal.

Megkísérlek valamiféle csoportosítást, hogy aztán néhány konkrét példával illusztrálhassam a jeleinket.

Vannak:

1. a munka szemezésére vonatkozó; 2. a munka folyamatát irányító;
3. a pihenésre, játékra szólító;
4. a viselkedést befolyásoló jelek.

## **R. D. Laing Gubancok**

*Az emberi kötöttségek itt megrajzolt mintáit rendszerezni nem akadt még Linné. Mindegyikük, alighanem, furcsa mód ismerősnek látszik. A következő lapokon csupán néhányat vázolok föl azok közül, amelyekkel a valóságban már találkoztam. Ha nevet próbálnánk adni nekik, ilyen szavakra bukkannánk: csomók, hurkok, gubancok, zsákutcák, szétkapcsolások, pörgettyűk, béklyók.*

*Megtehettem volna, hogy közelebb maradok ahhoz a "nyersanyaghoz" amelyen e minták kirajzolódnak. Megtehettem volna azt is, hogy tovább párlom őket - valamiféle elvont matematikai-logikai kalkulussá. Remélem, még nem annyira sémaszerűek, hogy fölismerhetetlenné tennék azokat a nagyon is közvetlen élményeket, amelyekből származnak, de már kellőképpen függetlenek a "tartalom"-tól ahhoz, hogy megsejtessék e maya fátylak végső formai eleganciáját.*

R. D. L. 1969. április

Játszanak. Megjátsszák azt, hogy nem játszanak.

Ha jelét adom, hogy tudom, hogy játszanak, megszegem a szabályokat, és büntetést kapok.

El kell játszanom velük a játékukat, hogy nem tudom, hogy tudom, hogy játszunk.

Ők nem szórakoznak.

Én nem tudok szórakozni, ha ők nem szórakoznak.

Ha szórakoztatnám őket, velük együtt szórakozhatnék én is. Elszórakoztatni őket nem szórakozás. Az kemény munka. Elszórakozhatnék azzal, hogy kitalálom, hogy ők miért nem szórakoznak.

Nem illik azzal szórakoznom, hogy kitalálom, hogy ők miért nem szórakoznak.

De még abban is van némi szórakozás, ha úgy teszek, mintha nem szórakoztatna az, hogy kitalálom, hogy ők miért nem szórakoznak.

Odajön hozzám egy kislány, és azt mondja: szórakozzunk. Szórakozni azonban időpazarlás, mert nem segít abban, hogy kitaláljuk, hogy ők miért *nem* szórakoznak.

Hogy mersz szórakozni, amikor Krisztus meghalt érted a keresztfán? Ő tán szórakozott?

A mi kötelességünk az, hogy gyermekeinket arra neveljük, hogy szeressenek, tiszteljenek és kövessenek minket.

Ha nem teszik, akkor meg kell büntetni őket, különben nem tesszük azt, ami a kötelességünk.

Ha felnővén szeretnek, tisztelnek és követnek minket,

az ég megjutalmazott minket azért, hogy jól neveltük őket.

Ha felnővén sem nem szeretnek, sem nem tisztelnek, sem nem követnek minket,

akkor *vagy* jól neveltük őket,

vagy nem;

ha jól,

akkor valami biztosan nem stimmel velük,

ha nem,

akkor valami nem stimmel mivelünk.

Egy fiúnak tisztelnie kell az apját

Nem kell arra tanítani, hogy tisztelje az apját

Ez természetes dolog.

Én legalábbis így neveltem a fiamat.

Egy apának persze méltónak kell lennie a tiszteletre.

El is herdálhatja a fia tiszteletét

Én azonban bízom benne, hogy a fiam tisztelni fog,

ha másért nem, hát azért, mert nem kényszerítettem arra, hogy tiszteljen engem.

Valami biztosan nem stimmel vele

különben nem viselkedne úgy ahogy viselkedik

tehát azért viselkedik úgy ahogy viselkedik

mert valami nem stimmel vele  
Nem hiszi hogy valami nem stimmel vele mert  
többek közt pont az  
nem stimmel vele  
hogy nem hiszi hogy valami  
nem stimmel vele

tehát

segítenünk kell neki hogy megértse:  
az hogy nem hiszi hogy valami  
nem stimmel vele szintén olyasvalami  
ami nem stimmel vele

nem stimmel vele valami  
mert azt hiszi

hogy biztosan nem stimmel velünk valami  
ha segíteni akarunk neki *hogy* megértse  
hogy biztosan nem stimmel vele valami  
ha azt hiszi hogy nem stimmel velünk valami  
ha segíteni akarunk neki megérteni hogy  
mi segítünk neki  
megérteni hogy  
mi nem üldözzük őt ha segítünk neki  
megérteni hogy nem üldözzük ha segítünk neki  
megérteni hogy vonakodik megérteni  
hogy nem stimmel vele valami  
mivel nem érti meg hogy nem stimmel vele valami  
ha nem hálás nekünk  
hogy legalább segítünk neki  
megérteni hogy nem stimmel vele valami  
mert nem látja hogy biztosan nem stimmel vele valami  
mert nem látja hogy biztosan nem stimmel vele valami  
mert nem látja hogy nem stimmel vele valami  
mert nem látja hogy nem stimmel vele valami  
ha nem hálás azért  
hogy mi sohasem akartuk arra kényszeríteni  
hogy hálás legyen nekünk

**Boreczky Ágnes<sup>2</sup>**

**Kultúraazonos pedagógia**

**- A differenciáláson innen és túl**

A tanulmány a szegény, elszegényedő, gettósodó, illetve a kisebbségi környezetben működő iskolák problémáiról és egy Magyarországon újszerű megközelítésről, az iskola és a család által közvetített kultúra közötti lehetséges kapcsolódásról szól. ( a szerk.)

*"Mikor iskolába kerültem, rájöttem, hogy az iskolai környezet mind stílusában, mind elvárásaiban olyannyira különbözik az otthonitól, hogy lényegében csak akkor élem túl, ha választok a két világ között. Mikor diák lettem, tulajdonképpen »újracsináltak« tanárain, magam sem tartottam semmit érvényesnek abból, amit korábban tudtam. A kultúrámból*

---

<sup>2</sup> Új Pedagógiai Szemle. 2000, júl-aug. 81. O.

*majdnem mindent el kellett felejtenem, mert az emlékezés hátrányos volt. A múlt és a kulturális értékek leválaszthatók lettek, akár egy ruhadarab, amelyet az ember levesz egy nyári napon, és végül félrerak."*

*Richard Rodriges: A gyökerek keresése egy változó világban. 1988, 486. p.*

Az iskolák ma a korábbinál összetettebb rendszer részei: függnek a fenntartótól, a szülőktől (a klientúrától), és működésüket természetesen továbbra is befolyásolja a közvetlen társadalmi környezet, annak szociális és demográfiai helyzete, továbbá a többi iskola. Az új körülmények közt néhányan újradefiniálják a társadalmi környezet és az iskola belső világa közti érintkezés határait, mások saját pedagógiai tevékenységükbe integrálják a környezet egy-egy elemét vagy problémáit (verseny, multikulturalizmus stb.), sokan viszont kiszolgáltatottak és tehetetlenek a direkt hatásokkal szemben.

Az oktatási rendszer diverzifikálódása, a tömeg- és az elitoktatás kettőssége, az iskolakörzeteken, a régiókon belüli teljesítménykülönbségek (Monitor '95, Kozma 1997, HALÁSZ-LANNERT 1997) széles körben ismertek. Az azonban már kevésbé köztudott, hogy a társadalom újrarétegződési tendenciái (státus- és vagyoni különbségek növekedése, a lakóközetek homogenizálódása, slummosodás, munkanélküliség, elszegényesedés, a cigány népesség romló életkörülményei stb.) áthatják az iskolai élet egészét. Az említett folyamatokon túl a tanárok középosztálybeli identitásának és attitűdjének artikulálódása, de finanszírozási nehézségek miatt is *még a szegényebb körzetek* iskolái is az *egyenlőtlenségeket megkettőzve* működnek, hogy lassítsák a státusvesztést s vele a marginalizálódást, hogy ne csökkenjen radikálisan a tanulólétszám, valamint hogy megtartsák a középosztálybeli tanulókat, akikhez a tanári-iskolai siker képe egyaránt kötődik.

Ezáltal azonban maguk is a további gettósodós és kriminalizálódás eszközeivé válnak Az általános iskolában egyszerre létezik egy hagyományosnak nevezhető, a tanítás és a tanulás paradigmájára épülő "normál" iskola, és egy, a nevelőintézetekre vagy a kórházak egykori elfekvő osztályaira emlékeztető sivár megőrzőhely, melyet gyakorta nemcsak szimbolikus, hanem tényleges falak és zárt ajtók választanak el egymástól.

Az sem ritka, hogy a negyedik és a hatodik osztályos iskolaválasztás után a hetedikese-knyolcadikosok egy-két négyes és közepes tanuló kivételével több tárgyból bukó vagy kettésekkel bukdácsoló túlkoros tanulók. Aligha kétséges, hogy a 18 éves korig terjedő tankötelezettségnek csak akkor van értelme, ha az iskolában megszerezhető tudásnak munkaerő-piaci értéke van, illetve ha általa a marginális vagy kisebbségi csoportokhoz tartozó gyerekeknek is esélyük nyílik a helyzetváltoztatásra. *Nincsenek ilyen kutatások, de becsléseim szerint ma az általános iskolák tanulóinak - iskolánként változóan - 30-70%-a alig profitál az oktatásból. Ők azok a gyerekek, akik a tanáraik szerint reménytelenek, ambíciótlanak, motiválatlanok, akikkel semmit sem lehet kezdeni, és akikkel ezért sokszor nem is próbálkozik senki, vagy ha igen, a tantestület leggyengébb, de brutális pedagógusai. Ők azok, akiktől az iskolák legszívesebben megszabadulnának, mert tehetetlennek és sikertelennek érzik magukat miattuk, s akiket a veszélyeztetett, alkoholista - sőt városi sztereotípiákat használva -, bűnöző, cigány vagy lumpen (rosszabb esetben lumpen cigány) család gyerekei kategóriába sorolnak.*

Az, hogy az iskolának nagy szerepe van az egyenlőtlenségek (legyen akár társadalmi, akár etnikai különbségekről szó) konzerválásában, több évtizede ismert. Az is, hogy ez részint a szelekciós mechanizmusokon keresztül történik és a tanulmányi teljesítményekkel legitimálódik. Az iskolai teljesítménykülönbségek értelmezésekor újra és újra megfogalmazódik ugyan az *iskola által közvetített kultúra* (pl. középosztálybeli ideológiák,

viselkedés, illetve a tanterv mint a világ és a társadalom szimbolikus reprezentációja, a domináns csoportok legitimálásának eszköze, lásd CRICHLAW-GOODWIN-SHAKES-SWARTZ 1990; SLEETER-GRANT 1994) és a tanulói kultúra mássága, mégis a hatvanas évek óta ismert próbálkozások nagyobb része a kompenzáció eszméjén alapult. A kompenzáció központi kategóriája a hátrány, a hátrányos helyzet, gyakorlati programja pedig az ún. káros hatások kiküszöbölése, illetve a felzárkóztatás volt. Ez utóbbi gyakran a képességek és teljesítmény szerint elkülönített homogén csoportok kialakításához vezetett. A szeparáció, a kirekesztődés szociális hatásait nem is számítva, a tracking vagy a streaming újra csak a tanulói teljesítménykülönbségeket növelte. Részint ezek kiküszöbölésére született a kooperatív tanulás elmélete, illetve a kooperatív csoport. A kooperatív tanulás heterogén, 2-6 fős kiscsoportban folyik. A kedvező csoporthatások következtében hosszú távon javul a tanulók teljesítménye, a rivalizálást nélkülöző szociális térben kialakul a saját és a társak tanulmányi előmenetele-haladása iránt érzett felelősség (SLAVIN 1980, 1987, 1989; VASTAGH 2000).

A hetvenes évektől főként az antropológiai kultúrafelfogás hatására a pedagógiában is lassú szemléletváltás kezdődött: a multikulturális programok, illetve a konstruktivista pedagógia a kultúrák egyenrangúságának-egyenértékűségének gondolatára épülnek. A multikulturális programok többsége azonban nem tesz mást, mint a kisebbségek történelmét, szokásait, vallási, nyelvi különbségeit stb. ismerteti, s jóllehet a "felvilágosítás" kedvezőbb légkört teremt a kisebbségi diákok számára, problematikus, mert (1) az attitűdöket nem lehet hosszú távon kognitív szinten befolyásolni; (2) a különbségek túlhangsúlyozása

könnyen újabb sztereotípiákhoz vezet, s így egy differenciáltabb, finomabb kép helyett eszköz lehet a valódi problémák elhárításához, például a tanári tehetetlenség racionalizálásához.

A konstruktivizmus szemszögéből a valóságnak nem egyetlen, helyes reprezentációja van. A realitás az, amit az adott helyzetben érintett személyek annak fognak fel, és amit fogalmilag megalkotnak. Ilyenképpen nem létezik egyetlen, objektív igazság sem, a komplex, sokarcú, sokdimenziójú igazság pedig kétségessé teszi a modelltanár létét, illetve a "helyes" oktatás vagy az "így kell tanítani" normatív módszerét. A konstruktivizmus elméletében a tudás az egyén szubjektív valóságának konstrukciója, vagyis nem más, mint a megismerő szubjektum tapasztalati világában hasznosítható (megvalósítható) gondolati-fogalmi "épitmény" (GLASERFELD 1989; NAHALKA 1997). A tanár szempontjából ez azt jelenti, hogy a tudás nem transzmisszió, mert olyan folyamatban jön létre, melyben a diák a tudást maga építi fel. A tanári magyarázat nem automatikusan eredményez megértést, mivel a tanár által felvetett problémát a tanulók különbözőképpen értelmezhetik. A tanár feladata, hogy segítse tanítványait abban, hogy képessé váljanak saját fogalmi-gondolati struktúráik kialakítására.

A konstruktív pedagógia tehát átfogalmazza a tanár és a tanuló szerepét: a tanulási folyamatot, ezen belül pedig a világ felfogásának másságát állítja középpontba, miáltal megkérdőjelezi az egy központú, hierarchikus tudást, a tudás megszerzésének hagyományos módját, valamint célját is. A konstruktivizmus elmélete, szempontjai ezért is nagyon fontosak lehetnek a nem domináns, többségi kultúrához tartozó tanulók oktatásában. Ugyanakkor - bár nincsenek ilyen jellegű összehasonlító vizsgálatok - feltehető, hogy hatása részleges, mert alapvető területet, a tanulási folyamatot érinti ugyan, de az iskolai környezet egészét nem alakítja át. Elképzelésem szerint ezt a multikulturalizmusból kinövő kultúraazonos pedagógia szolgálhatja.

