

Vekerdy Tamás: Gyerekek, óvodák, iskolák

Sorozatszerkesztő: Popper Peter

Borítóterv: Malum Stúdió

6. kiadás

© Vekerdy Tamás, 2001

ISBN 978 963 716815 X

ISSN 1585-4000

Saxum Bt.

Felelős kiadó: a Saxum Bt. vezetője

Szaklektor: Feuer Marla

Felelős szerkesztő: Debreczeni Ágnes

Tipográfia és műszaki szerkesztés: FeZo Bt.

Nyomdai előkészítés: Studl6 23. Bt.

Felelős vezető: Jäckl Norbertné

Készítette a Kaposvári Nyomda Kft. -280002

Felelős vezető: Pogány Zoltán igazgató

Elektronikus változat: sGerzson

„Mindenek felett játszódjon es nőjön a gyermek, a szüntelen való tanítás elnyomja a növés erejét, s az eszet mint az országút olyan meddővé teszi.”

Bolyai Farkas:

Az aritmetika eleje

(Marosvásárhely, 1830.)

Bevezető

Bevezető helyett egy költőt szeretnek idézni, Ady Endrét.

Ki látott engem? című kötetében, 1914-ben jelent meg A gyermekség elégiája című verse (*Az elveszett családok* ciklusban).

Azóta, közel egy évszázad telt el.

És – én így látom – gyerek és iskola ügyében semmi sem változott. Inkább csak romlott, az utóbbi másfél évtizedben bekövetkezett új meg új nekirugaszkodással próbálkozó javító fáradozások ellenére, melyek azonban persze mégsem maradtak teljesen hatástalanok. (Mégis vannak ma már olyan iskolák, amelyeket szülők és mást akaró szakemberek hoztak létre, jóllehet, ezek időnként pusztá létükért küzdenek. De így soka nem maradhat, ezek az első tavaszi virágok vagy el fognak hervadni, fagyni, vagy megkaphatják a valódi táptalajt es az éltető esőt.)

De hallgassuk most mar a költőt:

Ady Endre

A gyermekség elégiája

Szép Ernőnek,

az édes, jó poétának

Ráfogott-vigasságú,

Szegény Krisztus, te, gyermek,

Kit, jaj, keresztre húznak

Vén, papi fejedelmek.

Korai templom-járás,

Ravasz, bús erkölcs-vermek,

Hajnali diák-biflák,

Iskolás ijedelmek.

Könyörtelen tudása
Sok tannak, rajznak, szernek,
Éktelen szögek kínja,
Miket a fejbe vernek.

Gyönyörös, ízes álmok,
Kik mukkanni se mernek,
Csak kinnal lent a szívben
Fonnyadnak és hevernek.

Ifjú bánatok s vágyak,
Akik hiába kelnek
S kiket felnőtt irigység
Őrsegei tepernek.

Téged búval es jókor
Minden csapással ver meg,
Te: legszomorúbb ember,
Ezerszer ember: gyermek.

S vallató kamrájában
E nagy, iszonyú pernek
Izzó vas-szüzek állnak:
Korán-jövő szerelmek.

Tartalom

Bevezető.....	2
Tartalom.....	4
Mire van szüksége a gyerekemnek – hogy boldoguljon?.....	7
EQ	7
Érzelmet adni és kapni	8
Játék, mese – művészetek	9
Szinaptikus kapcsolatok – endorfin.....	10
Megérik, mint az alma a fán.....	13
Korai tanítás?	14
Mire van hát szüksége?	16
Milyen óvodát válasszak?	17
Iskolák, óvodák, szülők.....	17
Top-menedzserképzés?	18
Szóval: milyen óvodát?	19
Jó otthon is!	20
Mikor iskolaérett?	20
És milyen iskolát?	22
Kisfelmenő, nagyfelmenő – a tanító személyisége	22
Mindenre volt idő!	23
Feleltetés – szorongás – teljesítmény	24
Olyan iskolát keresnek	26
Az első osztály	29
Agy és tüdő	29
A figyelem terjedelme.....	29
Iskolai ártalmak; napközi	29
Házi feladat	30
Önállóság; bukás?	30
„Tízpercben szaladgált!”	31
Óvoda - iskola	31
Felejtés?	32
"Karácsonyra mindenki ír, olvas!"	32
A készségek kialakulása.....	34
A szülő – mint házitanító	35
Mit tehetünk? Misi.	35

Példa: az írás tanulása	36
A betegítő iskola	38
A szülői kongruencia.....	39
Képek és képernyők	40
Belső kép.....	40
Külső képek.....	41
Agresszió.....	42
Hullámszerkezet; fókuszáló tekintet	43
Testi és lelki tétlenség	44
Életkorok – mesék.....	44
Mesétől az olvasásig	46
A számítógép - otthon	47
Függőség	48
Két család.....	49
Az osztályzásról	51
Érthető szülői szorongások	51
Mit ér az osztályzat?.....	52
– Kisfiam, többet vártunk tőled!	53
A szöveges értékelés lehetősége	54
Alternatívák – Például a Waldorf.....	58
Gyermekközpontú vagy intézményközpontú	58
Hallgassuk Széchenyit!	59
„Ismerd meg... hogy... szerethesd!”	60
Görögök, rómaiak, középkor.....	61
Felülről vagy alulról?	62
A gyermek évszázada?	63
Kimunkált pluralizmus.....	63
„Kísérlet”-ek	64
Reformok, alternatívák.....	64
Az ebihalak pártján.	65
Az állami monopólium megtörése	67
Miért kell?	68
Alter	68
Korlátozatlan alternatívák	69
A Waldorf-alapelvekből.....	70
Írás – olvasás; még egyszer.....	72
Kövek, növények.	74

Az elbeszélések változása	75
Egy kis fejlődés(lélek)tan.....	77
Test – lélek – szellem.....	77
Életérzés – játék	77
Érzelem – spontán derű.....	78
Értelem – utánczás	79
Akarat – ad hoc	79
Hitvilág – mese	80
A táblázat szerint.....	80
A kölyök (a kisiskolás) és a verseny	80
Munkakedv.....	81
Gyűjtés	81
Csapat – barátságok.....	82
Monda	84
A kamasz.....	84
Az ifjú	85
Zárszó.....	86

Mire van szüksége a gyerekemnek – hogy boldoguljon?

Mielőtt fejest ugranánk a praxisba, a mindennapok gyakorlatába, két vizsgálsorozatról szeretnék beszélni. Mindkettő eredményei a kilencvenes évek első felében láttak napvilágot.

EQ

Az egyikben – persze én nagyon tömörítve mesélem el – azt kérdezték a kutatók, hogy vajon min múlik az, hogy boldogulunk-e az életben, hogy gyerekeink beválnak-e, boldogulnak-e majd a felnőtt világban.

Kiderült, hogy amit az iskolában szavakban megtanulunk és tudunk – az iskolai eredmények – maximálisan 20 százalékban befolyásolják az életben való boldogulásunkat. (Nem is beszélve arról, hogy régebbi vizsgálatokból tudjuk, hogy a megtanult anyagnak a 75 százalékát öt év alatt az eminensek is garantáltan elfelejtik, ha csak nem használják rendszeresen. – Ebben az értelemben: iskoláinkban nagyon nagy mennyiségű anyagot a felejtésnek tanítunk.)

De mit is értünk ezen a boldoguláson? Ezen a beváláson?

Valami olyasmit, hogy: kibírom-e önmagamat, tudok-e többé-kevésbé jó kompromisszumokat kötni, el tudom-e viselni férjemet, feleségemet, gyerekeimet, főnökömet, beosztottjaimat, munkatársaimat...

És kiderült, hogy ez még csak nem is a velünk született értő képességen, az értelmi intelligencián múlik, melyet az IQ-val (az intelligencia quotiens-sel, hányadossal) mérünk, hanem az EQ-n az emocionális quotiens-en, az érzelmi intelligencián! Mennyire tudom beleélni magam a másik ember helyzetébe, mennyire vagyok empatikus, mennyire vagyok rugalmas a különböző álláspontok mérlegelésében és a saját álláspontjaim szükséges változtatásában, mindezt az érzelmi intelligencia fogja eldönteni, amelyik ráadásul úgyszólván korlátok nélkül fejleszthető a vizsgálatok szerint (ellentétben az értelmi intelligenciával).

Daniel Goleman néhány éve magyarul is megjelent, éveken át világranglistavezető könyvében (*Érzelmi intelligencia*) részletesen ír az idevonatkozó vizsgálatokról. De hogy is tehetünk szert érzelmi intelligenciára, hogyan juttathatjuk hozzá gyermekeinket?

Azt hiszem, ennek legelső feltétele, hogy a kezdet kezdetétől – úgyszólván már magzati kortól, majd az újszülött és csecsemőkortól kezdve megadjuk gyerekeinknek testi és lelki értelemben azt az érzelmi biztonságot, amit csak az

emberi kapcsolatok – a testi érintésben, a lelki odafordulásban és kommunikációban kifejeződő kapcsolatok – tudnak megadni.

Érzelmet adni és kapni

Az emberi történelem öt-tíz-harminc és még ki tudja hány ezer évében (egyre távolabbra tudunk visszatekinteni olyan korokba, ahol már embert feltételezhettünk) mintha értettek volna az anyák, nagymamák, dédikék, nagynénik és majd az apák, keresztapák, nagybácsik, nagypapák ahhoz, hogy melyik életkorban mit is kell megadni a gyerekeknek, hogy megfelelően fejlődjön. Indiától Angliáig és Angliától Magyarorszáig az egész földkerekségen mindenütt megtaláljuk még a 19. század végén is azokat a játékos mozdulatokat, érintéseket – döngönyözőket, csiklandozókat, höcögtetőket, lovagoltatókat –, melyeket a gyerekekkel játszó felnőttek mondókákkal, dúdolókkal kísértek, ezzel egyben az anyanyelv rejtelmeibe is bevezetve (az anyanyelv ritmusaiba, dallamába is bevezetve) a még beszélni sem tudó kicsiket is. Az indiai anyák úgyszólván mindmáig sajátos varázsigékkel kísérve masszírozzák gyermekeiket. Nálunk Kiss Áron még az utolsó pillanatban összegyűjtötte a 19. század végén ezeket a gyermekkel játszott játékokat is, őt Bartók és Kodály követték, Angliában pedig a *The Oxford Nursery Rhyme Book* szerkesztői végezték el ezt a gyűjtést.

Mára ezek a tudások feledésbe merültek, bár próbáljuk mindig újra feleleveníteni.

De ha a kisgyerek fülébe víz megy fürdetés közben, szaladunk a vattás végű Johnson-pálcikáért, míg a régi mama vagy nagymama kisujját dugta lágyan rázogatva a gyerek fülébe és ezt énekelte a gyerek mulattatására:

Kék kő, veres kő,

Bújj ki kígyó fülembő'!

és: *Cupp!* – kirántotta az ujját. Ha kellett, néhányszor megismételte. De a gyerek nem esett kétségbe, nem sikongatott, hogy „nem hallok! nem hallok!” – hanem érdeklődve figyelt a versikére és mulatott a cuppogatáson.

A *játékon*, a játékos helyzeteken keresztül áramlanak szabadon az *érzelmek*, a biztonságra vágyó gyerek és az őt gondozó felnőtt között.

A gyerek így tanul meg érzelmet kapni és adni s ez érzelmileg igényessé teszi őt a későbbiekben.

(Ez fogja majd megőrizni kamaszkorában a személytelen kapcsolatoktól! Néha kínlódva fogja átélni „gátlásosságát”, ami voltaképpen *érzelmi igényességéből* fakad. Ha szeretne sem tud személytelen kapcsolatokba sodródni, mert tudja, megtapasztalta, hogy mit jelent *személyes érzelmet kapni és adni*. Sajnos,

ennek a fordítottja is igaz: az érzelmileg kiéhezetten kamaszkorba lépő gyerekek gyorsan váltogatott, mert mindig csalódást okozó szexuális kapcsolatokon keresztül próbálnak érzelmhez jutni, kielégíteni csillapíthatatlan érzelmi éhségüket; vagy a bódulat útjait keresik, alkoholtól a kábítószerig.)

Játék, mese – művészetek

A kisgyerekkori érzelmi biztonság megadásával kezdődik tehát az érzelmi intelligencia kibontakoztatása, és folytatódik a *szabad játékban* és a *mesehallgatásban*, amelyekben a gyerek *érzelmileg átfűtött belső képekkel* vesz részt. Ezek a belső képek segítik hozzá ahhoz, hogy feldolgozza a világról és saját belső világából nyert tagolatlan benyomásait, és mindig újra tagolja.

(Ezt a feldolgozó munkát zavarják meg a különböző képernyők külső képei, de erről a későbbiekben még beszélni fogunk.)

Az óvodában és az iskola első osztályaiban is a legfontosabb a gyerek számára, hogy *érzelmi biztonsághoz* jusson, hogy az óvónő, a tanítónő vagy tanító személyisége barátságos helyé tegye számára az óvodát és az iskolát.

Az iskolában azután ez az érzelmi nevelés a *művészetekben* folytatódik. Howard Gardner, a Harvard egyetem professzora nyomán – aki az intelligenciák sokféleségéről ír – azt kérdezhetjük a kormányoktól, hogy mit is gondolnak akkor, amikor az iskolai tananyagot felejtésre ítélt szóbeli ismeretekkel tömik meg, úgyszólván teljesen kiszorítva az iskolákból a művészeteket (költészettől, zenétől, tánctól kezdve festészetten és szobrászaton át a színházig), *holott tudjuk, hogy a gyereket az életre valójában a művészetekben megvalósuló érzelmi nevelés készítené fel megfelelően?*

Nekünk nem kellene Howard Gardnerre hivatkoznunk, idézhetnénk Kodály Zoltánt, aki a negyvenes évek második felében azt mondta, hogy ének-zenei általános iskolákat kellene létrehozni, melyek a *mindenki iskolái* lennének, azért, hogy a gyerekek *művészet-közelben nőjenek fel*, mert ez segíti személyiségük kibontakoztatását. *Nincs* botfülű gyerek! – mondta Kodály –, és az ének-zenei általános iskola nem művészképző.