A kultúraazonos pedagógia'

Castaneda a mexikói amerikai oktatási szükségleteivel kapcsolatban azt írja, hogy

értékorientációjukban nagyon erős a családi, közösségi, etnikai identitás, nagy súlyt fektetnek a kapcsolatokra és egymás segítésére. A szerepeket és egymás feladatát tiszteletben tartják, a vallás pedig maga is erősíti a tekintélyt, illetve a hagyományos nézeteket. *Az iskolában mindez verseny helyett kooperációt, interperszonális kapcsolatokat igényel, olyan tantervet, mely a társadalmi-társas viszonyokat-cselekvést hangsúlyozza, erős, tekintélyes, fegyelmet tartó, de személyes-és segítőkész tanárt, aki felismeri, ha az iskolai kudarcot túl erős büntudat követi, és még idejében segít megszakítani a bűvös kört* (CASTANEDA 1974; idézi SADKER-SADKER 1991, 448. p.). Castaneda szerint a tanulók családi-közösségi-etnikai kultúrájának tudatosításával kellene az iskolát, az oktatást, a csoportformákat megtervezni. *Vagyis a kulturálisan alkalmazkodó pedagógia szükségességét fogalmazza meg.*

1 Vö.: BORECZKY ÁGNES: Multikulturális pedagógia - új pedagógia? *Új Pedagógiai Szemle*, 1999. 4. sz.

*A kultúrára reagáló oktatás, a kultúrára reagáló pedagógia, a kulturálisan adekvát tanítás szinonimák. A fogalmak által körülírt elmélet azon kevesek egyike, mely nem a pedagógiai folyamat valamely szereplőjét (pl. tanár, tanuló) vagy egy elemét (tanítás, tanulás, kooperatív tanulás, tanítás vagy tanuláscentrikusság) állítja középpontba, hanem egy viszonyt, amely maga is a különbségekre, vagyis az oktatás egyik alapproblémájára reagál. Az elnevezés azt az alkalmazkodást-megfelelést fejezi ki, melynek hiánya például az akkulturalizációs, dekkulturalizációs, illetve a kulturális diszkontinuitás elméletekben is megfogalmazódik (ERICKSON 1987). Erickson állítja, hogy az iskolai sikert a tanulók - családjukban és közösségeikben tanult - kommunikációjának, illetve az ahhoz hasonló vagy vele érintkező iskolai interakcióknak az aránya határozza meg. Ez azt jelenti, hogy az iskolai nyelvnek és kommunikációnak kapcsolódnia kell a család és a közösség nyelvi-kommunikációs struktúráihoz. A kutatók egy része - például Cervantes (1984) - a pedagógiai hatást és a tanulói iskolai teljesítményt tanulmányozva etnocentrikus pedagógiáról ír, amely olyan idealizált, monolit, leggyakrabban fehér értékeket, magatartást, tulajdonságokat tartalmazó együttes, ahol a siker az átvétel, vagyis az asszimiláció mértékétől függ. Banks is hasonlóan fogalmazott: úgy kell átalakítani az iskolát, hogy mindenki egyenlő eséllyel tanuljon, és az esélyegyenlőséget meg is tapasztalja. Kisebbségi diákok esetében a tanulás feltételei akkor jó, ha az osztály légrétege kultúrájukkal és tanulási stílusukkal konzisztens, vagyis például ha a tanárok megpróbálnak a diákok kultúrájához és családi háttéréhez alkalmazkodó tanítási stílust kialakítani. Ez Banks szakaszolósa szerint az eurocentrizmus feladása, azaz a multikulturalizmus 3. szakasza (J. BANKS 1989).*

A 80-as években a pedagógiai antropológiában a fenti stratégiák leírására a *kulturális kongruencia* (MOHATT-ERICKSON 1981), a *kulturális megfelelés*, a *kulturális reaktivitás* (CAZDEN-LEGGETT 1981; ERICKSON-MOHATT 1982), a *kulturális kompatibilitás* (JORDÁN 1985; VOGT-TORDAN-THARP 1987), a *kulturális relevancia* (LADSON-BILLINGS 1989, 1992) fogalmakat vezették be.



Osborne (1989) megkülönbözteti a kongruenciát és a kulturális megfelelést. Értelmezésében a kongruencia az *otthon és az iskola teljes azonossága*, a kulturális megfelelés viszont azt jelöli, hogy a tanár korrekten és tisztességesen jár el. A diszkontinuitás igazán tanulmányozott területe az óvoda, ahol a gyerek először találkozik az otthonitól teljesen különböző bánásmóddal. A kompatibilitás tartalma az olyan oktatás együttese, mely a tanulmányi szempontból fontos viselkedések generálását biztosítja. Osborne azzal a megszorítással, hogy a fogalom nincs kellőképp definiálva, *a kulturálisan reaktív* kifejezést ajánlja. Ladson és Billings (1989, 1992) *a kulturálisan releváns* tanításfogalmát használják, ami felfogásukban az asszimilációs tanári stratégiáknak épp az ellentettje: a diákok kultúrájára építve segít a jelentésalkotásban és a világ megértésében (vö. konstruktivizmus).

A felsorolásokban az egyes kultúrák legtöbb eleme előfordul (légkör, kapcsolatok, érintkezések, szerepek, kommunikáció, bánásmód, tanulási stílus stb.). Elképzelésem szerint ezeket együttesen figyelembe véve kellene a kultúraazonos pedagógiának *a megfeleltetések-illeszkedések bonyolult rendszerét kialakítania*. Mivel azonban mind az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyerekei, mind a kisebbségi helyzetben lévő gyerekek számára kikerülhetetlen a kettős szocializáció és a kettős identitás, *a kultúraazonos oktatás alapfeltétel és kiindulópont*. Színhelye pedig elsősorban az óvoda és az általános iskola lehet, ahol a gyerek a saját környezetéhez hasonló feltételek közt, saját kultúrájának logikája segítségével alakítja ki tanulói szerepét és helyzetét, illetve szerez olyan új ismereteket és készségeket, amelyek lehetővé teszik, hogy a későbbiek során a saját világtól különböző rendszerben is érvényesülni tudjon.

A tanár

A kultúraazonos iskolai környezet egyik főszereplője a tanár. Felmerül a kérdés, hogy a pedagógusnak hasonló társadalmi környezethől kell-e kikerülnie, mint tanulóinak, hogy a kisebbségi tanárok valóban hatékonyabbak-e az olyan iskolákban, ahol sok a velük azonos faji, etnikai, kulturális csoportból származó tanuló. Közvetve emellett szól a szakközépiskolák hazai sikertörténete a hetvenes-nyolcvanas években, és azt erősítik meg azok a kutatások is, melyek szerint a kedvenc tanár választása kulturálisan determinált: a gyerekek többsége azokhoz a tanárokhoz vonzódik, azok mellett érzi magát biztonságban és azokkal tud jól tanulni, akik valamilyen folyamatosságot testesítenek meg a család és az iskola között. Ilyen esetben ugyanis a családok és a tanár által közvetített külső valóság képe egyezik vagy egymásba játszható (BORECKZY 1988, 1997, 1999). Ezek a tanárok egyben egy másik környezetben szerepmintát is jelentenek.

Hasonló elképzelést tükröznek például Amerikában a színes diákok számának növelésére irányuló, tanárképzésen belüli törekvések. Ugyanakkor egyes kutatási eredmények arra utalnak, hogy a kisebbségi tanárok gyakran fokozottan hajlamosak az előítéletességre, a színes diákok alábecsülésére. A jelenség hasonlít ahhoz, amit elsőgenerációs, munkáskörnyezetből származó tanároknál tapasztaltak, illetve tapasztalnak. A továbbtanulás esetükben „felemelkedés”, és éppen az iskolai pályafutás, a többségi kultúrához való alkalmazkodás következtében elszakadással jár, ami kompenzálást és a saját társadalmi környezet lekicsinylését-lenézését hozhatja magával. A kisebbségi tanár valójában akkor tud közvetítőként fellépni, ha saját pályaszocializációjában mód nyílik egy eredeti foglalkozási szerep kiépítésére, és a körülötte lévő társadalmi környezet sem kényszeríti teljes konformizmusra és kulturális cserére.

### **Családszerkezet és iskolaszervezet**

A családon és az iskolaszervezeten belüli változások párhuzamossága a társadalmi történetből jól követhető. Ilyen például a családi funkciók redukálódásával, a modern család elterjedésével összefüggésben a tanár apai szerepének kialakulása. Kevésbé ismert viszont az a kapcsolat, amely az ún. modern család és az iskolarendszer kialakulása, illetve az

iskolák szervezeti differenciálódása között áll fenn, vagy az olyan felfogás, mely a családot és az iskolát egyaránt a külső valóság internalizálását elősegítő intézménynek tekintené. Ebből a nézőpontból a *kérdés* úgy fogalmazható meg, hogy *miként* viszonyul *egymáshoz a gyerekek saját környezete és az iskola által közvetített világ*. A kérdés látszólag egyszerű, a válasz valamivel nehezebb.

A család meghatározó szerepe a közvetítésben igen összetett rendszerben valósul meg; mely többek között lehet kiscsalád-nagyobb család, család-rokonság alapú, népes-kisszámú, szoros-laza, tagolt-tagolatlan, mozgékony-statikus stb. Történhet nyitottabb és zártabb kapcsolatrendszeren keresztül, de a hatalom és a tekintély pozicionális - személyes-személytelen -, a hatalomgyakorlás direktebb vagy áttételezettebb formái között is. Közvetítő szerepük van a családon, rokonságon belüli szerepeknek, a felnőtt-gyerekek viszony kijelölt, újradefiniálható határainak, a viselkedés, az érzelem és az indulatszabályozás módjának, a munkamegosztásnak, a tevékenységek szervezettségének és temporalitásának, a családtörténetek szimbolikus erejének stb., vagyis tulajdonképpen a kultúra egészének. Ha nem is teljesen egyező, de alapvonalaiban a családi kultúrával hasonló szerkezetű iskolai világ felelne meg a kultúraazonosság feltételeinek, amelyben várhatóan az iskolai kudarcok csökkenthetők, a teljesítményhez szükséges energiák és az ahhoz vezető út felszabadítható.

"Szerettem az osztatlan iskolát - ahol egyszerre négy osztály volt jelen - sőt úgy éreztem, hogy *egyenesen nekem találták ki...*" - írja *R. Rácz Sándor*. "Én akkor kezdtem szorongani, amikor a továbbtanulás kérdése került napirendre. Talán éreztem, hogy olyan *védett, meleg fészekbe*, amilyen a magyargéci osztatlan iskola volt, nemigen kerülök többé." (ROMANO RACZ SÁNDOR 1994, 108. p., 110. p.)

A idézet természetesen nem az osztatlan iskola apológiája. De a védettségen, a melegség biztonságán túl mi lehetett az, ami egy kis falusi, részint hagyományos környezetben nevelkedett cigány gyerek számára az ismerőség-otthonosság "egyenesen nekem találták ki" érzését kelthette?

*Az egytanítós iskola* olyan hierarchikus, de kevésbé tagolt világ része, amelyben *a hatalom személyes és közvetlen*, ugyanakkor a folytonos fizikai közelség miatt is *állandó kontrollt gyakorol*. A gyerek számára viszonylag kevés személy testesíti meg az autoritást: a szülőknél és a rokonság vagy a szűkebb közösség egy-egy idősebb tagján kívül a tanító. Tekintélye abszolút: függ ugyan tudásától, képzettségétől, személyiségétől, de alapjában véve maga a társadalmi hely biztosítja. Az iskola végső soron egy előljáróból, illetve egy népes, természetesen alakuló, különböző korú sokaságból áll. A tér, az iskolai tanterem is ezt tükrözi: egységes, a benne folyó tevékenységek párhuzamosak, a tanulásban a tanító mellett az idősebb diákoknak is szerepük van, a szociális és tantárgyi tanulás összekapcsolódik.

A mai iskolarendszeren belül részint hasonló szerkezetű az óvoda és az alsó tagozat. Talán nem véletlen, hogy ezeket az intézményeket még az erősen prejudikált pedagógiai gondolkodás sem látta annyira problematikusnak, mint a felső tagozatot, és hogy a cigány szülők is. elégedettebbek velük, mint gyerekeik későbbi iskolai helyzetével (FORRAI-HEGEDÚS 1990).

*A többtantermes-többtanítós*, ma hagyományosnak nevezett iskola szervezete az előzőnél jóval bonyolultabb, függőségek és identitások, státusok és presztízsek, hatáskörök és jogosítványok többszintű rendszere. A tanári *hierarchia* csúcán az igazgató áll, alatta az igazgatóhelyettesek szintje, majd a testületé. A tanulói világ nemcsak alsóbb és felsőbb évfolyamokra tagozódik, az osztályoknak is megvan a maguk - sokszor meg sem nevezett - hierarchián belüli 'helye' (jó osztály-rossz osztály, á-sok, bé-sek, cé-sek stb. A tanári hatalom *nyílt*, a testületiség által

Az iskolatipológiát lásd részletesebben, illetve más kontextusban BORECZKY ÁGNES: A gyerekkor változó színterei. In Németh András: *Nevelés, gyermek, iskola*. Bp., 1997, Eötvös József Kiadó és Fenyítés az európai és az amerikai iskolákban. *Educatio*, 1999 Tél, 771-788. p.

többszörösen megsokszorozott (a tantestület egységes, és ha kell, úgy működik, mint a bíróság), de egyben *megosztott erő*: nemcsak a tanári hierarchia, hanem az osztályokban alkalmakként vagy állandóra kiosztott feladatkörök miatt is (vigyázók, szertárosok stb.), aminek eredményeképpen a hatalom egy része áthárul a tanulókra és rajtuk keresztül belenyúlik a diákok világába. *A tanári tekintély több* forrásból ered: a foglalkozás társadalmi presztízséből, az intézmény presztízséből, a testületi jellegből és hatáskörből, a szakmai felkészültségből és a tudásból. A tanulók számára a külső valóságot több - de csak személyiségét és tudományát tekintve különböző - tanár közvetíti. *A szerepek, társadalmi távolságok rögzítettek*, a határvonalakat nem lehet, nem is szabad átlépni, a tanárok tanárok, a tanulók tanulók. Az iskola évente változó (a felsőbb osztályok elmennek, a kicsikből nagyok lesznek), erősen *tagolt szerkezetében* némi személyes kötődést és biztonságot az osztály és az osztályfőnök jelent (aki megvéd a nagyobbak hatalmaskodásától). Ez utóbbi által *a hatalom* többértékű funkcióban válik láthatóvá és átélhetővé, *nemcsak ellenőriz, felügyel, büntet, hanem védelmez* is. A tanulók azonossága is többgyökerű, egyrészt az iskolához, másrészt az osztályhoz, harmadrészt saját iskolai teljesítményükön alapuló pozíciójukhoz (pl. jó tanuló-rossz tanuló) kötődik.

Az iskola életében nincsenek meglepetések, spontán csoportképződések, minden *szervezett, szabályszerű és kontrollált*. A gyerekvilágnak, a képzeletnek, a csapongó fantáziának nincs helye. A tanár kalauz, aki a mozgást, a szellemet, a gondolkodást is kijelölt utakon irányítja tárgya felé, legyen az a pun háború, a 19. századi magyar irodalom, a periódusos rendszer vagy a mechanika törvénye.

Az a gyerek, aki az ilyen iskolai környezetben természetesen közlekedik, valószínűleg hierarchizált világban él. A családon belül és a családon kívüli környezetben is erős az alá-fölérendeltség és a tekintélytiszteltet. A szülői hatalom egyrészt pozícióhoz és nemhez kötött, másrészt direkt. A felnőtt- és gyerekvilág 'elválasztott, a határok áthágásáért büntetés jár. A család erős és "hagyományosan" szervezett: a szerepek mereven elkülönülnek, már csak ezért is több az érintkezésekben az utasítás, illetve a szokásrendre utaló közlés (vö. pozicionális család, zárt konvencionális család stb.). A nevelésben a szeszélyes érzelmeknek nincs helyük, a gyerekeket egyszerű értékrend, következetes elvárások, szigorú erkölcsök, megbízható szeretet és távolságtartó szemérem veszi körül. Rend, pontosság, fegyelem, kötelesség, tabuk. A gyerekeknek, akár a szülőknek a maguk helyén helyt kell állnia: rendesen kell tanulnia és rendesen kell viselkednie.