Sajnos Kodály zseniális ötlete a magyar közoktatás állóvizébe hullott és mára az lett belőle, hogy ezek az iskolák lejárnak az óvodába, keresik a lehetőleg abszolút hallású gyerekeket és mivel ezekből persze sosincs elég, tehát a relatív tökéletes hallásúakkal is beérik, persze lehetőleg jó ritmusérzéke is legyen, és legyen felmérhetően „értelmes”! Ezeket a gyerekeket aztán beviszik az iskolába, és *rajta!* – megkezdik felkészítésüket a kerületi, a járási, a városi, a megyei, az országos versenyekre, hogy növeljék az iskola presztízsét. Egyszóval tehát *elit*

iskolák lettek, netán zenészképzők, messze eltávolodva Kodály eredeti intencióitól.

Hadd mondjak még egy régi példát.

Több mint 2500 évvel ezelőtt Kung-Fu-Ce, a nagy mester, látva az akkori Kína születesett állapotát, azt kérdezte, mire volna szükség a nagy birodalom újjáépítéséhez. S azt válaszolta: nagy államférfiakra volna szükség. Hogyan lehet nagy államférfiakhoz jutni? Olyan iskolákat kell csinálni, melyek felnevelik őket. És megcsinálták ezeket az iskolákat. Vajon mit tanítottak elsősorban a leendő államférfiaknak? *Éneket, táncot, zenét!* Hogy össze tudják hangolni belső harmóniájukat a világegyetem harmóniáival... Művészeteket tanítottak. Érzelmi nevelést folytattak. Talán ez volt a világ első sikeres iskolareformja, s egyben a nagyon kevés sikeres iskolareform egyike. Az itt nevelt államférfiak váltak később a mandarinokká, akiket mi már csak a dekadencia korszakából ismerünk, és akik azért két és félezer éven át egész jól elvezették a kínai birodalmat.

Szinaptikus kapcsolatok – endorfin

Meg egy vizsgálatot szeretnék idézni.

Neurobiológusok a kilencvenes évek elején azt a kérdést tették fel, vajon min múlik az, hogy egy ember kihozza-e magából veleszületett képességeit.

(Tudjuk, hogy nagyon sok minden bennünk marad, és hogy a körülmények kedvező vagy kedvezőtlen volta ezt a kibontakozást nagymértékben befolyásolja. Kerülhetnek eléink hét-nyolc éves gyerekek a pszedodebitás, az álgyengeelméjűség tüneteivel, kedvezőtlen. ingerszegény környezetből. amikor bizonyos képességek kifejlesztésén már nem tudunk munkálkodni, jóllehet. ezek a képességek meg lettek volna. megvannak a gyerekekben, de időben nem kaptak lehetőséget a kibontakoztatásra. A világon többfelé előkerült Mauglik történetéből tudjuk, hogy ezek a gyerekek, ha mégoly intelligensek voltak is, nem tudtak megtanulni intelligencia szintjüknek megfelelően beszélni. mert elmulasztották. k a születés és hároméves kor közötti beszédtanulási lehetőséget.)

A fenti kérdésre, a környezeti okokon túlmenően a kutatók azt a választ adták, hogy magunkkal hozott képességeink kibontakoztatása a kisgyermekkor szinaptikus kapcsolatok sűrűségén és gyorsaságán múlik. (Roger Salbreux. 1996)

A szinapszis: átkapcsoló központ az idegrendszerben. Befutnak ide az idegrostok, a neuronok, gyakran villás elágazással, és velük szemben belép a másik idegrost, aminek az ingerületet majd tovább kell vezetnie.

De a két idegrost nem ér össze!

Ezen a *hézagon* az ingerületnek át kell ugrania és át is ugrik, mint valami szikra (persze, ez nem azt jelenti, hogy szikrázik a fejünk, ez csak egy sántító hasonlat). Ugyanis az ingerületet hormonális eredetű vegyi anyagok viszik át az egyik idegvégződésről a másikra, az úgynevezett neuro-transzmitterek, neuronok, azaz idegrostok közötti transz – azaz átmittálók, vagyis közvetítők.

Ezekből vagy huszonhatot az ezzel foglalkozó egyetemistának is meg kell tanulnia.

Híressé váltak – magazinok, ismeretterjesztő előadások révén – az endorfinok. Boldogsághormonnak is szokták őket nevezni, mert ha szintjük megfelelő, az ember derűs, jól érzi magát a bőrében.

A gyermekorvosi nagykönyvek mindig is leírták, hogy a kisgyerek alaphangulata – ha testileg és lelkileg rendben van – derűs. Azaz: „az endorfin termelés” – mondjuk így, az egyszerűség kedvéért –, megfelelő szintű. Ha egy apa elhiszi a pszichológusnak, hogy jó lenne, ha ő is töltene naponta tíz-húsz percet gyermekével, ha bemenne hozzá, mikor időben ér haza, és nem kell ehhez játékatadornak lennie, üljön csak le a szőnyegre, a gyerek majd kezd vele valamit, tapasztalni fogja, hogy a gyerek felcsillanó örömmel fogadja és hamarosan játszani kezd vele. Persze, az tanácsolható, hogy ne hagyja résnyire nyitva az ajtót, hogy azon keresztül nézze közben a tévét, ne vigye be a Népsportot, hanem legyen ott tényleg a gyereke számára.

Ferike mondjuk, két és fél éves. Apa belép, Ferike ragyog. Odalöki a labdát. Apa zseniális, visszalöki. Esetleg még az is eszükbe jut, hogy szétterpesztik a lábukat és úgy lökdösik egymásnak, hogy a labda ne tudjon oldalra elgurulni. Ferike boldogan sikongat, nevet. „Az endorfintermelés” magas.

De mi, apák, ambiciózus emberek vagyunk. Egy idő után eszünkbe jut, hogy ha már itt töltöm az időmet, *fejleszteni* fogom ezt a gyereket.

– Nézd, Ferikém, neked azért dől le mindig a toronyépítő, mert a kisebb kockát teszed alulra és arra rakod a nagyot. Na már most, kisfiam: elemi statikai elv, hogy a nagy kockát tesszük alulra, és arra a kisebbet. Mindig, amelyik következik! Látod!?! Apának milyen szép magasra sikerült!

Ferike még mosolyog. (Ha nem is ragyog már úgy, mint a magyarázat előtt.) És ledönti a tornyot. Aztán ő is építeni kezd, és megint a kis kockát teszi alulra.

Apa kissé feszült, ideges.

Hát nem akar fejlődni ez a gyerek?

Előveszi a mérhetetlenül ronda műanyag gömböt, amelybe különböző lukakon különböző alakú figurákat lehet bedobni.