Az ilyen családi szocializáció attól idegen az iskolától, ahol az éppen csak megtanult határok érvénytelenek, illetve a sikeresség feltétele éppen ezeknek a határoknak az állandó lazítása, ahol a gyerekek a szerep és a nyelvi többértelműség problémájával találják szembe magukat. Ez a *félíg nyitott vagy nyitott iskola*, melynek legjellemzőbb vonása, hogy *határai* a "hagyományoshoz" képest *kevésbé élesek*, feloldódnak vagy legalábbis feloldódni látszanak. Az iskola világának részeként megjelenik a természeti és a társadalmi környezet, valamint a gyerekvilág is. Az *osztálykeretek fellazulnak* vagy teljesen megszűnnek, a gyerekek egyidejűleg különböző csoportok tagjai. A tanárok mögött nem áll megfellebbezhetetlen és egységes testület, ettől a tanári hatalom egyfelől sebezhető (sok tanár érzi tehetetlennek magát), másfelől viszont - *a hatalomgyakorlás áttételezettebb* és rejtettebb formáival összhangban - legtöbbször maga is *bújtatott*. *A tekintély* nem az intézménytől vagy a

testülettől kölcsönzött, hanem a tanár saját erőfeszítésének, munkájának eredménye, amelyért, legalábbis úgy érzi, naponta

meg kell küzdenie. A gyerek identitásának kialakulását a változó csoporttagság nehezíti ugyan, de hát a nyitott iskola éppen *a gyors, rugalmas szerepváltás, gyakorlóterepe*, ahol a tanulók a szünetekben az iskolai játszótéren gyereke néhány perc múlva, például az egyik történelemórán hagyományos tanulók, ma, rövid idő múltán, például a nyelvtanórán egy állandó és egy alkalmi tanulócsoport vezetői-tagjai. Ez az iskolaszervezet a külső világhoz - társadalmi és család kapcsolatai révén - sokféle szállal kötődő család megfelelője, amelyben a szülői szerepek az egyenjogúságon alapulnak, de a többi szerep is rugalmasan, személyes tulajdonságok, az érdeklődés és a változó körülmények talaján szerveződik. Az ilyen családban a határok rejtettebbek, a társadalmi távolságos kisebbek, a szülői hatalom bújtatott, a tekintély több forrásból származik (kor személyes tulajdonságok - sikeresség stb.), az érintkezésekben több az intimitás a kommunikációban nagyobb szerepet kap a megbeszélés, meggyőzés vagy a vita mely utóbbiban a gyerekek is vannak esélyei.

A felsorolt típusok illusztrációk, korántsem merítik ki a lehetséges változatokat, nem írják le például azokat a szükségleteket, amelyek a nagyszámú szegény és csonka család helyzetéből következnek. Sok olyan *kutatásra* lenne szükség; amelyekben a kudarcos és sikeres iskolai történetek részletei feltárulnak, a családi és az iskolai kultúra elemei összevethetők:

- interjúk vizsgálatok például arról, hogy milyenek látják a cigány gyerekek az iskolát;
- az egészségügyhöz hasonlóan olyan kutatások, melyek a közoktatás felnőtt szereplőinek, oktatásirányítóknak, oktatáspolitikusoknak, igazgatóknak és tanároknak a szegényekre és a kisebbségekre vonatkozó sztereotípiáit vizsgálják;
- használható leírás a mai magyarországi társadalmi és etnikai csoportok kultúrájáról, belső szerkezetéről.

Ezek nélkül ugyanis, bármennyire is elkerülhetetlen, nehezen képzelhető el, hogy a pedagógusokat fel lehet készíteni új szerepükre, és hogy a csoportkultúrák ténylegesen az iskolai élet részévé válhatnak.

Kognitív elméletek: tanulási és tanítási stílusok

Régóta ismert, hogy a különböző társadalmi csoportokba tartozó, különböző iskolai végzettségű szülők gyerekeinek iskolai teljesítménye tantárgyanként nem azonos mértékben tér el egymástól, a különbség matematikában vagy a természettudományokban kisebb, mint például az olvasásmegértésben: a jelenséget általában a nyelvi kódokkal magyarázzák. A *nyelvi kódok* elsajátítása eltérő tanulási folyamat 'során történik, az értelmezésekben azonban ez a körülmény elhomályosul. A tanulást is tanuljuk - állítja E. T. Hall, és az egyes kultúrákban neveltek másként tanulnak meg tanulni. "Van, aki emlékezetből és magolva tanul, szerintünk logika nélkül, mások szemléltetéssel, anélkül, hogy a tanár megkövetelné a diáktól, hogy bármit is csináljon, miközben »tanul«. Néhány kultúra, mint az amerikai, a tevékenységet hangsúlyozza a tanuláselméletben, másoknak meg kenés közük van a pragmatizmushoz." (E. T. HALL 1970, 53. p. vö. RÉGER 1993) Feltehető, hogy a másként tanulás, ha nem is azonos vele, befolyásolja a kialakuló kognitív/tanulási stílust.

A kognitív stílusok operacionalizálásaként leggyakrabban *a mezőfüggő-mezőfüggetlen* (WITKIN 1977) vagy az *impulzív-reflektív* (KAGAN 1964), illetve a fogalomszervezés *analitikus-relacionális* módja (COHEN 1976) fordul elő. *Cohen az analitikus és relacionális*

fogalomszerveződés kapcsán állítja, hogy a kisebbségi diákokra inkább ez utóbbi a jellemző, kudarcaik részben azzal magyarázhatók, hogy az iskola az analitikus gondolkodást helyezi előtérbe. *Ramirez Witkin* terminológiáját latin-amerikai és angolszász tanulók iskolai teljesítménykülönbségeinek értelmezésére alkalmazva, a tipológiát *mezőérzékenyre és mezőfüggetlenre* módosította. Arra az eredményre jutott, hogy a latin-amerikaiak inkább mezőérzékenyek. A mezőérzékeny stílus elsősorban a hagyományos társadalmi csoportok gyerekeire jellemző, de legalábbis azokra, amelyekben a családi, rokonsági kapcsolatok erősek, a család körüli közösségek zártabbak. A család-rokonság-közösség alakítja ki a tágabb kontextust, amelyben a jelenségek a közösség kultúrájának részeként definiálhatók és értelmezhetők, illetve azt a fajta szociabilitást, amelyben a tanulás, a motiváció erőteljesen függ a külső megerősítéstől. Innen eredhet az, amit *Witkin* és munkatársai az 1977-es kutatás során tapasztaltak: a mezőfüggő diákok eredményesebbek a társadalmi ismeretekben, mint a mezőfüggetlenek. A különbség nem a képességekben vagy az emlékezetben nyilvánult meg, a mezőfüggő tanulók számára a társadalmi kérdések egyszerűen relevánsak. A pályaválasztás során a mezőfüggő tanulók az emberekkel való empátiás foglalkozásokat helyezik előtérbe, a mezőfüggetlenek inkább olyan szakmák felé törekszenek, melyek gyakorlása elemzőmunkát igényel, de nem feltételez összetett társas kapcsolatokat. Így a mezőfüggő tanulók inkább a humán tárgyra, nyelvekre, pszichológiára, ápolásra, szociális és humán szolgáltatásokra specializálódnak, míg a mezőfüggetlenek a természettudományokat, a matematikát, a mérnöki tanulmányokat választják.<sup>3</sup> Az általános orientációs különbség még akkor is megmutatkozik, ha mindkét csoport tagjai ugyanarra; például pszichológiára szakosodnak: előbbieknél a klinikai pszichológia, utóbbiaknál pedig a kísérleti pszichológia dominál.

Ugyanakkor az összteljesítmény nem a kognitív stílustól függ. A teljesítmény magasabb, ha a tanuló a neki "megfelelő" szakmai területen folytatja tanulmányait, amiből azonban nem következik, hogy nyelvészként például jobb nyelvész lesz, mint amilyen mérnök majd az az iskolatársa, aki mérnöknek tanul.

A *tanítási stílusra* vonatkozóan a kutatási eredmények hasonlóak. A mezőfüggő pedagógusok a diákokkal való interakcióra, a mezőfüggetlen tanárok a tanítási helyzet irányítására helyezik a súlyt. A mezőfüggetlen tanárok - a mezőfüggőkkel ellentétben - úgy gondolják, akkor hatékonyak, akkor segítik a tanulót, ha mindig figyelmeztetik a helytelen megoldásra. Az oktatásban nemcsak a diák, hanem a tanár kognitív stílusa is fontos. Felmerül tehát a kérdés, mi történik a tanár-diák interakció során, ha van közöttük stílusbeli megfelelés, és mi történik, ha nincs.

*"...Amikor a tanuló és a tanár kognitív stílusa azonos, pozitívabban viszonyulnak egymáshoz - írja Berry. - Ez mind a személyes, mind az intellektuális szinten megfogalmazódik. Mi több, a kognitív stílus egyezése esetén a tanár magasabbra*

*3 Nagyon érdekes és a domináns társadalmi értékekkel együtt a belső szelekciós folyamatokra*

is ráirányítja a figyelmet *Goodlad* több ezres mintán végzett iskolavizsgálatának egyik részeredménye. A középiskolai diákok a tantárgyakat szinte a fentiekkel azonos módon rangsorolták. A matematika a megkérdezettek 94,3%-a, az angol 93,6%-a, a természettudományok 79,2%-a, a társadalmi ismeretek 77,8%-a, az idegen nyelvek 65,1%-a megítélése szerint fontos tárgyak: (GOODLAD 1984, 117. p.)

89

*értékeli a tanulói teljesítményt. Nem elfogultságból, a hasonló kognitív stílus (a tanítás és a tanulás szintjén is) egyszerűen növeli az aktuális teljesítményt...*

*... Az, hogy az egyének kognitív stílusa szerepet játszik az oktatási folyamatban, világos*

és dokumentált. ... az összefüggések ismeretében, lehetőség nyílik arra, hogy az oktatás során figyelembe vegyék a tanulók (és családjaik) kognitív stílusát, hogy ne kezeljék úgy őket, mintha kulturálisan és pszichikusan mindannyian egyformák lennének..” (BERRY 1986, 202-204. p.)

Más, enkulturációs kiindulópontú kutatások szerint a tanulási stílusok különbözhetnek a tanuláshoz való viszonyban, de abban is, hogy milyen természetű tudásról, ismeretekről, illetve milyen tanulási folyamatról van szó. Gilligan (1982) elemzései arra utalnak, hogy a nők a személyes élményen, tapasztalaton át vezető, saját megfigyelésre épülő tudást értékelik. Ramirez-Castaneda (1974) arról számolnak be, hogy a mexikói amerikaiak számára az absztrakt ismeretnél vonzóbbak a humanizált ismeretek. Más rendszerben, de rokon gondolatot fogalmaz meg Olive Banks: a konvergens gondolkodású tanulók inkább a rendet és a strukturált oktatást igénylik, a függőségre hajló diákok pedig a barátságos, meleg légkört (BANKS 1977). Megint más vizsgálatok azt mutatják, hogy az amerikai feketék auditívek, és közösségi részvétellel, csoportban tudnak jobban tanulni. A tesztírás például idegen számukra, óriási koncentrációt igényel. Gyengébb teljesítményük részben abból ered, hogy egyéni stílusukat formális írásbeli követelményekbe kell átforgatniuk, az ismeretlen kifejezőmód görcsös figyelmet, a tartalom közvetítésének képtelenségét eredményezi. Lehet, hogy a magyarországi cigány tanulók egy része is küszködik hasonló problémákkal?

Összegzés

A társadalmi-etnikai csoportokhoz tartozó családi kultúrák nagyon sokféleképpen definiálhatók és írhatók le. Ennek a tanulmánynak nem ez volt a célja. Akármelyik leíratot vagy a kultúrák, csoportok jellemzésére olyan gyakran alkalmazott bipolaritást (nyitott-zárt, pozicionális-személyorientációjú, külső-belső kontrolllos, örömelev-valságelv alapú, verbális-nonverbális, polikronikus-monokronikus, high-context-low-context stb.) választjuk is, a kultúraazonos pedagógia ezeket megismerési eszközként használja arra, hogy saját gyakorlatát az adott csoport, csoportok kultúrájának alapszerkezetéhez igazítsa.

Természetesen nem gondolom, hogy minden csoport, csoportkultúra számára eltérő szervezeti és tanítási stílusú iskolát kellene létrehozni (bár, kísérleti szinten szükség lenne néhányra, és persze az sem elképzelhetetlen, hogy idővel az egyes csoportok ilyen alapon szervezzenek iskolát maguknak). Azt viszont igen, hogy a jelenlegi iskolákon belül lehet olyan tanítási stílust, tanulásszervezési-csoportszervezeti formákat találni, lehet a tanulás környezetét úgy alakítani, hogy otthonosabb-ismerősebb s ezáltal eredményesebb legyen a szegregált, gettóba zárt, már 10-12 évesen jövőtlen gyerekek számára.

**Irodalom**

- BANKS, J. A. (1989): Integrating the Curriculum with Ethnic Content. In *Multicultural Education*. (Banks-Banks eds.) Boston, Allyn and Bacon, 189-207, p.
- BANKS J. A. (1994): *Multicultural Education: Theory and Practice*. Boston, Allyn and Bacon.
- BANKS O. (1977): *The Sociology of the Classroom in The Sociology of Education*. London, Batsford, 227-247. p.
- BERRY, J.** (1986): Comparative Studies of Cognitive Styles and Their Implications for Education in Plural Societies. In *Multicultural Education*. (Modgil, S. - Verma, G. - Mallick, K. - Modgil, C. eds.) London, The Falmer Press, 195-205. p.
- BORECKZY ÁGNES** (1988): Tanári minták és szociokulturális különbségek. In *Az intézményes nevelés alapjai*. (Szerk.: Szántó Károly) Pécs, JPTE, 88-97. p.
- BORECKZY ÁGNES** (1997): A gyerekkor változó színterei. In *Nevelés, gyermek, iskola*. Bp., Eötvös József Kiadó.
- BORECKZY ÁGNES** (1999): Multikulturális pedagógiai - új pedagógia? *Új Pedagógiai Szemle*, 1999. 4: sz.
- CASTANEDA, A.** (1974): The Educational Needs of Mexican Americans. In *The*

- Educational Needs of Minority Groups.* (Castaneda, A. es mtsai ed.) Lincoln, NE, Professional Educators.
- COHEN, R.** (1976): Conceptual Styles, Culture Conflict and Non-verbal Tests of Intelligence. In *Schooling in the Cultural Context.* (Roberts, J.-Akinsanya, S. eds.) New York, David McKay, 290-332. p.
- CHRICHLow, W. - GOODWIN, S. - S. Shakes G. - Schwartz E.** (1990): Multicultural Ways of Knowing: Implications for Practice. *Journal of Education*, Vol. 172. No. 2.
- Davis, A. K.** (1995): Multicultural Classrooms and Cultural Communities of Teachers. *Teaching and Teacher Ed.*, Vol. 11. No. 6. 5530-565. p.
- ERICKSON, F.** (1987): Transformation and School Success. The Politics and Culture of Educational achievement. *Anthropology and Ed. Quarterly*, 18. 335-356. p.
- FORRAI KATALIN - HEGEDŰS T. ANDRÁS** (1990): *A cigány etnikum újjászületőben.* Bp., Akadémiai Kiadó.
- GOODLAD I. J.** (1984): *A Place Called School.* New York, McGraw-Hill Co.
- GRANT, A. C. - SLEETER, E. Ch.** (1986): *After the School Bell Rings.* Philadelphia, The Falmer Press.
- GRANT, A. C. - MILLER, S.** (1992): Research and Multicultural Education: Barriers, Needs and Boundaries. In C. A. Grant (ed.) *Research and Multicultural Education.* London, Falmer Press, 7-19. p.
- HALL, E. T.** (1970): *The Silent Language.* New York, Fawcett World Library.
- Jelentés a magyar közoktatásról (1997).* Szerk.: Halász G.-Lannert J. Bp., Országos Közoktatási Intézet.
- KAGAN, J.** (1964): American Longitudinal Research on Psychological Development. *Child Development*, 35., 1-32. p.
- KOZMA TAMÁS** (1997): Társadalmi egyenlőtlenségek az iskolában. In *Tanulmányok a közoktatásról.* Bp., OM, 131-165. p.
- LADSON-BILLINGS, G.** (1989): *Like Lightning in a Bottle: Attempting to Capture the Pedagogical Excellence of Successful Teachers of Black Students.* Paper presented at the Tenth Annual Ethnography in Education Research **Forum.** Univ., of Pennsylvania, 24-25 Febr.
- LADSON-BILLINGS, G.** (1989): *A tale of two teachers: Exemplars of Successful Pedagogy for Black Students.* **Paper** Presented at the Tenth Anniversary **Meeting** of the College Board Council on Academic Affairs. New York, 4-5 May.
- LADSON-BILLINGS, G.** (1992): Culturally Relevant Teaching. In Research and in C. A. Grant ed. **Multicultural Education, London, Falmer Press, 106-122. p.**
- MOHATT, G. - ERICKSON F.** (1981): **Cultural** Differences in Teaching Styles in an **Odawa** School: A sociolinguistic approach. In Trueba, H. - Guthrie, G. - Au K (eds: *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography.* Rowley, MA, Newbury House, 105-119. p.
- MOLL, L.** (1988): Some Key Issues in **Teaching** Latino Students. *Language Arts*, 65., 5., 465-472. p.
- Monitor '95 (1997).* *A tanulók tudósának felmérése.* Szerk.: Vári Péter. Bp., Országos Közoktatási **Intézet.**
- NAHALKA ISTVÁN (1997):** Konstruktív **pedagógia - egy új paradigma a láthatáron.** *Iskolakultúra*, 2. 21-33. p., 3. **22-41. p.**, 4. **21-31. p.**
- OAKES, J. et. al.** (1992): Curriculum Differentiation: Opportunities, Outcomes, and Meanings. In Jackson, P. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum.* New York, Macmillan, 570-608. p.
- OSBORNE, A. B.** (1989): Towards and Ethnology of Culturally Responsive Pedagogy in

- Small Scale Communities: Native Americans and Torso Strait Islanders, Education Research Forum, University of Pennsylvania, Febr. 24-25.
- RAMIREZ, M. - CASTANEDA, A.** (1974): *Cultural Democracy, Dicognitive Development and Education*. New York, Academic Press.
- RÉGER Zita** (1993): Orális kultúra és nyelvi szocializáció magyarországi cigány nyelvi közösségekben. In *Cigány néprajzi tanulmányok*. Szerk.: Barna G. - Bódi Zs. Bp., Magyar Néprajzi Társaság.
- RODRIGEZ, R.** (1988): Searching for Roots in a Changing World. In *Down to Earth Sociology*. Szerk.: James M. Henslin. New York, The Free Press, 486-491. p.
- ROMANO RÁCZ SANDOR** (1994): Néma gyerekeknek is értse a szavát. In *Gyerekcigány*. Bp., Inter-es, 105-117. p.
- SADKER, M. P. - SADKER, D. M.** (1991): *Teachers, Schools and Society*. New York, McGraw-Hill.
- SIROTNIK, K. A. - OAKES, J.** (1990): Evaluation as Critical Inquiry: School Improvement as a Case in Point. *New Directions for Program Evaluation*, 45. 37-59. p.
- SLAVIN, R.** (1980): Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50, Summer 1980, 315-342. p.
- SLAVIN, R.** (1987): Cooperative Learning: Student Teams, National Education Association. Washington DC.
- SLAVIN, R.** (1989): Research on Cooperative Learning: Consensus and Controversy. *Educational Leadership*, 47. no. 4. Dec. 1989. Jan. 1990. 52-54. p.
- SLEETER, C. E. - GRANT, C. A.** (1994): Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender. New York, Maxwell, Macmillan International.
- VASTAGH ZOLTÁN** (2000): Az iskolai oktatás hatékonyságát növelő kooperatív, kicscsoportos oktatás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 19-26. p.
- WITHIN, A. H. et. al.** (1977): Field-dependent and Field-independent Cognitive Styles and the Educational Implications. *Review of Educational Reserch*, 47. 1-64. p.

**Gesztesi Zsuzsa**

### **LENGYEL "IMPORT"-PEDAGÓGIA ADAPTÁLÁSA A SZENTLŐRINCI MŰVÉSZETI NEVELÉS PROGRAMJÁBA\***

A szentlőrinci iskolakísérlet két évtizedes működésével az első alternatív iskola, amely rést tudott ütni a hazai iskolarendszer monolit egységén. Sajátos értéke ennek az iskolamodellnek, hogy a kísérleti periódusban megfogalmazott kérdései és válaszadásai időtállóknak bizonyultak, nemcsak hogy nem avultak el, hanem - a társadalmi változások tendenciáit tekintve - aktualitásuk megnövekedett. A szentlőrinci kísérlet eredménye a társadalmi gyakorlat iskolája. Tevékenységrendszerével garantálja minden növendéke számára a személyiségfejlődés iskolai megalapozását minden lényeges irányban. Az oktatási folyamat nevelési folyamatként realizálódik a komplex tantárgyak tevékenységcentrikus szerkezete, a sokkönyvűségre, önálló munkára, tanulói kreativitásra, a választhatóságra alapozott tanulásszervezés révén.

Az esélyegyenlőséget úgy értelmezzük, hogy minden gyereknek lehetőséget és alkalmat adunk arra, hogy egyéni céljait, speciális igényeit, értéképzeteit kibontakoztathassa. Nemcsak figyelembe vesszük az egyenlőtlen fejlődés tényét, hanem olyan programot adunk, amibe beépítjük az egyenlőséget biztosító garanciákat: a személyiség tiszteletben tartását, a szellemi-pszichikai lehetőségek változatosságának elismerését, az egyéni vélemény szabadságát.

Az alternatív iskola felvállalhatja, hogy ellentendenciákat érvényesítsen a konvencionális oktatáshoz képest, hogy humanizáltabb, nyitottabb, ténylegesen gyermek-központú legyen, mikor kifejeződik az erre való társadalmi igény.

A MŰVÉSZET pedig az a közeg, a művészeti nevelés az a terület, amely a legalkalmasabbnak látszik ezeknek az ellentendenciáknak a gyakorlattá váltására. A művészet gyakorlatában bontakozik ki legszembetűnőbben az alkotóképesség, a kreativitás, a teljes személyiség

A szentlőrinci nevelési rendszerben a művészeti nevelés egyrészt komplex tantárgyak keretei között valósul meg mind az alsó, mind a felső tagozatban. E tantárgyak művelődési anyaga képzőművészeti, irodalmi, színházi, zenei és történelmi ismereteket foglal magába: nem egymástól elkülönítetten vagy egymás után, hanem "nagy kérdések" köré rendezve és egymásra vonatkoztatva. Az alacsonyabb osztályokban a kifejező készségek fejlesztését, a kreativitást, az alapvető technikák megtanítását



tekintjük feladatunknak. A 6. osztálytól a tananyag történeti szempontok szerint rendeződik, de egyenetlenül: nagy lépésekben, vázlatosan követ bizonyos fejlődésvonalakat, majd egy-egy csomópontnál kitekintésre, előre- és hátra pillantásra van alkalom. Ezzel a szerkesztéssel tudjuk megakadályozni a tananyag szétesését, oldani a lineáris felépítés merevségeit. A feldolgozás tevékenységcentrikus: az alkotói aktivitást, az önkifejezést helyezi előtérbe.

Tantárgynak tekinthető-e egyáltalán a művészet, melyet az ismeretközvetítő és ismeretsajátító aktusok határoznak meg, vagy a nevelés sajátos területéről van szó? Az ellentmondás feloldható bizonyos szemléletmód, feldolgozási szisztéma és munkamódszerek együttes alkalmazásával. A lényegét a következőkben foglalnám össze: a művészet tantárgyat csak művelődési anyagát tekintve tartjuk tantárgynak, valójában művészeti nevelésnek, mely a mi gyakorlatunkban művészettel való nevelés, művészetre nevelés. A személyiség formálásáról van szó, ugyanakkor az esztétikai képességek alakításáról, mely a világ harmonizálásának záloga. Az esztétikai kultúra részeit jelentő ismeretek és készségek arányát megváltoztatva, lemondunk az önmagukért való ismeretekről, és előtérbe állítjuk a funkcionális, készségképző ismereteket.

A problémafeldolgozásban a megszokotthoz képest fordított utat járunk: az egyes gyerek konkrét élményétől, a vele kapcsolatos történésektől indulunk el az ismeretek, ítéletek, etikai konzekvenciák felé. A szentlőrinci művészeti nevelést a komplexitásnak olyan felfogása jellemzi, amely - tudomásunk szerint - egyedülálló a hazai közoktatásban.

Kialakulása magához a komplex tantárgyhoz kötődik. Határozottan megkülönböztethető ez a felfogás a komplexnek azon módjától, amelyben az egyes művészeti ágak önként adódó párhuzamosságait használják ki egy-egy témakör feldolgozása során. De külön programjuk mégsem elsősorban művészeti nevelés: A művészettel, mint eszközzel kívánnak segíteni a gyereket, az ifjúság nem művészeti problémáinak megoldásában, kezelésében. Ugyanakkor programjuk integrálható helyi nevelési rendszerbe, nevelési blokkba (művészeti nevelés, szabadidős tevékenységek) vagy tantárgyblokkba (alsó- és felsőtagozatos művészeti tantárgyak programjába). Wiesław Karolak és Janusz Byszewski, a csoport alapítói a világon igen sokféle szerveznek akciókat, plenereket, kreatív tréningeket különböző összetételű felnőtt (pedagógus), ifjúsági és gyermekcsoportok számára. Módszerük kiterjesztése egyben próbája és továbbfejlesztése programjuknak. pARTnerek a hasonlóan gondolkodó, a hasonló problémákkal nap, mint nap találkozó pedagógusok, az ifjúsággal hivatásszerűen foglalkozók. A pARTner világosan megfogalmazza, miért szükséges a kreativitás az ember életében, és egyúttal lehetőséget mutat, mintát ad a fontos tartalmak átadásához (mégpedig kreatív feladatok útján való átadásához) - a művészet nyelvén, a művészet gyakorlatával. A program tartalmában és módszereiben mindig érvényesül a világ megismerése és benne önmagunk, az én-világ megismerése a művészettel, (a művészet által) és minden mozzanatában jelen van az attitűd: hogy a világnak felelős magatartással tartozunk. Elsősorban a kortárs művészet sugallja azokat a játék- és tevékenységformákat a gyerekekkel való munkában, amelyek ösztönzően hatnak a kreatív folyamatokra.

A pARTner azt várja minden pARTnerétől, hogy saját munkamódszereit, munkastílusát közzétegye és javasolja, csatlakozzon a maga eredményeinek, tapasztalatainak közreadásával és megvitatásával. (Kreativitásra nemcsak a gyerekeknek van szükségük, óriási nyeresége az alkotó pedagógusnak, ha tapasztalhatja, mennyiféle jó módszer, helyes eljárás vezet hasonló irányba.) A pARTner épp arra ösztönöz, hogy egyéni módon, személyes érdekeltséggel kapcsolódjunk a programhoz. Maga a program nagyon sok rokon vonást mutat Szentlőrinc legalapvetőbb törekvéseivel, szemléletével, munkastílusával. E hasonlóságok mellett a különbségek teszik igazán értelmessé az adaptációt. Melyek ezek a különbségek? A pARTner programja az iskolától független. Ezért fel sem vetődik az iskolai keretek között megszokott különbségtétel: "jó képességű gyerekek", "érdeklődők", "nehezen kezelhetők", "tagozatosok", "hátrányos helyzetűek" között. A program *mindenkéé*.

A foglalkozáson a hátrányos helyzetűnek nevezett együttműködik a művészi érzékenységével, vagy azzal, akinek - saját véleménye szerint - semmi köze a művészethez, a kisebbek a nagyobbakkal vagy a felnőttekkel. A csoportvezetők szakmai kompetenciája a biztosíték, hogy ez nem jár a szakszerűség veszteségével.

A program nem kötődik konkrét tananyaghoz. A legalapvetőbb kérdések:

a múlttal, a családdal, az elődökkel való szembesülés, a környezethez, lakóhelyhez fűződő személyes viszony, a tárgyi világ értékei,  
a közösséggel való azonosulás,  
a másik ember iránti figyelem, érdeklődés, az együttműködés és tolerancia,  
a természettel való identitás megerősítése, megőrzése - ezek az értékek állnak a program középpontjában.

Ez egyfelől lehetővé teszi, hogy a feladatok szinte minden tananyagrészhöz természetes módon kapcsolódjanak, másfelől, mivel a legalapvetőbb értékekről van szó, mindenkinek van valamilyen viszonya hozzájuk, ezekben a problémákban mindenki érdekelt.

A pARTner foglalkozásai olyan légkört feltételeznek, amely kedvez a kreativitásnak, az egyéni vélemény szabadságának, és amelyben kívánatos, hogy minden gyerek a maga módján, saját munkastílusában keresse a feladat megoldását. A közös munka erősíti a kooperációs készséget, a kommunikációt a gyerekek között, a gyerekek és a felnőttek között.

A különböző csoportok számára összeállított feladatsorok igen összetetten fejlesztik az önépítő-önkifejező készségeket. Így az ötödikesek egyetlen témaköréhez szerkesztett feladatsor (35 feladattal) a következő képességeket, készségeket fejleszti:

- termeghatározó, téralakító készséget,
- felületi különbségek, minőségek iránti érzékenységet, felületalakító technikákat,

Melyek ezek a különbségek? A pARTner programja az iskolától független. Ezért fel sem vetődik az iskolai keretek között megszokott különbségtétel: "jó képességű gyerekek", "érdeklődők", "nehezen kezelhetők", "tagozatosok", "hátrányos helyzetűek" között. A program *mindenkié*.

A foglalkozáson a hátrányos helyzetűnek nevezett együttműködik a művészi érzékenységével, vagy azzal, akinek - saját véleménye szerint - semmi köze a művészethez, a kisebbek a nagyobbakkal vagy a felnőttekkel. A csoportvezetők szakmai kompetenciája a biztosíték, hogy ez nem jár a szakszerűség vesztésével.

A program nem kötődik konkrét tananyaghoz. A legalapvetőbb kérdések:

a múlttal, a családdal, az elődökkel való szembesülés, a környezethez, lakóhelyhez fűződő személyes viszony, a tárgyi világ értékei,

a közösséggel való azonosulás,

a másik ember iránti figyelem, érdeklődés, az együttműködés és tolerancia,

a természettel való identitás megerősítése, megőrzése - ezek az értékek állnak a program

középpontjában.

Ez egyfelől lehetővé teszi, hogy a feladatok szinte minden tananyagrészhöz természetes módon kapcsolódjanak, másfelől, mivel a legalapvetőbb értékekről van szó, mindenkinek van valamilyen viszonya hozzájuk, ezekben a problémákban mindenki érdekelt.

A pARTner foglalkozásai olyan légkört feltételeznek, amely kedvez a kreatitásnak, az egyéni vélemény szabadságának, és amelyben kívánatos, hogy minden gyerek a maga módján, saját munkastílusában keresse a feladat megoldását. A közös munka erősíti a kooperációs készséget, a kommunikációt a gyerekek között, a gyerekek és a felnőttek között.