– Nézd, Ferikém, látod itt a kezemben ezt az ötágú fekete csillagot?

Ferike bólogat.

Apa megkérdezi:

– Hol látsz te itt a gömbön ugyanilyet?

Ferike – hála istennek – sehol nem lát ugyanolyat a gömbön!

Ugyanis számára a luk *nem azonos* az apa kezében tartott testtel és a kontúr a test formájával. (Ha az lenne, gondolkodása nem volna konkrét, és nem tudna megtanulni beszélni)

Apa diadalmasan megmutatja.

– Nézd, itt van. És akkor ezt itt így be tudom dobni. Látod?

Ferike bólogat.

Apa most kezébe veszi a rózsaszínű tojást.

– És akkor ezt hol fogod bedobni? Ferike kitűnő megfigyelő, és nagyszerű utánzó – kiszolgáltatót utánzó, nem tud nem utánozni, mondja a Waldorf-pedagógia megalapítója, Rudolf Steiner – fogja tehát a rózsaszín tojást, és hiába forgatta el apa a gömböt, megkeresi azt a pontot, ahol apa a csillagot bedobta és megpróbálja a tojást is ott beerőltetni.

Nem megy.

Apa kétségbeesik. Eddig nem is vette észre, hogy a fia, úgy látszik, speciális fejlesztésre szorul.

– De Ferikém! – mondja kissé felháborodottan.

Mire idáig érünk, Ferike arcáról lehervad a mosoly, szemében megjelenik az a speciális, érdektelen, üveges tekintet.

„Az endorfintermelés” leáll.

A szabadon játszó gyerek „endorfintermelése” magas, fejlődése töretlen.

A fejlesztett gyerek fejlődése – „endorfintermelésével” együtt – leáll.

A sűrű és gyors szinaptikus kapcsolatokhoz (vigyázzunk! nem a gyerek gyors, hanem a szinaptikus kapcsolat) arra van szükség, hogy a gyerekek életkorának megfelelően bánjunk, *hogy a gyerek jól érezze magát.*

Tanulságos meghallgatni, mit mondott már az 1971-es magyar óvodai program az oly fontos anyanyelvi fejlesztésről. (Hiszen aki jól beszél, az jól gondolkodik – kisgyerekkorban – és akinek a gondolkodása erős, az nem válik sodródóvá a későbbiekben.)

Legelőször is: *oldott és derűs légkörben hallgassuk meg a gyereket!*

Oldott és derűs légkörben – mintha már tudtak volna az endorfintermelésről.

És: *hallgassuk meg!* – akkor is, ha halandzsázik, és akkor is, ha tízszer mondja ugyanazt.

Ezenkívül: *adjunk jó mintát!* – melyet spontán utánzással követhet.

És végül: *ne javítgassuk!*

Ezt annyira fontosnak tartja a program, hogy az úgynevezett nagycsoportosoknál, akik már az iskolára készülnek – akkor még nem voltak vegyes életkorú csoportok –, megismétli: *most se javítgassuk a gyerek beszédét, jóllehet már iskolába készül.*

Ha valamit rosszul mond, ismételjük el helyesen, de ne önmagában, mert az javítgatás, hanem egy újabb gondolathoz, mondathoz kapcsolva. Amiből a gyerekek azt érzi: jót mondott, amiről az óvó néninek is eszébe jutott valami, és tovább fűzte a gondolatát.

A javítgatás, a leintés, a türelmetlenség, az oldott és derűs légkör hiánya, iskolás tanítgatás, oktatás, a spontán utánzás lehetővé tétele helyett, mind-mind *csökkentik az endorfin szintet, és ezzel visszafogják a fejlődést.*

Megérik, mint az alma a fán

Tudnunk kellene: ahogy a kisgyerek *magától* áll fel és indul el, ahogy *magától* tanul meg beszélni, úgy egész fejlődése, érlelődése *spontán és szabad* folyamatokhoz kötött – melyekben a legfejlesztőbb tevékenység *a szabad játék*. (Amire a gyereket először a felnőtt vagy nagyobb testvér játszótársnak kell rávezetnie. Az tud jól egyedül játszani, akivel előzőleg játszottak, és aki testi és lelki értelemben biztonságban érzi magát.)

Ha jární tanítgatjuk a kisgyereket, ha ujjunkat odanyújtva felállásra buzdítjuk, mielőtt *magától* felegyenesedne, ezzel ortopédiai és lelki szempontból egyaránt rongáljuk a járás biztonságát. Ha a csontvégek porcos részei kellően megkeményedtek és megtörtént az idegrostok elszigetelődése, akkor a kisgyerek *magától* feláll, és elindul. Nagygyéni különbséggel, de ennek *nincs jelentősége!* Nem „tehetségesebb”, nem fejlődik biztatóbban a két éven belül korábban felálló gyerek.

És ugyanez a helyzet a beszédfejlődéssel is. A beszélni tanítgatott – a beszédjében „fejlesztett” – gyerek általában *később* fog beszélni és rosszabbul és még szerencse, ha dadogni nem fog. Három éven belül nyugodtan megvárhatjuk, amíg a gyerek *magától* megszólal – és ebben is nagyok az egyéni eltérések, és a lányok általában előbb beszélnek, mint a fiúk – ha látjuk, hogy a gyerek egyre többet megért és reagál is rá a maga módján, a maga egy-két szavával, csak éppen „rendesen beszélni nem hajlandó”. A korán, egyéves koruk körül – vagy netán előbb megszólalók egy-két szót mondanak csak, és többnyire azt is csak az anyjuk érti. A hároméves koruk körül beszélni kezdők úgyszólván rögtön mondatokban beszélnek.

A gyerekeknek ezek az érlelődési folyamatai belső törvényszerűségeket követnek. Ezeket *nem szabad* megzavarni. felesleges – és gyakran káros – siettetéssel.

Az iskolaérettség fogalma jó szó.

Valóban: *a gyerek megéri az iskolára, mint az alma a fán.*

Magától!

Nem az óvodai „kötelező” vagy „előkészítő” foglalkozások következtében és eredményeképpen.

Aki ismert olyan kisgyereket, aki nem járt óvodába, tudhatja, hogy ha egyébként megfelelő környezetben nőtt fel, például két-hároméves kora óta járt a mamájával bevásárolni a boltba, netán nagyobb testvérei is voltak, időnként lemérték, hogy mennyit nőtt, milyen magas – ez a kisgyerek négy-négy és fél-éves kora körül biztos, hogy *számolni kezd*. „Egy kezem van, meg egy kezem van, mama két kezem van?” – valahogy így vagy más hasonló felfedezésekkel. Mire a gyerek iskolába lép, minden matematikai foglalkozás nélkül is biztosan mozog az ötös – de gyakran tízes, húszas – számkörben is.

Magától!

Illetve a környezetében tapasztaltakból kiindulva.

A Waldorf-óvodában például nincs semmiféle matematikai foglalkozás.

De van a játékhoz mérőszalag, mérőrudd, mérleg, vadgesztenye, bab, és a boltos játék egyéb felszerelései. És a napi sütés-főzés közben természetesen az óvónők és a velük tartó gyerekek mérnek és számolnak is és ugyanígy, ha valamiféle játékszett készítenek vagy javítanak. (Amikor a hetvenes évek elején él

Német Szövetségi Köztársaságban bevezették az iskolaérettségi vizsgálatokat, megkérdezték a Waldorf-óvodákat, hogy vállalják-e, hogy felkészítik a gyerekeket ezekre a vizsgálatokra. A Waldorf-óvodák áttanulmányozták a vizsgálatok anyagát, és vállalták, hogy a gyerekeket felkészítik, de nem csináltak semmi mást, mint amit addig. És a gyerekek természetesen *elérték* az iskolaérettségi szintet!)

Mindezt azért mondom el, hogy megvilágítsam: a gyerekeknek jó, megfelelő testi és lelki biztonságot adó, inderdus környezetre van szüksége kisgyerek korában ahhoz, hogy kedvezően fejlődjön, és hogy fejlődése egyébként *spontánul* folyik a kedvező környezetben.

Korai tanítás?

Az Amerikai Egyesült Államokban, 1962-ben az úgynevezett szputnyiksokk után (az amerikaiak rémülten kérdezték maguktól: Hogy lehet az, hogy az oro-

szok lötték fel az első embert a világűrbe, Gagarint, mi baj lehet az ő közoktatási rendszerükkel, fejlesztő metódusaikkal?) számtalan, „gyorsító”, „fejlesztő”, „korai” tanítási program indult.

Azt is gondolták, hogy a populációnak azokat a rétegeit, csoportjait, amelyekből a legtöbb deviáns (beteg és aszociális vagy éppen antiszociális viselkedésű) fiatal kerül ki (slummokban élő feketék, bevándorolt olaszok, Puerto Ricó-iak, stb.) korai fejlesztéssel, korai tanítással – amelyik bepótolja a kedvezőtlen környezet okozta lemaradást – tudják megmenteni, beilleszteni a társadalomba. Nixon kormányzata már sok százmillió dollárt áldozott ezekre a programokra, s közel húsz évnek kellett eltelnie ahhoz, míg végül 1979-ben maguk a programok indítói kellett, hogy belássák, jóllehet kezdetben nagyszerű eredményeket értek el, tartós siker azonban nem született.

A kisgyerekek idegrendszere ugyanis rendkívül plasztikus, nagyon sokmindentre lehet korán, jól beidomítani, de ez a gyereken valójában nem segít (sőt a későbbiekben inkább kárára van). Hiába „húzták föl” a kedvezőtlen környezetből érkezett gyerekeket iskolás fejlesztéssel, tanítással, képzéssel az iskolakezdés idejére (olyannyira, hogy mindabban amit tanultak természetesen meghaladták a kedvezőbb környezetből érkező, de nem tanított gyerekek színvonalát), mire elérték a 9-10-11-ik évet, fejlődésük – a további támogatás ellenére – megtorpant, és egy idő után *a kedvező körülmények közül érkező*, de kiskorukban, az *iskola előtt nem* tanított gyerekek fejlődése keresztezte az ő fejlődési görbéiket és hamarosan *messzi lehagyták őket*.

Ügyszólván visszaállt az eredeti különbség.

A vizsgálódók – például McVicker Hunt – kimondták, hogy a kedvezőtlen körülmények közül érkező gyerekeket abban kell részesíteni, azokban a lehetőségekben, melyekből kimaradtak. Ingerdús környezetben a szabad játék lehetőségeit kell például megteremteni számukra, intenzív személyes kapcsolatban, mindennapos mesét kell hallgatniuk, együtt kell énekelniük, dúdolniuk, utánózni való cselekvésekben kell részt venniük (akkor, amikor ők akarnak) – és így tovább. Tehát: ha kicsit késve is, ha csak két-három éves koruktól kezdve is, de viszonylag *teljes értékű kisgyerekkort* kell, kellene köréjük varázsolni.

Volt olyan próbálkozás is, amelyikben önkéntes vállalkozók hazakisérték az ezt vállaló hátrányos helyzetű anyát és arra vezették rá, hogy az újszülöttnel, a csecsemővel töltött mindennapokban, hogyan lehet *örömet is találni*, hogyan lehet *érzelmeket adni és kapni*, hogyan lehet felfogni, hogy *mire is akar szocializálni engem, felnőttem a kisgyerek*; mert bizony nemcsak mi szocializáljuk a gyereket, hanem a gyerek is szocializál minket, mondhatnánk, már magzat-

újszülött korától, mozgásaival, elégedettsége és elégedetlensége kifejezésével, odaomlásával vagy magát elfeszítésével, váltakozó hangvételű sírásaival, tekintetével, mosolyával...

Ez a próbálkozás, a fentiekkel ellentétben, nagyon eredményesnek bizonyult, ismét csak bebizonyítva a *korai személyes kapcsolat erősítő, érzelmi biztonságot adó, s ezzel az értelmi fejlődést is kedvezően befolyásoló szerepét.*

Mire van hát szüksége?

Mire van hát szüksége a gyerekemnek, hogy boldoguljon?

Válasz: magzatkorától kezdődő *személyes kapcsolatra*, testi és lelki értelem-ben vett *érzelmi biztonságra* – majd *szabad játékra, mesére*, érzelmi intimitásra, dúdolókra, mondókákra, versikékre, a tevékenységek (homokkal, vízzel, festékekkel; és sokféle más anyaggal...) lehetőségére, beszédben és cselekvésben (és érzelmekben, képzetáramlásban) jó mintákra, melyeket *utánozhat*.

Három-négy éves korától pedig olyan óvodára, amely ugyancsak *az érzelmi biztonságot* adja meg elsősorban – a gyereket, mintegy szociális anyaölbe fogadja – és a fenti lehetőségeket valósítja meg, most már gyerektársaságban.

Milyen óvodát válasszak?

Amit az előbb elmondtunk, abból már következik is a válasz a kérdésünkre. Mégis, járjuk egy kicsit körül ezt a kérdést.

Iskolák, óvodák, szülők

Régebben – és részben talán még most is, bár sokkal enyhébb formában – az iskolákban élt a törekvés, hogy az óvodáknak megparancsolja: készítsék elő alaposan a gyereket az iskolára, a háromujjas ceruzafogástól (netán az írás-olvasás elemeitől) a „fegyelmezett” magatartásig (netán a vigyázállásig).

Számontartjuk, hogy a legkülönbözőbb színezetű diktatúrák óvodája nagyon is iskolaszerű; korai iskolás tanítással gyötri és rongálja a gyerekeket, míg a demokráciák iskolája is sokkal óvodaszerűbb a szó jó értelmében és gyakran nem is csak a legelső osztályokban.