A különböző csoportok számára összeállított feladatsorok igen összetetten fejlesztik az önépítő-önkifejező készségeket. Így az ötödikesek egyetlen témaköréhez szerkesztett feladatsor (35 feladattal) a következő képességeket, készségeket fejleszti:

- termeghatározó, téralakító készséget,
- felületi különbségek, minőségek iránti érzékenységet, felületalakító technikákat,

- a színek iránti szubjektív viszonyt,

- a készséget a belső tartalmak, érzelmek vonallal való kifejezésére,

- kompozíciós készséget,

- ritmusérzékenységet, improvizációs készséget, - kifejező, plasztikus mozgást,

- mozgáskoncentrációt,

- a fantáziát, beleélő képességet,

- a kapcsolatteremtés képességét, a másik ember iránti figyelmet,

- a természettel való intenzív kapcsolatot és érzelmeket, - az írásbeli és szóbeli fogalmazási készséget,

- a legszembetűnőbb és legkonkrétabban értelmezett együttműködés képességét.

A pARTner szemléletmódjának, munkastílusának érzékeltetésére bemutatot néhány jellemző feladatot:

### *A fák élete*

Egy ligetben vagyunk. Sűrű magas fűben állunk. Körülvesznek különböző nagyságú, alakú fák, facsoportok, kicsik és hajlékonyak, terebélyesek, egyenesek, öregek, görbék, méltóságteljesek, szikarak.

Mindenki kiválaszt egy fát: a neki legrokonszenvesebbet, és nagyon alaposan megismerkedik vele. Ez az ő fája. Ez a fa: ó. Azzá a fává változunk, amit kiválasztottunk magunknak. Arcunkkal, testtartásunkkal fejezzük ki a fa lényegét, de legfontosabb a belső átélés.

"Szél támad. A fa megmozdul, rezeg, susog, hajladozik." Képzletünkben érezni kell a szél lökéseit, az elcsendesedéseket. És mindezt kifejezni - nagyon intenzíven.

"Eső esik. Egyre jobban zuhog. A fa lombja megtelik vízzel, elnehezül. Törzsén folyik végig az eső.

Zuhog egyre. Mít érez a fa?" Most ketten vagy négyen együtt alkotnak egy fát. Megegyeznek, milyen fa lesz az. Az előző helyzeteket ismétljük, de immár együtt érezve, együtt gondolkodva, egymást figyelve, a társakkal teljes összhangban. A fa "elszárad, elkorhad, egyre 'pusztul. Szomorúan, betegesen és csúnyán áll a pompázó erdőben". Több személy is alkothat egyetlen halott vagy pusztuló fát.

"Már nem is fa vagyunk, csak ~. tuskók, elfekvő törzsek, rég halott maradványok." Kerítést készítünk hulladék fadarabokból (mindegyikünk egy-egy fadarab), összefonjuk, hajlítjuk a "faágakat". Minél erősebb kerítés fonódjon! Fokról fokra.

A fa, mint TOTEM. A szent fa. Egyenként alakítunk egy-egy fatotemet az általunk kiválasztott helyen. A pozíció mellett az arc és a környezet is nagyon fontos. Két vagy három személy közösen alkot egy fatotemet. Végül: fokozatosan, lépésről lépésre épül fel egyetlen nagyon erős fa-totem - az egész csoport részvételével.

*A tárgyak élete 1.*

A sötét teremben a padlón a legkülönbözőbb tárgyak fekszenek vászonnal letakarva. A gyerekek ezeket a tárgyakat kitapogatják, a takarón keresztül igyekeznek meghatározni a maguk számára. Kivilágítjuk a termet, félrehúzódunk, mindenki lapokat kap, és megrajzolja azokat a tárgyakat, amelyeket kitapogatott. Most kitakarjuk a tárgyakat, s most már kézbe véve ezeket, minél pontosabb rajzot készítenek.

Ezek a tárgyak külső képének mind pontosabb visszaadására törekedtünk, most a különösebb, nem egészen egyértelmű képeit szeretnénk megragadni. Lámpával világítjuk a tárgyat, és ebben az irányított fényben mozgatjuk. Megfigyeljük, milyen árnyképek vetülnek papírunkra. Elforgatjuk a tárgyat, közelítjük vagy távolítjuk a lámpához képest, és figyeljük az árnyék változásait. Ezeket az árnyképeket rajzoljuk. (De nem úgy, hogy körülrajzoljuk az árnyékot, hanem a megfigyelés után félretesszük a tárgyat, és árnyékát emlékezetből rajzoljuk meg.) Nagyon szép sorozatot készíthetünk így a tárgy reális és egyértelmű, illetve változó "szellemképeiből".

De a tárgyaknak nemcsak a külső megjelenése fontos, más lényeges tulajdonságaikat is szeretnénk megragadni.

További rajzainkon megkíséreljük kifejezni a tárgyak működését. A hangját. A felületét. Végül a tárgyat kiemeljük a hasonló tárgyak tömegéből azáltal, hogy valamilyen különleges tulajdonsággal, képességgel ruházzuk fel, kitalálunk egy rövid történetet ezzel kapcsolatban, és most már ezt a különleges "elvarázsolt" tárgyat, mint történetünk főszereplőjét rajzoljuk meg.

### *A tárgyak élete II.*

Egy "varázsdobozt" készítünk, melybe csak egy nyíláson vagy függönyön keresztül nyúlhatunk be. A csoport minden tagja elhelyez a dobozban egy "titkos" tárgyat. Az a jó, ha ki-ki olyan tárgyat választ, amit nem lehet azonnal azonosítani.

Ezután egyenként a dobozba nyúlunk, kiválasztjuk az egyik tárgyat és mindent, mindent elmondunk róla: anyagát igyekszünk meghatározni formáját, leírni, színeit elképzelni, funkcióját kitalálni, korát, hőmérsékletét, felületét jellemezni.

A tárgyat tulajdonosával együtt mutatjuk be egy rövid szóbeli fogalmazás keretében (ki lehet a tárgy elképzelt tulajdonosa, hogyan jutott a tárgy a birtokába, milyen ember az illető, mire szokta használni a tárgyat, hol tartja stb.).

### *A tárgyak élete III*

Művészeti tábor, kirándulás adhat alkalmat arra, hogy felkeressünk régi településeket, amelyeket lakói elhagytak, régi parasztházakat, amelyeket a benne élők magukra hagytak azokkal a tárgyakkal együtt, amelyek már "elavultak", "nem elég modernek", "az öregeké voltak". Létezik az a fajta mentalitás, hogy az új lakásban minden tárgy legyen új, s a legújabb. Helyes-e ez? Mi minden testesül meg egy-egy régi - akár valóban használhatatlan tárgyban? Ezekkel a problémákkal foglalkozunk, de nem szükséges direkt beszélgetést folytatni ezekről a kérdésekről, csak ha a gyerekek igénylik. Mit gondolunk a régi, lakatlan házakról? (A gyerekek szeretik ezeket a régi házakat.) Mit gondolnak, mit éreznek a régi házak, mit mondanának nekünk, ha beszélni tudnának? Mit mondanának egymásnak? Mind a saját gondolatainkat, mind a házak "gondolatait, érzéseit" megfogalmazzuk, és cédulákon, feliratokon, transzparensen elhelyezzük a házak falán, ablakaiban, az utcán stb. Ebben benne rejlik az a lehetőség is, hogy a véletlenül arra járók elolvassák, s valami módon véleményük lesz, állásfoglalásra készítik őket ezek a szövegek. A házakban talált régi, semmire kellő tárgyakat megtisztítjuk, befestjük. Ezzel újra foglalkozunk velük azok helyett, akik otthagyták őket. A festett tárgyak megújulnak, "visszakapják rangjukat" - legalább egy kis időre. A színesre varázsolt holmiktól kiállítást rendezünk a ház udvarán, és ott hagyjuk.

#### *Portré - társamról*

A csoport tagjai egymással szemben ülnek le. Papírunk egyik sarkában táblázatot készítünk négy rovattal: "szeme", "szája", "orra", "füle" vagy "keze", "arca" - ahogy tetszik.

1. Nagyon sok szót, szókapcsolatot, mondatot írunk jellemzésül a megadott négy elemre.

Gyűjteményünk nem lesz arányos: a szemről, a szájról biztosan sokkal többet lehet mondani, mint például a fülről, de ez nem baj. Mint ahogy az sem baj, hogy a jellemzésben a legegyszerűbb vonások az egészen mély megjegyzésekkel vegyesen fordulnak elő. Elegendő időt kell hagyni, hogy sok, nagyon sok tulajdonságot gyűjtsünk össze. (A gyerekek a mindennapi beszédükben nagyon szimplán, primitíven, árnyalatok nélkül fejezik ki magukat. Itt most az ellenkezőjére törekedünk.)

Kétféle szituáció lehetséges:

A csoport tagjai még nem ismerik egymást, és az első felületes észrevételek, benyomások után behatóbban igyekszünk megismerni a másikat. A feladat során igen erős kapcsolat alakul ki a felek között, és valószínű, hogy lényeges tulajdonságokat fedeznek fel a társban.

A másik lehetőség, a csoport tagjai régebb óta ismerik egymást. Milyen lehetőségeink vannak ebben az esetben?

Leírhatjuk, formába önthetjük mindazt, amit társunkkal kapcsolatban tudunk, érzünk, de eddig nem fogalmaztunk meg. Lehet, hogy bár régebről ismerjük egymást, ez a mostani vizsgálódás új dolgokat hoz felszínre, amelyek eddig elkerülték figyelmünket, vagy nem foglalkoztunk vele. Tehát mélyebben megismerjük társunkat.

A mindennapokon nagyon kevés szót használunk. Hajlamosak vagyunk egy-két kifejezéssel elintézni bármilyen jelenséget. Igen szegényes nyelvet használunk. A feladat alkalmat ad megfogalmazni az eddig megfogalmazhatatlannak vélt dolgokat.

2. Elrendezzük az összegyűjtött elemeket. Laza, szinte költői szöveget komponálunk, az elemek bizonyos összefűzésével megadjuk ritmusát, dallamát, tempóját. Mint valami zene, olyan legyen 40 szövegünk. Ekkor már a kompozíció érdekében ki is hagyhatunk, át is alakíthatunk néhány elemet, sorrendjünkkel is szabadon bánhatunk.

3. Nagyon szabadon, inkább érzéssel, mint figyelemmel rajzolunk olyan formákat, vonalkombinációkat, amelyek körülbelül ugyanazt fejezik ki, mint szövegünk. Milyen a szeme, milyen a szája? (Természetesen nem szemet és száját rajzolunk, hanem olyan formákat, amelyek magukban foglalják azokat ~ tulajdonságokat, amit leírtunk. Például: barátságos, árnyékos, titkot rejtő, nyugodt, nyílt stb.) Itt azonban már nem négy külön rajzot készítünk, hanem egységbe foglaljuk a négy elemet.

4. Végül rajzunkat kiegészítjük egy színhangzattal, olyan színekkel, melyek illenek társunk egyéniségéhez. Itt is döntenünk kell: melyik színből mennyit, és a kompozíció mely részén. Melyik legyen a lehangsúlyosabb árnyalat? Harmóniát akarunk, vagy kontrasztot? Monotóniát vagy sokszínűséget... Nagyon sok szempont lehetséges..

5. Közösén végignézzük a "portrékat".

### *Önarckép és maszk*

1. Kezünkéből alakítjuk portrénkat: sokáig, alaposan figyeljük kezünket, forgatjuk, mozgatjuk, kitapasztalunk sokféle lehetőséget. (Tehát nem maradunk az első kézenfekvő megoldásnál, hanem sok variációt kipróbálunk, míg megállapodunk a végleges változatnál.

Ez a kézmozdulat a portrém. Ilyen vagyok: laza vagy feszült, harmonikus vagy ellentmondásos, nyitott vagy zárt, törekvő vagy megadó, erős vagy engedékeny, hívó vagy elutasító stb. Kezemet, mint valami szobrot körbeforgatom társaim előtt: megnézzük egymás portréját.

2. Egyik kezünket (ilyen vagyok) változatlanul hagyom, a másikat hozzáillesztjük, vagy a közelébe helyezzük. Ez a másik kezünk azt mutatja, milyenek szeretnénk lenni. A két kéz (milyen vagyok, de milyen szeretnék lenni) együtt alkot egy "szobrot". Megnézzük egymás kéz-kompozícióit.

3. Kéz-portrénkat (ilyen vagyok) papírból alakítjuk ki - gyűrűssel, tépéssel, hajtogatással. Ezzel kicsit eltávolítjuk magunktól. Nem kell arra törekednünk, hogy kezet mintázzunk - ez ugyanis lehetetlen - , hanem azon kell igyekeznünk, hogy a papírforma ugyanazokat a vonásokat hordozza, ugyanazokat az információkat közölje, mint az eredeti kézmozdulat.

4. Maszk: a 2. feladathoz hasonló a kérdés: milyen szeretnék lenni? A maszk egyik funkciója éppen ez: mássá válhatunk, másnak látszunk általa; a gyenge erősnek, a szomorú vidámnak, a szerény attraktívnak stb. Maszkot készítek hát az előbbi papír - portréhoz - ugyancsak csomagolópapír hajtogatásával, szabdalásával, formázásával. Kiállítjuk, és együtt megnézzük a kéz-portrék alapján készített papír-portrékat és a hozzájuk tartozó maszkokat.

5. Ugyanerre a problémára (milyen szeretnék lenni?) úgy keresünk választ, hogy kezünket (portrénkat) az árnyékával egészítjük ki. Olyan szituációt keresünk kéz-portrénk számára, hogy most az

árnyék fejezze ki, milyenek szeretnénk lenni. Az árnyék megnövesztheti a formát, megnyújthatja, halványíthatja, éles kontúrt adhat, gyöngédebbé teheti, megduplázhathatja. A 2. és 4. feladat variációjáról van szó, de teljesen új lehetőségek állnak rendelkezésünkre. Igen sokáig ezeket a lehetőségeket próbáljuk ki, míg megtaláljuk az érvényes megoldást.

6. A feladatsor befejezéseképp befestjük kezünket. Beállítjuk kezünket egy bizonyos pozícióba, és beleképzelünk valamit, aztán eszerint festjük be. Itt az a lényeg, hogy maga a kéz szinte eltűnjön a festéstől, és átalakuljon tájjá, állattá, tárggyá, bármivé. Ez a kéz maszkja.

### *Utak*

A csoport tagjai egy nagy papír vagy textil körül gyülekeznek. Ezen az anyagon mindenki kiválaszt magának egy területet, és ott megfesti a maga "országát", ahol szívesen élne. Erdő sok állattal, sziget, kozmosz, meseország, régi város stb. Előfordulhat, hogy eleve -párok, kisebb társaságok alakulnak, akik közösen választanak lakóhelyet. (De az a jellemző, hogy legtöbbször egyszemélyes országot képzelnek el.)

Miután mindenki megfestette a maga országát, szóban is bemutatja - mesél róla a többieknek. Akinek az elmondottak és a látvány alapján megtetszik társa helye, igyekszik azt megközelíteni: Hozzá vezető utat alakít (fest), vízi utat a megfelelő közlekedési 42

eszközzel, ösvényt, megint más utat, ha meseországban, vagy egy másik bolygón lakik a társa.

Ezek a vízi, légi, szárazföldi, mesebeli utak behálózák képünket, érdekes metszéspontokat alkotnak, különböző, nem várt találkozásokra adnak lehetőséget, s bemutatják kinek milyen életforma tetszik. S bár a választásban az is szerepet játszik, ki milyen vonzóan mutatta be a maga országát, vagy milyen szépen festette meg, az "útépítésnél" alkalom nyílik a társ iránti rokonszenv, vonzódás kifejezésére is.

### *Kő és toll*

Hollókői plener feladata.