Magyarországon az akkori művelődésügyi minisztérium 1975-ben kiadta kettes számú módszertani levelét, mely azt mondta, hogy az iskolák első két osztályát *egységnek* kell tekinteni és az *óvodához* kell közelíteni. Ez a nagyon helyes intézkedés azonban ugyancsak a magyar közoktatás állóvizébe hullott és tudjuk, hogy ez volt a magyar óvodák iskolásítási kísérlete második nagy hullámának a kezdete. Az „erős” iskolák ugyanis azt mondták a „gyenge” óvodáknak: ha közelíteni kell, ti fogtok közelíteni! Sokszor az iskolaigazgató volt az óvoda főnöke is és az iskolák gyakorta abban a meggyőződésben élnek, hogy azért nem tudják – vagy nem tudják elég gyorsan – „betörni”, gyors és szorgalmas munkára fogni, írni-olvasni minél előbb megtanítani a gyerekeket, mert az óvodák erre nem készítik fel őket eléggé.

Ha az óvodák szakmailag jól működnek, azaz ismerik az óvodás gyerek testi-lelki fejlődésének törvényszerűségeit és az ezekből fakadó igényeket, szükségleteket, akkor nem törődnek – nem törődhetnek – azzal, hogy mit vár el tőlük az iskola! Az ő feladatuk kizárólag az, hogy az általuk felismert kisgyermekkori – óvodáskori – szükségleteket kielégítsék. Ekkor teszik a legtöbbet a gyerekek valódi fejlődéséért.

Meg kell tehát teremteniük a *szabad játék* lehetőségét, mindennap kell *mesélniük* – és nem szabad „feleltetni” a meséből, nem szabad, nem szabadna sem nekik, sem a szülőknek „visszakérdezniük” a meséket, verseket, dalocskákat, nem szabadna ezekkel „szerepeltetni” a gyerekeket –, és jó mintát kell adniuk, mint ezt már emlegettük, szóban és tettekben az *utánzásra*.

A ma érvényes óvodai alapprogram ki is mondja: *ha az iskola jól készült fel az óvodás* gyerek fogadására, akkor annak iskolai beilleszkedésével nem lesz probléma. Mert az iskolába *nem iskolás* gyerek megy – hiába töltötte be a hatodik életévét! –, hanem *óvodás*, aki majd, nagy egyéni eltéréssel, hat- és nyolcéves kora között lassan válik iskoláretté (a lányok általában előbb, mint a fiúk).

Még azt is idézzük ide a jelenleg érvényes óvodai alapprogramból, hogy mit tart az óvodás tanulás helyes formáinak.

Az első, amit már sokat emlegettünk, lehetőséget teremteni a *spontán utánzásra*.

A második: *válaszolni a gyerek kérdéseire...*

És így tovább.

Csak a hatodik vagy hetedik helyen szerepel, hogy „az óvónő, *ha akar, szervezhet* foglalkozásokat is”.

És ez is csak azért áll ott, hogy ne korlátozzuk az óvónők módszertani szabadságát: de eléggé kifejezésre jut ebben a felsorolásban – és a program egészében –, hogy a program *nem tartja* a kötelező foglalkozásokat az óvodáskori fejlesztés megfelelő eszközeinek.

Mostanában mintha enyhült volna az iskolák nyomása, bár persze, még mindig nem fogadták el sokan, hogy nekik óvodásokat kellene fogadniuk és csak egy-két év alatt az iskolai életbe bevezetniük. (Az óvoda-iskola próbálkozásban például a tanítónő lemegy az óvodába és ott tölt el a gyerekekkel egy-két évet, de nem azért, hogy a gyerekeket tanítsa, hanem, hogy ő megtanuljon játszani. Az óvónő pedig felmegy a gyerekekkel, egy-két éven át még kísérve őket az iskolába. Így teremtik meg a szükségessé, a valódi átmenetet óvoda és iskola között.)

Az iskolák tehát változnak.

Viszont: megnőtt a *szülői nyomás*, amelyik az óvodákra nehezedik!

Top-menedzserképzés?

– Ágikám – mondja a mama a vezető óvónőnek –, tudod, hogy Dani menyinyire szeretett ide járni és én most szeretném Zsuzsit is hozzátok adni, de a férjem azt mondja, hogy ha nem lesz nálatok is angol, nem adhatom ide. A kék óvodában már angol és német is van, és azt mondják, hogy jövőre japán is lesz.

És aztán jönnek a további szülői kérdések: van-e számítógép? Van-e számítógépes szoba? Van-e dzsúdó, karate, úszás, lovaglás különóra? (Sajnos, nem viccelek, mindegyik magyar óvodákból vett valóságos példa.)

A szülők valamiféle top-menedzserképzést keresnek már az óvodában is!

Volt hasonló roham a hatvanas években a német óvodák ellen. Glenn Doman amerikai neurológus 1964-ben megírta kis könyvét: *Hogyan tanítsam kisbabámat olvasni?* Ezt egy Lückert nevű úr tüstént németre fordította s hamarosan megindult a szülői roham. A könyv ugyanis azt állította, hogy minél korábban tanul egy gyerek olvasni, annál tehetségesebb lesz minden téren. A gyerekek kezére, lábára cédulákat ragasztottak „kéz”, „láb”, feliratokkal és ugyanilyen kis cédulák kerültek a falra, az ajtóra, az ablakra is. Amerre a gyerek nézett, leírt szavakat látott. Glenn Doman persze már az óvodáskor előtti időszakra is javasolta az olvasástanítást. Nem telt bele néhány hónap és a gyermekgyógyászati szaklapokban megjelentek az első közlemények az olvasást tanító óvodákban neurotizált gyerekekről. Három-négy év alatt lefutott ez a hullám. És az óvodák megint óvodák lehettek. De a kilencvenes évek elején Svédországban „fedezték fel” (újra), hogy az óvodásokat olvasni kell tanítani. S akkor onnan indult el egy kisebb, már szerencsére nem olyan hatékony hullám

Gazdasági változások, a teljesítmény kényszere, a szülők lelkiismeret-furdalása, hogy a rohanásban nem tudnak gyerekeikre elég időt fordítani. de „mindent” meg akarnak adni nekik – mindez tévutakra sodorja őket.

Mert ez bizony tévút, ez a top-menedzserképzés.

Magyarországon már jó hetven éve is megfogalmazta valaki – Karácsony Sándor –, hogy nem az lesz többé-kevésbé épkézláb és felnőtt teljesítményekre is képes felnőtt, akit már kisgyerekkorában is ezekre a felnőtt-követelményekre edzetek, treníroztak, idomítottak (mert azt nem mondhatom, hogy neveltek), hanem az, aki *kisgyerekként teljes értékű kisgyerekként* élhetett meg, és ugyanígy *kisiskolásként, majd kamaszként és ifjúként* is ezeknek az életkoroknak teljesen eltérő követelményei és szükségletei szerint élhetett.

Mindig a felnőttnek, a nevelőnek kell a különböző életkorú gyerekekhez különbözőképpen *viszonyulnia*. A gyerekeknek nem az a feladata, hogy „viszonyuljon” valamiféle felnőtt követelményrendszerhez, hanem az, hogy *autonóm, öntörvényű módon élje a maga gyermeki életét*.

Ahogy már többször is elmondtuk: az óvadás játsszon, hallgasson mesét, legyen utánaozni valója szóban és tettben és vegye körül oldott, derűs, érzelmi biztonságot adó légkör.

Szóval: milyen óvodát?

Én tehát olyan óvodát keresnék, választanék gyermekemnek (ha tehetném), ahol nincs kötelező foglalkozás, nincs iskolai értelemben vett tanítás, fejlesztés, ahol *nem az iskolára* készítik fel és elő a gyerekeket, hanem *hagyják, hogy élje*

– az óvónők teremtette környezetben és segítő közreműködésükkel – *az óvodások sok mozgásos, aktív életét.*

És persze, ha lehetséges, szeretni való – és szeretni tudó – óvó nénit keresnénk a játszótéren, a boltban, a szomszédoktól hallott szóbeszédnek és kérdés-közlés alapján.

Jó otthon is!

Azt is tudni kell, hogy a gyerekek *nem kell feltétlenül óvodába járnia*, ha jó, ha megfelelő az otthoni környezete. (Az sem igaz ebben a formában, hogy öt éves kortól már „kötelező” az óvoda. Jelentkezni ugyan kell, de ha a családi környezet és abban a gyerek fejlődése megfelelő, a vezető óvónő felmentést adhat és ad az óvodába járás alól. – Lásd a közoktatási törvény egymást kiegészítő 24. és 69. paragrafusait!) Magyar vizsgálatok is igazolták, hogy jó környezetből az anya mellől érkező gyerekek olyan vizsgálatokban, amelyek az értelmi képességek fejlettségét és a kreatív gondolkodást úgy vizsgálták, hogy egyik gyerekcsoportnak se lehetett tapasztalata, rutinja a feladatok megoldásában, jobbnak, érettebbnek bizonyultak, mint óvodás – általában az egész napot az óvodában töltő – társaik. (Kardos – Málík, 1978.)

Mikor iskolaérett?

Lőrincz, Palkó és Petrován már a hatvanas években egy nagyobb vizsgálatban, úgy találták, hogy a magyarországi gyerekek hatéves korukban *még nem iskolaérettek*, legalábbis az újabb követelmény-rendszer szerint. (A boldog emlékeztető régi elemiben ez nem volt baj, hiszen ennek az eötvösi hagyományú iskolának az első osztályai még nem voltak olyan hajszásak, mint a mi évtizedeinké.)

És akkor valakiknek az jutott eszébe, hogy ha ez így van, akkor bizony valamit tenni kell, hiszen a törvény szerint a hatéves gyerek iskolaköteles!

Ergo: meg kell vizsgálni a három-négy-öt éves gyereket, hogy hol tart, és fejleszteni kell – mintegy felpumpálni –, hogy hatéves korára, török-szakad, iskolaérett legyen.

Megdöbbenő gondolkodás, mely szerint *a gyereket kell a törvényhez szabni és nem a törvényt a gyerekekhez!*

Hála Istennek, ez ma már nem így van.

Egyrészt az augusztus 31-ei határidőt – az eddig hatodik életévüket betöltő gyerekeket be kellett iratni és mentek az iskolába, holott mindig újra kiderült,

hogy a nyári gyerekek még nem bírják az iskolát – május 31-ére módosították. A nyári gyerekeket beiratni sem kell, majd csak a következő évben.

Másrészt: a beiratott gyermek *felmentését* is kérheti a szülő. És szavának döntő súlya van (kell, hogy legyen).

Visszont, ha valamelyik gyerek nagyon értelmesnek mutatkozik, akkor megfelelő szakvélemény alapján, akkor is be lehet íratni az első osztályba, ha akár csak október 31-én tölti be a hatodik életévét.

(Ezt nevezzük *rugalmas* iskolakezdésnek.)

Tudnunk kell róla, hogy a mai magyar iskolarendszerben „korán”, éretlenül menni iskolába nagyon nagy *hátrányt* jelent! A gyerek nemcsak két-három évig fog a színvonala alatt teljesíteni, hanem úgyszólván mindvégig, ameddig csak iskolába jár!

(Ilyenkor tehet „csodát” a pszichológus – aki egyébként csodatételre általában nincs képesítve. Felismerve, hogy a gyerek korán ment iskolába, a harmadikos vagy ötödikes vagy akár hetedikes, nyolcadikos – netán középiskolás! – gyereket visszatartja. Rábeszéli a szülőt, hogy az iskolától iskolalátogatási igazolást kérjen és ne bizonyítványt, és a következő évben a gyerek ugyanazt az osztályt kezdje még egyszer, bukás, buktatás nélkül. Ilyenkor ezek a vergődő, gyengén – esetleg „rosszul” – tanuló gyerekek hirtelen „megtáltosodnak”, felszabadulnak, egyszer csak kivirulnak, jól érzik magukat és jó – vagy legalábbis sokkal jobb – tanulók lesznek. Visszakerültek a saját életkori csoportjukba.)

Igaz, néha az ellenkező végletet is tapasztaljuk. A szülő – hallva, tudva a fentiekről – érett gyermekét sem engedi iskolába, visszatartja, mondván: „az csak jót tehet neki”.

Nem egészen így van. Van az iskolába lépésnek egy ideális időpontja, amikor a gyereken valódi kíváncsiság ébred újra a világ és az ember dolgai iránt, lehiggad és készen áll arra, hogy rajongásával egy családon kívüli felnőtt – őt rendszeresen tanító, orientáló felnőtt – felé forduljon.

Jó volna eltalálni ezt az időpontot, és jó volna megtalálni azt a tanító nénit vagy tanító bácsit, aki méltó e rajongás elfogadására.

És milyen iskolát?

Mielőtt erre a kérdésre válaszolnék, mesélni szeretnék.

Mesélni egy zseniális tanítónőről.

Winkler Mártáról.

Talán sokan látták – televízióban, moziban – a róla készült, *Iskolapéllda* című és az osztályairól készült filmeket és biztosan akadt, aki olvasta a *Kinek kaloda, kinek fészek* című könyvecskét, amely ugyancsak róluk szól.