1. A csoport minden tagja külön-külön indul sétára a környéken. Feladat: kiválasztani egy követ a sok közül, amely bizonyos tulajdonságainál fogva az ÉN követem, s egy tollat - ugyanígy. Karaktere legyen a

kőnek és a tollnak. Jól meg kell figyelnem egészében és minden részletében, és a választás pillanatában átgondolnom választásom indítékait. A kiválasztott követ és tollat magammal viszem a találkozói helyére.

2. Mindenki kap egy papírt. Erre lejegyzik kövének sok-sok tulajdonságát szavakkal, félmondatokkal, mondatokkal. A nyilvánvaló külső jegyeket, és azokat az apró részleteket, amiket csak ő vehet észre, amikor a kezében tartja, s azokat is, amiket csak beleképzel a tárgyba. Ugyanezt teszi a tollal.

3. A nagyon sok vonás közül kiemeli egyet, amit a legfontosabbnak tart a kő esetében és a toll esetében. (Van, aki a szín, van, aki a faktúra vagy a forma, mások a rejtettebb, különleges tulajdonságok iránt fogékonyabbak.)

4. Újabb lapot kap mindenki. A lapra két szó kerül majd: "KŐ" és "TOLL". De úgy, hogy a két szó képének grafikusán kell kifejeznie azt a tulajdonságot, amit ki-ki a legfontosabbnak tartott. Bármilyen eszközt lehet használni (toll, filc, ecset, kréta stb.).

A lap, mint egy plakát, képileg közvetíti az információt: Ha a kő "súlyos, félig földbe süpped", a toll "pici pihe, elveszik a tenyeremben", akkor ezeknek a tulajdonságoknak a betűk formájában, nagyságában, a lapon elfoglalt helyében, a rajzeszköz megválasztásában egyaránt érvényesülnie kell.

5. Újabb lapot kap mindenki. Ezen elhelyezi a követ és a tollat olyan elrendezésben, amely valami szituációt jelenít meg a két dolog viszonyával kapcsolatban. A kompozíciónak helyet keresünk a falu utcáján. Például a kő és toll egymásról mit sem tudva, egymástól viszonylag távol élnek - csendes, eldugott helyen (egy kerítés alá csúsztatva). A komor, nedves kő fogságában tartja a karcsú, hófehér tollat stb. A kompozíciókat lefényképezzük. Az elkészült fotók egészítik ki feladatsorunk lapjait.

### *Könyvek*

Munkánkat akár a tananyaggal összekapcsolhatjuk vagy attól függetlenül olyan "könyvek" teljesítik ki, amelyek alapvetően különböznek a hagyományos értelemben vett /tan/könyvektől, bár egyik-másik a tananyagban szereplő ismeretekre épül. Ezeket a könyveket a gyerekek töltik meg gondolataikkal, élményeikkel, ötleteikkel, munkáikkal. Alakjuk, külsejük esetleg egyforma, tartalmuk azonban mindenkinél más, ~ csakis rá jellemző.

Kitöltésük, elkészítésük, megszerkesztésük, tervezésük elsősorban otthon vagy pleneren valósítható meg. A velük való foglalkozás nincs különösebben időhöz kötve, hiszen elkészítésük olykor időigényes, és általában hosszabb időszak élményei öltönek bennük testet. Értéküket - egyebek között - épp a rájuk fordított idő, gond és igyekezet adja, másrészt a bennük foglalt élmények, ötletek érzések és gondolatok gazdagsága, eredetisége. Elkészítésükhöz megfelelő alkalom és hangulat is szükséges.

"Könyveket szinte mindenből lehet készíteni, ami a gyerekek számára érdekes, megőrkítésre érdemes. (Színjátékos gyakorlatunk és társas kapcsolatokat fejlesztő speciális gyakorlataink hívták életre, például az "arc könyvét", mely együtt dolgozta fel a kifejező maszkok problémáját és az emberek mindennapi szerepeinek kérdését.)

"Könyv" úgy is készülhet, hogy a pedagógus adja meg a gyerekek számára a tartalom vázát s a megoldandó feladatokat. Ez a változat közel áll a munkafüzet-típushoz, döntő különbség azonban, hogy a feladatok itt nemcsak megengedik a különös és személyes megoldásokat, hanem az instrukciók mindig ebbe az irányba mozdítják a folyamatot.

A könyvek kialakításánál a méret, a forma mindig a tartalomhoz igazodik, illetve a tartalom kényszeríti ki a könyv formáját. Míg elkészítenek a gyerekek egy-egy könyvet, gondolataik sok utat bejárhatnak, sokféle különböző eredményre jutnak. Minden problémához megkeresik a megfelelő feldolgozási módot és az ehhez illő formát. Lassan megtanulják a legegyszerűbb megoldásokat részesíteni előnyben.

Néhány megjegyzés a pARTner program "használóról":

A saját élményvilág mozgósítása biztosítja az érdeklődést. Ha a gyerekek belevihetik a feladatokba személyiségüket, saját életüket, egyéniségüket, akkor őket magukat is jobban kezdi érdekelni saját személyük, növekedik önbizalmuk. A kreatív feldolgozás útja kisebb előnyt biztosít a "jó tanulónak", tehát demokratikusabb út. Minthogy az értelmezési különbségeket tudatosítjuk a sokféle egyéni megközelítés bemutatásával, a gyerekek megszokják és természetesnek találják, hogy mindenki maga keresse egy-egy probléma megoldását. Minden szubjektív élettapasztalat jogos, tehát a gyerekek tolerálják egymás elképzeléseit.

A közös foglalkozások ráébresztik a gyerekeket arra, hogy annál gazdagabb valakinek a személyisége, minél többet építkezik a másokéból. Ez a felismerés a társak elfogadásához és megbecsüléséhez vezet. Az együttműködési készség fejlődésével a munkaszervezés minimálisra csökken - még kicsik csoportjában is.

A kreatív feladatok megoldása során - a tárgyiasítással - a gyerekek problémáinak egy része spontán módon feldolgozódik, anélkül, hogy a probléma eljutott volna a megértésig, megfogalmazásig.

A feladatok - kivált a közös alkotások - lehetővé teszik, hogy a gyerekek különböző fokon, különböző mélységben kapcsolódjanak a munkába. Ezek a lépcsőfokok a gyerekek számára esetleg nem nyilvánvalóak, s minthogy egy csoportban sokféle szerepre van szükség, mindenki hasznosnak és értékesnek érezheti saját hozzájárulását. Ezt az érzést úgy is megerősíthetjük, hogy az értékelésben (tanórai, tantárgyi értékelésben) egyenértékűnek tekintjük a gyerekek fizikai, szellemi, érzelmi és karakterbeli tulajdonságait. A jellem teljesítményét éppoly fontosnak tekintjük, mint a fantáziáját, a fizikai ügyességét stb.

Összefoglalva: Saját koncepciónk, nevelési elveink ezzel az adaptációval teljesedtek ki. A pARTner program révén vált lehetségessé, hogy a művészet tantárgyként is, nevelésként is betöltse szerepét nemcsak az érdeklődők és tehetségesek, hanem valamennyi növendékünk iskolai életében. Ajánlom a programot minden olyan pedagógusnak, aki az intellektuális teljesítményen túl tanítványai személyiségének teljesebb kibontakozását, kreativitásuk fejlesztését, általánosan alkotóvá nevelését fontosnak tartja.

Azoknak a pedagógusoknak, akiknek tanítványai szociális vagy érzelmi okokból, a családból hozott diszpozíciók miatt gátoltabbak a tanítás-tanulás területén.

Kreativitásra alapozottságánál fogva a program része lehet a legjobb értelemben vett elit-képzésnek. Alkalmazható a módszer alkalomszerűen: happeningek, akciók formájában. Egy-két hetes plenerek programjaként, szakköri vagy szabadidős programként - rendszeresen, és - leghatékonyabban - úgy, ha a mindennapos tanítási-tanulási folyamatot áthatja, s a művészeti nevelésben, mint szemléletmód érvényesül - a munkaformák megválasztásától a munkastílusig, a foglalkozások légköréig, az értékelésig stb. Ott, ahol a művészeti nevelést komplexként kívánják kezelni.

Felhívom a figyelmet a módszer "eszköztelenségére". Maga a kreativitásfejlesztő program magában foglalja a lehetőséget, hogy bármiből létre lehet hozni valamit, a legkülönbözőbb módon, anyagokkal és eszközökkel kifejezhetjük magunkat. A módszer lényegéhez és stílusához is hozzátartozik, hogy csak a legegyszerűbb, bárhol rendelkezésre álló anyagokkal dolgozunk.

Mindig a helyi lehetőségeket, a környezeti adottságokat vegyük figyelembe a feladatok megválasztásánál. Legfontosabb munkaterületünk, a természet pedig majdnem mindenhol jelen van.



könyvben - reméljük, ugyanilyen higgadt részletességgel, de azért humorérzéssel is - elmondjuk, mi a teendő impotencia vagy korai magömlés esetén, hogyan tanácsos a szex, hogy játsszunk jelképesen agresszív játékokat, hogy bánjunk a partnerünkkel, ha a "fenyítés" okoz neki gyönyörűséget, hogyan ne szégyelljük a fétisvonzalmainkat, hogyan használjunk bolondos ruhákat izgatószer gyanánt. Sok pszichológus és orvos az ilyen kérdésekre - ha a páciens egyáltalán fel meri tenni őket - gyakran elmeorvosi és erkölcsi aggodalommal reagál, de mindenképpen a kellő tárgyismeret nélkül. Emellett az orvosok nem feltétlenül ismerik a saját életükből azt, amit más meg szeretne - és meg tud - valósítani, és nem mindegyik orvos látja tisztán az ember szexuális viselkedésformáinak hallatlan változatosságát. Annyi szent, hogy orvostanhallgató koromban nagy hasznát vettem volna egy ilyen könyvnek.

A legjobban annak örültünk, hogy vadidegenek - öregek, fiatalok, középkorúak - forgatták haszonnal a könyvet. Nehéz a "nemi felvilágosítás" területén bármi újat produkálni. A mai engedékeny társadalom mindent megenged, a nagyképű erénycsöszködéstől a kifricamodott pornográfiáig, beleértve a "rendes" könyveket, amelyek épp a kérdéseinkre nem válaszolnak, és a lelkiposta-magazinokat, melyek tömve vannak valószerűtlen, sőt beteges fantáziálással. Egy felnőtt ember ennél jobbat érdemel. A szexuális ízlések legalább annyira különböznek, mint az étkezésbeliek: mégse érzi senki magát bűnösnek vagy betegnek, amiért utálja a csipőset, de imádja a pacalt. Persze, a nemi élet más - az ember szorongási képessége akkora, hogy míg régen azért aggódtak az emberek, mert megtették az ebben a könyvben leírtakat, addig manapság képesek azon aggódni, hogy nem mindegyiket szokták csinálni. Ezen nem tudunk segíteni - mindenesetre azt tapasztaltuk, hogy a pszichológusok is használják könyvünket pácienseik szexuális látókörének szélesítésére. Mégis a hétköznapi nemi életet élő olvasó, aki szeretné a szexet élvezni, de okosan, felelősséggel - ő kaphatja a legtöbbet munkánktól. Mint a címe is mutatja, e könyv az örömről, a játékkal megszerezhető örömről szól. A gyerekek nem röstellnek játszani, a felnőttek gyakran igen. Pedig amíg a játék nem ellenséges, nem kegyetlen, vagy boldogtalan, nincs mit röstellini rajta. Mai világunkban elkélne egy jó adag önfeledt játékosság.

A játék egyik legfontosabb szerepe az, hogy segít megvalósítani az új és egészséges gondolatot: a nemek egyenlőségét. Mindkét nem felváltva irányíthatja a játékot; a szex többé nem az a valami, amit a férfi csinál a nővel, hogy az aztán élvezze. A nemi együttlét olykor szerelmes eggyé olvadás, máskor kiélezett helyzet, melyben mindkét fél "szex-tárgy"; a szexuális kapcsolat érettsége éppen abban van, hogy egyensúlyban tartja - nem pedig kirekeszti a testi izgalom személyes és személytelen összetevőit. Mindkettő lényeges és alapvető emberi igény. Aki egyikben vagy másikban járatlan, annak a játék a legjobb tanító: a férfiak megtanulhatják, hogy nem kell mindig uralkodni, és nem a teljesítmény a legfőbb, a nők pedig, hogy inkább a játék felvállalásával lehetnek a helyzet urai, nem pedig tagadó elzárkózással. Ha ezt elérik: Férfiak és Nők egymást ihletve lehetnek a legjobb barátok.

### **A szeretkezés magasiskolájáról**

Mindenki, aki nem sánta vagy néma, tud táncolni és énekelni - többé-kevésbé. Ha belegondolunk, ez elég ok arra, hogy a szeretkezést is tanulni kelljen. A szerelem, akár az éneklés, akkor jó, ha önfeledten születik, ha természetes. Ugyanakkor a különbség Pavlova táncművészete és a diszkó, vagy az operaéneklés és a borbélyüzleti kornyikálás között kisebb, mint az előző nemzedék elfogadott szex-képe és a lehetséges szexualitás között. Most legalább fölismertük ezt, úgyhogy a legtöbb ember már nem azon szorong, hogy a szex bűnös dolog, hanem azon, hogy vajon "kellő kielégülést" kap-e kellő eltökéltséggel végül is bármin lehet szorongani. Ma már elég könyv szól az alapvető tudnivalókról: ezek fő haszna, hogy segítségükkel leküzdhető a szorongás a nemiség normális, lehetséges és változatos voltát illetően. Akik ilyen könyveket forgatnak, olyan alapvaló görcsöket küzdenek le, melyekről régi korokban a népköltészet szólt. Az "engedékeny" légkör a könyvkiadásban azért ennek a vastag fedőrétegnek egy részét fellazította. A mi könyvünk kissé más, mivel ma már szép számmal vannak, akik az alapfogalmakkal megbarátkoztak, és most már igazi információra vágnak (nem egyszerűen megnyugtatóra, biztatásra).

A mesterszakács-szintű főzés nem "jön" magától, ott kezdődik, amikor már tudjuk, hogyan kell az ételt elkészíteni és élvezni, kíváncsiak vagyunk, és nem sajnáljuk a fáradságot az elkészítésre, recepteket szerzünk be, és rájövünk, mennyit segít egy-egy mesterfogás el-



sajátítása. Nehéz dolog példának okáért majonézt csinálni próba szerencse alapon. A szexuális inyenység a mi meghatározásunk szerint pontosan ugyanilyen többlet, amit jegyzeteink összehasonlításával, fantáziánk elengedésével, szokatlan új dolgok kipróbálásával nyerünk, amikor egyébként már örömteli a nemi életünk, csak egy kicsit magasabb szintre szeretnénk lépni.

Mindig szomorú, ha egy szerelmi viszony a párbeszéd hiányában feneklik meg: ha félünk, hogy visszautasításra talál valamilyen vágyfantáziánk; ha nem tudjuk kiélni agresszív hajlamainkat egy rosszul értelmezett gyengédség-felfogás miatt; ha képtelenek vagyunk a szexet játéknak elfogadni. Jórészt ezek a görcsök - no meg az egyhangúság - tehetnek arról, ha öt-hét évente viszketegséget érzünk és váltani akarunk; egymást szerető és türelmes emberek között ez elkerülhető.

Négyféle olvasója lehet a könyvnek: azok, akiknek nem tetszik, nyugtalanítónak találják, és inkább maradnak a szokásos hamburgerüknél - ők tegyék le a könyvet, fogadják bocsánatkérésünket, és maradjanak a megszokottnál; azok, akik díjazták az ötletet, de nem tetszenek nekik az általunk kiválasztott fogások - őket hadd emlékeztessük: ez a könyv étlap, nem szabálygyűjtemény. Igyekeztünk nagyon nyitottak maradni, de mindig nehéz olyasmiról írni, amit maga nem élvez az ember, és így nem is tárgyaljuk hosszabban a nagyon speciális dolgokat - bűváröltöny, esőkabát - és az olyasmiket, mint a szado-mazochista fogások, mert ezek a mi fogalmaink szerint, nem nevezhetők szerelemnek, de talán szexnek se. Akik ezeket szeretik, úgyis tudják, mit akarnak megpróbálni. Könyvünk egyik célja, hogy eloszlassa azt - a dolgok meg nem beszéléséből eredő - tévhitet, hogy az átlagember nemi igényei furcsák vagy kificamodottak. Ami az általános repertoárt illeti, a szerelemmel kombinált szex fő öröme éppen az, hogy nincsenek szabályok: mindent szabad, amit a partnerek élveznek, és a választék gyakorlatilag végtelen. A legtöbb így fogják használni jegyzeteinket egy emberpár személyes jegyzetfüzete ez, ahonnan mások is ötleteket meríthetnek. Aztán vannak bátor kísérletezők, akik mindent, de mindent ki akarnak próbálni. Nekik is azt ajánljuk, hogy pontosan úgy forgassák ezt a könyvet, mint egy szakácskönyvet - azzal az eltéréssel, hogy a szex e tekintetben, szerelmesek között, biztonságosabb, amennyiben nem vezet elhízáshoz, érlemeszesedéshez, és hosszú távon sem okoz gyomorfekélyt. A legrosszabb esetben is csak felhorzsolts bőr, szorongás, vagy csalódottság lehet az eredménye. Minden emberi tevékenység közül a szexnek kell fizikailag a legbiztonságosabbnak fennie (eltekintve a társadalmi kihatásoktól). Minden ízlést kielégítő, végtelen változatosságra van lehetőség. De a kísérletezés háttérül a házastársi közösülések kiegyensúlyozott, egyszerű étrendje szükségeltetik, csendes estékkel és sietős reggelekkel, egyszerűen azért, mert - a közhiedelemmel ellentétben - minél rendszeresebben él nemi életet egy pár, annál magasabb csúcokra jut el, amikor hegymászásra adja a fejét. Nincs ez másképp, mint a főzéssel: minél többet főzöl napról napra, rutinszerűen, annál sikeresebben és megbízhatóbban fog főzni az alkalmanként megrendezett díszvacsorákra. És végül: mi a kalandra kész, felszabadult szeretőkhöz szólunk, akik meg akarják tapasztalni nemi élvezési képességük végső határait. Ezért bizonyos dolgokat adottnak veszünk - hogy a szeretők meztelenül közösülnek, és idejük is van rá; hogy tudják és akarják nyújtani az együttlétet, esetenként egész délutánokra; hogy külön lakásuk vagy szobájuk van, mosdási lehetőséggel; hogy nem félnek - mondjuk megcsókolni egymás nemi szervét; nem ragaszkodnak egyetlen szexuális fogáshoz az összes többi rovására; és, természetesen, hogy szeretik egymást.

Könyvünk legalább annyira szól a szerelemről, mint a szexről; ahogy a cím is jelzi: minőségi szex semmilyen más alapon nem érhető el - vagy úgy, hogy a szeretők már szeretik egymást, mikor megjön a kedvük, vagy úgy, hogy váratlanul "beüt" a dolog és épp emiatt szeretnek egymásba, vagy ez is, az is egyszerre igaz. Ezt fölösleges bizonygatni, de ahogy nem lehet főzni hó nélkül, úgy nem lehet szeretkezni visszajelzés nélkül (talán ezért nevezzük "szeretkezésnek", és nem "nemieskedésnek"). A nemiség az a terület, ahol megtanulhatunk másokat emberként elfogadni. A visszajelzés nem más, mint az "állj" és a "még", a kemény és a lágy, az erőfeszítés és a gyengédség megfelelő elegye. Ezt csak a beleérzés és a hosszú kölcsönös ismeretség hozza meg. Aki elvárja, hogy egy idegennel már első próbálkozásra megkapja ezt, az vagy túlon túl optimista, vagy neurotikus - ha meg tényleg megkapja, akkor az az, amit úgy hívtak: szerelem az első látásra; "szakismerettel", változatossággal nem pótolható. És a gyengédséget sem lehet tanítani.

Ez a könyv a lehetséges nemi viselkedésformákról szól, meg egy kicsit arról: hogyan és miért örömforrások ezek. Lexikont ne várjon az olvasó: különösen kerültük azokat az elnevezéseket, melyeket a század elején aggattak bizonyos fajta emberi működésmódokra - ezek ugyanis jórészt elavultak. A biológusok és elmeorvosok ma már nem címkéket ragasztanak, mint "nárcizmus" vagy "szado-mazochizmus", hanem inkább a tényleges viselkedést kezdik szemügyre venni, s azt kérdezik: mire való, vagy mit fejez ki. A skatulyába sorolás gyors és praktikus, de a címkék bénítóan hathatnak, különösen, amikor elterjedt emberi viselkedésformák olyan nevet kapnak, ami inkább valamilyen betegséget sugall, és ezekből aztán közhelygyűjteménybe illő értelmetlen teóriák születnek, hogy például "a nők természettől mazochista hajlamúak", mivel eltűrik a behatolást, és nem ők hatolnak másba.

Nem írtunk rövid bevezető előadást az emberi nemiség biológiájáról és lélektanáról: ehelyett minden szócikkbe tettünk ezekből egy kicsit. Ma már a legtöbben tudják, hogy az emberi "szexualitás" a születéssel kezdődik és folyamatosan fejlődik az anya-gyermek kapcsolattól a férfi-nő kapcsolatig, hogy beletartoznak a nemi szervekhez kapcsolódó szorongások ("kasztrációs félelmek") időszakai, melyek eredetileg alighanem arra szolgáltak, hogy a fiatal majmok ne vonják magukra apáik haragját, de amelyek az embernél sok más felnőtt viselkedés építőkövei; és hogy az ember nemi szükségleteinek sokféleségét ez az egyedülálló fejlődési háttér határozza meg - hosszú gyermekkor, szoros anyagyermek kapcsolat, de szigorú tilalom (azaz: tabu) az anya-gyermek, vagy apa-gyermek nemi kapcsolatra, szoros párkapcsolat, mely a szexuális játékokban összpontosul, ahogyan a madarak párkapcsolata a fészeképítésben és a násztáncban összpontosul (ezt a jelenséget szokták gyakran szerelemnek nevezni), és így tovább. Anélkül, hogy részletekbe mennénk, mindenütt megemlítjük, hogy ennek az emberi fejlődési háttérnek egyes részei hogyan viszonyulnak a nemi élvezetek fajtáihoz. Az ember szinte minden nemi viselkedése egy egész sereg dolgot tud „jelenteni” (a szakzsargon szerint nemiségünk "túldeterminált" - hogy ez mit jelent a gyakorlatban, arra példák találhatóak a Ruha címszó alatt írottakban).

Egy kis elmélet a szexet érdekesebbé teszi, érthetőbbé, és kevésbé ijesztővé - túl sok elmélet viszont hervasztó, főleg, mert az ember hajlamos eltúlozni a jelentőségét és végül saját nemi életének külső szemlélőjévé válik. Ha tényleg komoly gátlásaink vannak, akkor szakemberre van szükségünk, aki tükröt tartva élénk, személyre szabottan elemezi a gátlások jelentését - az öntapadás címkék haszontalanok, sőt. Minden ember szadista, nárcisztikus, mazochista, biszexuális, és amit még ki tudunk találni - ha valaki fölveszi az összes címkét, úgy fog kinézni, mint egy hirdetőtábla. Az a kérdés, hogy amit teszünk, zavar-e minket vagy másokat - ha igen, ez hasznos útmutató ahhoz, hogy mi a probléma, de nem több ennél<sup>4</sup>. Minden szeretkezés kiindulópontja a szoros testi érintkezés. A szerelemnek létezik ilyen meghatározása is: két lélek harmóniája és két felhám érintkezése. Az érintkezés a csecsemőkortól kezdve az emberi kapcsolatok és vágyak kiindulópontja. A mi "angolszász" kultúránk évszázadok óta szigorúan tabunak tekint sok olyan testi érintkezést - barát-barátnő között, férfiak között, amit más kultúrák használnak, s ezzel a testi érintkezésen alapuló "intimitást" gyakorlatilag a szülő-gyerek, illetve szerető-szertő helyzetre korlátozta. E tabu lassan oldódik, legalábbis az a része, mely beszivárgott a csecsemőgondozásba és a konkrét szeretkezésbe, de - társulva azzal a másik hagyományos korláttal, mely szerint a játék és a fantáziálás csak gyerekekhez méltó-nagyon megnehezíti a dolgunkat, amikor igazán teljes értékű, személyre szabott szexre vágyunk. Amit mi a nemiségről gondolunk, az némely más kultúrák számára észre sem vehető, pedig választási lehetőségeink szélesebbek, mint valaha. Először is, a mi szex-képünk nemiszerv-centrikus. A "szex" a mi kultúránkban azt jelenti, hogy a hímvesszőt bedugjuk a hüvelybe. Az ember teljes bőrfelülete nemi szerv. Az érintés, közelség, és hasonlóképp kérdéséről ajánlhatjuk Desmond Morris kiváló könyvét, az Intimate Behavior ("Meghitt viselkedés"), mely felsorolja ezekkel kapcsolatos görcseinket. A jó szex talán az egyetlen felnőtt gyógy mód ezekre.

---

<sup>4</sup> No meg az - természetem hozzá illő tisztelettel a szerző szavaihoz - hogy milyen mértékben járják át a személyiséget az előbb felsoroltak? Nincs az a gyengéd ölelés, amiben ne lenne némi fogvatartó, tehát szadisztikus tartalom, de van akit a megköztözött partner látványa teljesen kizökkent. Nincs olyan egészséges személyiség, aki ne gyönyörködött volna már el egy azonos nemű lény szépségében, de sokan vannak, akikben ez a gyönyör nem érte el az erotikus küszöbszintet.

Nem sok értelme van keseregni kultúránk ilyenét alakulásán. A mi nemi repertoárunkat a mostani valónkhoz kell igazítani, nem a Trobriand-szigetek bennszülötteihez (akiknek megvannak a maguk másfajta görcsei). Kiterjedt nemi játékokra van szükségünk, melynek közép grimasz, a rángatózás inkább félelmet és fájdalmat jelez, semmint szerelmet és gyönyört - feltehetőleg sose látta magát szeretkezés közben, vagy sose sikerült vadul élveznie. Az egyetlen kétségtelen általánosítás a nemiséggel kapcsolatban az, hogy nincs mindenki számára egyformán megfelelő recept. Hogy az emberek közti különbségek mennyire függenek élettani tényezőktől és mennyire a lappangó agressziótól és hasonlóktól, az a gyakorlatban alighanem mellékes-kinek az egyik kell, kinek a másik. Mi úgy gondoljuk, hogy némi gyakorlással a legtöbbet kiszélesíthetjük a repertoárjukat, megtanulhatják a szokásos "feszültséges" mellett az ellazításos élvezést, s a pillanat igényei szerint választhatnak közülük. Ezzel megkészszerzik testi örömszerzési lehetőségeiket, és a nemi életüket még elmélyültebbé tehetik. Igaz, a feszültség részben az elengedéstől való félelmet mutatja, és néhányan azt szeretik, ha "kényszerítik" őket az orgazmus elfogadására, persze saját kérésükre - ilyen esetben, legalábbis eleinte, talán okosabb úgy viselkedni, ahogy megszokott. De ha már kiismertük ezt a reakciót, meg lehet próbálni a másik utat. Az emlősök fajok szerint különböznek abban, hogy a küzdelem és megerőszkölés típusú párzást üzik-e, vagy a nőstény látszólag közömbösen tűri a dolgot - úgyhogy az élettan itt nem sokat segít.

A tisztos, álmos, hétköznapi közösülés, oldalt fekve vagy "házastársi" pozícióban, nevezhető ugyan ellazultnak, de mi nem erre gondolunk. A teljesen ellazított élvezéshez vagy az kell, hogy az egyik fél tökéletesen passzív legyen és a másik a szólista, vagy az, hogy mindketten eljussanak egy erőlködésmentes állapotba, melyben csak teljesen automatikus mozgások történnek (a nőnél ezek belső mozgások). Próbáljuk ki mind a két fajtát - eleinte könnyebb a két utat együtt végigjárni.

Talán a legkönnyebb azzal kezdeni, hogy a rendes közösülés során a kevésbé aktív fél (ez általában, de nem mindig, az alul lévő fél) megpróbál minden mozgást abbahagyni, amikor az élvezéshez kezdenek közeledni, és teljesen elernyeszti magát (előre figyelmeztesse a másikat!). Van, akinek ez természetesen jön: ha valaki járt a mostanában divatos relaxációs, azaz lazító tornákra, ahol először egy ujjunkat hagyjuk elnehezülni és így tovább, akkor ugyanezt csinálhatja itt is. Lehet, hogy az első néhány alkalommal az igyekezet egy másik fajta feszültséget idéz elő, de néhány kísérlet után a legtöbb könnyen ingerelhető ember meg tudja tanulni, hogy az élvezést hagyja "megtörténni". És ez más érzés, mint az az ugyancsak gyönyörteli élvezés, mikor "ráhajt" az ember - vagy éppen küszködik, hogy minél tovább halogassa. Most az a legjobb ha egyáltalán nem csinálunk semmit. Aztán megpróbálhatunk ugyanígy ellazulni, miközben a partner kezével dolgozik, vagy leszop. Mozdulatai fizikailag ugyanazok lesznek, mint az általunk leírt "lassú kézi munka" esetén, de a végrehajtó most egészen más visszajelzést vár a "kemény" változatban, akár ki van kötözve a másik, akár nincs, szándékosan visszatartja, vagy továbbkényszeríti őt, mindig épp egy kicsi lépéskülönbséget tartva a reakcióihoz képest. Az "enyhébb" változatban egy hajszálnyit előtte kell járni e reakcióknak, hogy a passzív fél ne kezdjen mozogni vagy vergődni. A különbséget nem lehet leírni, csak érezni. A gyakorlatban gyorsabb, egyenletesebb ritmusú ingerlésről van szó - semmi lassú froclizás vagy hirtelen kitörés - az egyik fél csinálja, másik pedig hagyja megtörténni.

Ha ez már megy a közösüléskor, és már ingerlésekkor is, beleértve az összes említett "adalékokat", megpróbálkozhatunk a teljesen "mozdulatlan" közösüléssel. Eleinte persze senki sem teljesen mozdulatlan, de az első néhány finom mozdulat után kipróbálhatjuk, milyen az, ha nem gondolunk semmire. Valamiféle mozgások továbbra is előfordulnak, de idővel és gyakorlással ezek kevésbé akaratlagossá tehetők, főként, ha a nő jól uralja hüvelyi izomzatát. Végül egyesek odáig jutnak, hogy a behatolás után semmit sem csinálnak, mégis eljutnak az élvezésig, melyben teljesen eggyé olvadnak, s ez olyan érzés, mintha egy és ugyanaz a személy lennénk - ezt ismét csak nem lehet leírni, és talán nem is mindig lehet elérni, de ha megtörténik, fantasztikus érzés. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy ez nem lassítás vagy visszatartás, vagy bármilyen szándékos beavatkozás. Ha nem megy, vissza kell kapcsolni a rendes mozgásra, és nem kell törődni az egészszel - néha mindenki úgy érzi: ideje helyzetet változtatni és ráhajtani egy nagy élvezésre; a teljes eggyé olvadást nem lehet elhatározni, és nagyon is jó dolog a hagyományos, izommunkás szex-atlétika. Ha viszont bekövetkezik, ismétlésre vagyunk.

A megbízható ellazítás - és az a már-már ijesztő önelvesztés, ami ezzel jár - volt a célja a legtöbb szexuális jógamesternek, azzal a különbséggel, hogy ők általában ki akarták kapcsolni a magömlést. E szexuál-misztikusok némelyike egy speciális ellazító helyzetet ajánl (a férfi a jobb oldalán fekszik, a nő órá merőlegesen háton fekszik, a térdei felhúzva, lábszárai átívelnek a férfi csípője fölött, talpai az ágyon). Hogy így könnyebb-e, az jórészt a testalkatokon múlik. Hadd javasoljuk még azoknak is, akik nem képesek teljesen ellazítani, hogy játsszák végig az eddig leírt összes figurát és ne a maximális feszültségre törekedjenek, hanem az ellazításra, s ehhez igazítsák egymásnak szóló visszajelzéseiket. Hasonlóképpen, akiknek természetes a közösülés során az ellazítás, időnként megpróbálhatják a teljes-feszültség játszmat - mint ahogy az a nő, aki szereti dobálni magát, néha próbálja ki, milyen az, ha erőszakkal lefogják, és megfordítva. A belénk rögzült reagáló készségünkkel szembeni kísérletezés többet ér a szeretkezési kultúránk szélesítésében, mint a testhelyzetek mechanikus változtatása vagy a csodás szerkentyűk és akrobatamutatványok. A szerelmeskedésnek olyan területe ez, mely a pusztá kíváncsiságon túl erőfeszítést is kíván, de fontos terület, ha szeretnénk a szexszel annyit adni és kapni, amennyit testi-lelki képességeink lehetővé tesznek.

?

## Ki a jó tanár?

Egy tanár egy életre szóló lelki „elemózsiát” tud adni a hozzá kerülő és rá figyelő, őt tisztelő és szerető gyerekeknek. Sőt, ez a hatás több generációra is kiterjedhet Köszönet - bizony kiírom nevét - rajztanáromnak, Keleti Károlynak, a kitűnő festőművésznek, aki bátorított, és külön rajzszakkörre is beíratott A rajz, a grafika mindvégig kedvelt tevékenységem maradt Az én műtermemben gyakran tébláboló és ott anyagot, tanácsot és bátorítást kapó kislányom ma architektúrát tanul. Már most szeretném tudni, lesz-e művész unokám.

Korábban említettem Platschek tanár urat, aki tudásával és mérhetetlen emberismeretével, a diákok szeretetével és megbecsülésével szerezte meg magának szeretetemet és tiszteletemet. Más tanáira - így a már említett Túri tanárnőre, de például Vagykó Sándor biológiatanáromra, a világhírű kertészre, gyümölcsstermelőre is - a legnagyobb elismeréssel és szeretettel emlékezem.

Miért említem meg őket? Mert ugyanakkor volt egy földrajztanárnunk, aki ugyan igen nagy tudású volt, tanultunk is tőle eleget, de gúnyolódott, ordítózott és gonoszkodott Ki nem állhattuk. Volt egy magyar tanárunk, aki botjával csapkodta a katedrát, és mérgében szédületes pofonokat osztogatott, viszont amikor Mikszáthot olvasott, az osztályban olyan csönd volt, de olyan... Imádtuk. Egy matematikatanárunk egészen jóindulatú és barátságos volt, viszont nem nagyon értette a szakmáját Szegény Platschek tanár úrnak kellett a végén „beugrani” és megtanítani az osztályt Ezt a tanárunkat nem becsültük Volt egy fiatal, káprázatosan okos, de kemény és sokat követelő matematikatanárunk Őt is szerettük és tiszteltük

Hova akarok kilyukadni? Természetesen a közös nevezőre. Melyek azok az elengedhetetlen tulajdonságok amelyek egy tanárt, tanítót nevelővé, ideállá avatnak? Nézzük át még egyszer az előbb leírtakat, s máris tudjuk a választ Tehát: 1. *Tudás.* Akármilyen kedves, jó, viccelődő, barátságos is egy tanár, ha nem érti vagy unja a szakmáját, nem ér semmit És ezzel már a második feltételt is kimondtuk: 2. *Érdeklődés.* A tanárnak nemcsak tudnia kell a szakmáját, hanem tanulóinak érzeniük kell, hogy érdeklí is az, amivel foglalkozik 3. Ezt is kiolvashatjuk a tanáiraikról írt összefoglalásból: *a gyerekek szeretete.* Azt hiszem, ezek a legfontosabb tanári, nevelői tulajdonságok További jó tulajdonságok az igazságosság, következetesség, rendszeret, humor és jó előadóképesség.

Ismerősek ezek a tulajdonságok? Hát persze. Igen hasonló tulajdonságokról beszéltünk a szülőknél is. Feladatuk is nagyon hasonló. A különbség csak az, hogy egy-két gyerek helyett 25-30 esetében az olyan tulajdonságok niint az igazságosság és rendszeret, előtérbe kerülnek Vagyis, mint látjuk nemcsak tárgyi tudásról, az érdeklődés felkeltéséről és a gyerek inspirálásáról van szó, ezek mind intellektuális adottságok hanem bizony a gyerekek szeretete is szükséges. Azaz a jó tanárnak nemcsak irányítónak hanem bizonyos értelemben barátnak is kell lennie.

## Vekerdy Tamás: Milyen iskola kell a gyerekeknek?

Filum Kiadó, 2003-05-03

### Lidércek

Vegyünk egy apró példát.

A hajdani elemi iskolában - én még ilyen elemibe jártam - a tanító bácsi vagy a tanító néni azt mondta a kis elsőosztályosnak:

- Édes fiam, menj haza, aztán otthon kérd el édesanyádtól a sparhelt alól az odakészített újságokat, teríts ki magad elé egy tiszta nagy lapot az asztalra, fogd a kezedbe a puha, vastag, piros vagy kék postairónt, aztán kerekíts szép nagy cicafejeket...

(A tűzhely alá begyűjtáshoz volt az újságpapír odakészítve.)

Ezek a cicafejek - vagy éppenséggel: gyerekfejek - kezdetben bizony jó nagyok voltak, s csak lassan zsugorodtak.

De ugyanígy az újságpapírra került nagyban az egyenes vonal, aztán a görbe - amiből majd lesz a c betű - és mind a többi. És az újságpapírra került először a kerek a, és á, aztán meg az o, az ö., és így tovább.

Azóta a kézfejre vonatkozó funkcionális anatómiai vizsgálatokból meglehetősen pontossággal tudjuk, hogy ez bizony így volt jól.

Milyen régi tudásra vagy ösztönös felismerésre támaszkodott ez a praxis? Nem tudom.

De azt tudom, hogy a kisgyerek kézfejének izmai és inai - és egész központi idegrendszeri beidegzettségé - még nincsenek készen az íráshoz szükséges - a valódi, a kis betűs íráshoz szükséges - finommozgások kivitelezésére.

Az érlelődés valamikor a 7. és a 8. életév fordulóján teszi képessé a gyereket az írás fokozatos - először igen nagy formákból induló - elsajátítására.

Nagyok az egyéni eltérések.

A lányok e tekintetben is korábban érnek, és "ügyesebbek", alkalmazkodóképesebbek, mint a fiúk.

Miután mindezt ma már ilyen szépen tudjuk, iskoláinkban kiment a divatból ez a régi kerekítés, és a kis elsősök vonalazott füzetet kapnak de nem akármilyet!

A régi elemista füzet jó széles sorközeit kicsit szűkítettük - és még két vonalat behúztunk a sorba.

73

Ezek után a gyerek kezébe nyomunk egy tűhegyes - és HB-s! - grafitceruzát: most már aztán kínlódjon vele!

Rakja be a halovány apró kampókat, horgokat, miegyebeket arra a pici helyre, rajzolja az apró köröcskéket - és ezek nehogy növekedni merészelnének a sor vége felé!

És ezt mielőbb, hamar, korán - hogy karácsonyra aztán - vagy talán már novemberre?! - írni tudjon az a gyerek!

És akkor látjuk az elsős kisfiút, aki imádja a tanító nénijét - amíg le nem szoktatják erről, sokszor nagyon keményen -, és *mindent* meg akar csinálni, amit a tanító néni mond, és most a füzet fölé hajol, és húzogatja a kampókat, próbál betalálni a két sor közé, és hogy még szép is legyen...

És egyszer csak azt vesszük észre, hogy a főzetlap egészen elázott, mert az igyekvő, a szorgalmas kisfiú szeméből folynak a könnyek. Mert ez a feladat számára kínzó, gyötrő, megoldhatatlan, lehetetlen...

Hát igen. Így tenyésztjük az írászavart, a díszgráfiát. Ma már a tudományból is tudhatnánk, amit a régiek ösztönösen és a tradícióból tudtak, hogy ugyanis mikor milyen a gyerek, mikor mit bír el és kivár meg teste-lelke. De nem tudjuk, nem akarjuk tudni, nem érdekel minket. Ellenkezőleg!

Mivel ugye hamarosan kiderül, hogy a gyereket így nem lehet megtanítani íme, rájövünk, hogy hiba van valahol. De persze nem ott keressük, ahol van - magunkban -, hanem máshol, a gyerekekben (lusta, engedetlen), a szülőkből (nem gyakorolnak *eleget* vele), és - legfőképpen! - az óvodában!

- Az a baj - mondja ez a gyerektől és valóságtól elrugaszkodott pedagógia -, hogy nem gyakoroltatták az íráshoz szükséges ceruzafogást és az írás alapelemeinek kivitelezését már korábban, már az óvodában!

Magyarra fordítva ez azt jelenti: az a baj, hogy nem betegítettük meg a gyereket - testi és lelki értelemben egyaránt - már korábban, már az óvodában, azzal hogy életkorához nem szabott követelményeket állítottunk volna elé.

(Még visszatérünk rá: ha az óvodás gyereket háromujjas ceruzafogásra szoktatjuk, fogása görcsös lesz, firkláló-rajzoló lendületes vonalvezetése megtörik, s rajzaiba, munkáiba nem áradnak ki többé az emocionálisan, érzelmileg átfűtött mozgásos impulzusok.)

A tanítóképzők könyvtárában, Hamrák Anna kis könyvében ma is megtalálhatnánk a tanácsot, hogy először nagyobb formában gyakoroltassuk a gyereket - esetleg hajtsunk félbe hosszában egy írólapot majd még egyszer félbe, s aztán nyissuk ki, így négy jó széles sort kapunk, s ebbe rajzoljon vastag, puha ceruzával..

De ez nem igen érdekel senkit.

Általában: *a szakmai színvonal hihetetlenül mélyre süllyedt - a valódi tanítói-tanári szakma úgyszólván megsemmisült az elmúlt évtizedekben.*

A felsőfokú tanítóképzők például nagy gondot fordítanak a magasabb matematika és Einstein relativitáselméletének tanítására- vagy legalábbis fordítottak a legutóbbi időkig -, de ugyanezeket a matematika tanszékeket nem érdekelte az a probléma (tisztelet a kivételnek), hogy az elemi matematikát hogyan is kell majd a leendő tanítónak a kisgyerekekhez közelítenie. Egyik tanítóképző főiskolánkon a pedagógiai tanszék levelezést folytatott a matematikai tanszékkel az ügyben, hogy ugyan kísérjék már át a kollégák a hallgatókat a gyakorlóiskolába, ha matematikából hospitálnak. A tanszékvezető felháborodottan közölte, hogy neki ehhez semmi köze, ő főiskolai matematikát oktat főiskolai hallgatóknak.

A tanítóképző főiskolák tanárainak *semmilyen módon nem érdekük, hogy jó tanítókat képezzenek ki.*

Sokkal fontosabb, hogy publikáljanak, aspiráljanak, kandidáljanak vagy bármely más módon disszertáljanak - és így tovább. Ezen mérik teljesítményüket és a tanszék presztízsét - és végső soron ettől függ a bérceret nagysága is.

Egy szó mint száz: a hajdani, sokat szidott középfokú tanítóképzőből kikertelt "prepák" sokkal többet tudtak a gyerekről s a gyerekekkel való kapcsolat és az ismeretátadás technikájáról, mint a maiak, és nem hiszem, hogy úgynevezett általános műveltségben elmaradtak - vagy pláne messze elmaradtak volna a maiaktól.

A középfokú tanítóképző növendékeit olyan tanárok tanították, akik maguk éveket, évtizedeket töltöttek a praxisban. S maga a tanítás, a képzés is gyerekközelben, praxisközeiben folyt.

Mai tanítóképző főiskoláinkon nemegyszer úgynevezett "tudósok" tanítanak, akik kisgyereket talán csak az utcán láttak - de sokan közülük biztos, hogy nem tanítottak soha -, esetleg a bölcsészetről jöttek át, mert itt egy fokkal feljebb léphettek a számárlétron, s ezáltal a pénz is több volt. Könyvből néztek utána, hogy mi kell a tanítónak, s tanították, amit maguk sem tudtak.

(Murphy egyik alaptörvénye szerint: Aki tudja, csinálja, aki nem tudja, tanítja, aki tanítani sem tudja, az irányítja.)

Az elmúlt években gyakori élményünk lehetett, ha egy nyári tábort kerestünk fel, a táborozás első napján, hogy a központi fabarakkban (még jó, ha a táborban fabarakkok vannak és nem emeletes beton házak, sátorról ne is álmodjunk) egy kis csoport kávézik félrehúzódva, és arra biztatja az ifiket, hogy menjenek ki a gyerekek közé. Ezek az emberek általában tanító- és tanárképzőből jöttek, és rémülten szorongtak arra a gondolatra, hogy valamit kezdeniük kellene a gyerekekkel, "így a szabadban", s nem az osztályteremben, nem a tanóra frontális helyzetében.

Kontra György a 70-es évek elején egy nagy budapesti pedagógustanácskozáson a következőket mondta:

- A szocialista vendéglátóipar tervteljesítésének egyetlen akadálya

van: a vendég. És ehhez mérten is bánnak el vele. (Minden tál kiadott főzelék ugyanis: veszteséges.) Vigyázzunk, kollégák, hogy nehogy az iskola nagyszerű, üzemszerű működésének egyetlen akadálya legyen: az a sok átok rossz gyerek, akit beöntenek oda. Milyen szép volna a nagyszerűen kidolgozott tanterveket teljesíteni, ha a gyerekek okvetetlenkedő lényükkel ezt folyton nem akadályoznák!

A 7., 8. életév fordulóján nemcsak a gyerekek keze érik meg lassan és fokozatosan az írásra, hanem a külvilágra irányuló *kíváncsiság* rendkívüli korszaka kezdődik meg. A gyerek *meg akar tudni*, pontosabban meg akar tudni sokmindest a világról - még hozzá a világról mint képszerű egészről! - ebben az életkorban, *át akarja élni*, művészi érzékenységgel... (Nyilván nem véletlen, hogy amennyire az emberiség történelmének utolsó néhány másodpercét - azaz utolsó néhány ezredévéét - ismerjük, az emberek mindig hétéves koruk táján mentek iskolába.)

Mi azonban nem várjuk meg ennek a kíváncsiságnak a felébredését, ezt a szenvedélyes odafordulást a külvilág jelenségeihez, hanem előbb mert iskolába lépett! mert első osztályos lett! és mert a tantervet teljesíteni kell! - megerősokoljuk a tudnivalókkal a gyereket.

Roszkor mondjuk, és rosszul mondjuk, amit mondani kezdünk... Megrontjuk az írás és az olvasás, sőt a számolás cselekvéssorainak kezdetét is tudatlanságunkkal és a gyerek lényét semmibe vevő tapintatlanságunkkal.

(Rudolf Steiner szerint a tapintat a másik emberre vonatkozó moralitásérzék egyik legfontosabb összetevője. A tapintat - morális kategória.)