Kisfelmenő, nagyfelmenő – a tanító személyisége

Winkler Márta a hatvanas években végezte el a tanítóképzőt. Ha jól emlékszem, abban az időben éppen tanítóhiány volt. Többek között a budapesti Móricz Zsigmond körtér melletti Váli utcai általános iskola is tanítót keresett, és örültek Winkler Márta jelentkezésének. Ő azonban tüstént közölte, hogy nem vállalja az akkor divatos „kisfelmenő” rendszert, vagyis, hogy vagy egy első-második, vagy egy harmadik-negyedik osztályt tanítson. Feltétlenül elsőtől negyedekig akarja az osztályát vinni, tanítani. Azzal érvelt, hogy ez az első négy év a gyerekek életében döntő fontosságú alapozó szakasz, amelytől jelentős mértékben függ a gyerekek későbbi tanulási kedve. Továbbá: be akar iratkozni a szegedi egyetem levelező pedagógia szakára, hogy a későbbiekben akár hatodikig is kíséresse az osztályát, együtt maradhasson velük. (Ugyancsak nem vállalta természetesen a másik divathullámban való részvételt, az úgynevezett tantárgycsoportos oktatást sem. Ennek az volt a lényege, hogy két párhuzamos osztály esetében az egyik tanítónő mondjuk az anyanyelvet és egyéb „humán” tárgyakat tanította mindkét osztályban, a másik pedig a matematikát, környezetismeretet, és a többit. Úgy gondolkodtak akkoriban, hogy ez kevesebb munka a – rosszul fizetett – tanítónak és „nagyobb szakmai elmélyülést tesz lehetővé”. Csak arra nem gondoltak, hogy ebben az esetben egy tanítónőnek nem huszonöt-harminc gyerekre kell figyelnie, hanem ötven-hatvanra, és ugyanakkor csak fele annyi időt tölt velük! Egy kis érzelmi számtan: kétszer annyi gyerek, fele annyi időben – negyedannyi személyes kapcsolat és érzelmi törődés.)

Visszatérve még egy pillanatra a kis- és nagyfelmenők problémájára: itt is a tanító munkájának megkönnyítését, és a nagyobb szakszerűséget hangsúlyozták. Voltak olyan bemutató, gyakorló mintaiskolák, ahol a tanítónő éveken, évtizedeken át mindig csak első osztályt – őt követő kollégája mindig csak második osztályt, és így tovább – tanított, és ez példaként szolgált!

Holott:

Az iskolába lépő kisgyerek nem a tantárgyak kedvéért, hanem a tanító néni kedvéért tanul, *a személyes kapcsolat nyújtotta érzelmi biztonság* a döntő, ezen keresztül képes tájékozódni a világban, csakis ebben az érzelmi biztonságban tud igazán megnyílni érdeklődésében és figyelmében is.

Ezt tudta – talán még csak ösztönösen – Winkler Márta, és azt, hogy neki a munkájához, az eredmények beérleléséhez nem elég egy-két év, hanem minimum négy évre – ha lehet hat évre – van szüksége.

Mindenre volt idő!

Mindjárt az első évtől kezdve sok baj volt Winkler Mártával, ezeken a kívánságain felül is. Nagy baj volt, hogy mindennapi munkája szervezési szempontjait csak az ott lévő gyerekek szükségletei szabályozták. Ezzel minduntalan eltért az iskola előírásaitól.

Ha Winkler Márta gyerekei a szünetben odakint összevesztek, utána esetleg másfél órán át – a csengőt meg sem hallva – beszélgettek az osztályban arról, hogy mi is történt, és ki hogyan ítéli meg az eseményeket – anélkül, hogy Winkler Márta igazságot tett volna közöttük.

Mindenre volt idő!

Óra közben a megbeszélte, „titkos”, egyezményes jelek – gyerekek és tanító-nő között – szavak nélkül is folyamatosan helyre terelték a sokféle új ötletet, kívánságot, az apró konfliktusokat. Az együtt kialakított szokások azt is természetessé tették, hogy ha a gyerekek közül valaki óra közben kifáradt, hátra mehetett az osztályban, az ott felhalmozott párnák közé, oda leült vagy leheveredett, pihent egy kicsit, esetleg képek könyveket nézegetett. Ugyanígy „önállóan” lehetett vizet inni, és nem kellett külön engedélyt kérnie annak sem, aki ki akart menni pisilni. Egyetlen gyerek sem élt vissza soha ebbéli szabadságával.

A gyerekek az osztályban babot futtattak, zebra pintyeket tenyésztettek, agyagoztak. (Volt iskolavezető vagy szakfelügyelő, aki ezért „rendetlen”-nek vagy éppen „borzasztó”-nak, netán „piszkos”-nak nevezte az egyébként mindig tiszta osztálytermet.)

A látogatóba érkező, fejüket sűrűn csóváló szakfelügyelőket esetleg lábuk alatt mászkáló ékszer teknőcök idegesítették.

Reggelente, mielőtt megkezdődött a nap, hátul a szőnyegen a párnákon, a gyerekek körbeültek és Márta nénivel beszélgettek.

Mi volt tegnap, mi történt otthon és az iskolában?

Mit álmodtak?

Ki miről hallott?

Mit látott?

Esetleg a televízióban vagy az utcán?

Időnként mindenféle szindarabokra készültek – talán harmadikban éppen a János vitézre –, szerepeket osztottak, írtak, tanultak, jelmezeket szabtak, varrtak, díszleteket terveztek, állítottak és ilyenkor hetekig főleg ezekkel foglalkoztak.

A szakfelügyelő rémülten kérdezte:

– Kolléganő! A szomszéd párhuzamos osztályban a kollegina hajtja, hajszoja önmagát és a gyerekeket is, és még így se bírnak végezni az anyaggal! Maguk meg itt marhászkodnak? Hogy meri játékokkal tolni el az időt? Mi lesz ebből?

Az első négy év végén aztán kiszálltak a különböző hatóságok és mértek, vizsgáltak, vizsgáztattak.

Legnagyobb meglepetésükre kiderült, hogy a gyerekek *tudták a kötelező anyagot!*

(Sőt: *jobban tudták*, mint a négy éven át hajszolt párhuzamos osztályok gyerekei, holott ez nehéz gyerekekkel is megterhelt osztály volt, mert aki máshonnan kihullott, azt Márta néni felvette, És látszólag négy éven át „nem csináltak mást”, csak jól mulattak az iskolában, szerettek oda járni, mert jól éltek – jól szórakoztak – ott.

Mivel a mindig „nyitott” ajtón át sokan jöttek hozzá megnézni mit is csinál – mert híre ment ennek az osztálynak és ennek a tanítónőnek –, időközben védelmezői is akadtak Winkler Mártának, így tudta végigcsinálni ezeket az éveket, majd évtizedeket, minden támadás és fegyelmi vizsgálat ellenére.

Hogy lehet az, hogy ezek a gyerekek ilyen jó eredményeket értek el?

(A későbbi évek ezt újra meg újra igazolták.)

Mert rengeteg idejük volt!

Ugyanis: nem volt feeltetés a szó hagyományos értelmében.

Feeltetés – szorongás – teljesítmény

Winkler Márta osztályában *együttes munkálkodás* folyt, és mindig úgy, ahogy azt a dolog, amivel foglalkoztak, megkívánta.

Időnként „frontálisan”, vagyis Márta néni állt a táblánál és tanított, magyarázott, a gyerekek pedig füzeteikben dolgoztak – időnként pedig kis kupacokba tolták össze a padokat, és elkülönített csoportokban önállóan dolgoztak.

Ne felejtjük el: az iskolai élet egyik paradoxona, hogy a feeltetés – pláne a jegyre feeltetés! – *szorongást kelt*. (Még hozzá: nagyot! Mint ezt sok vizsgálat, mér és igazolta.) A szorongás pedig – mint ezt ugyancsak vizsgálatokból tudjuk

– *visszafogja a teljesítményt*. Tehát iskoláinkban úgy akarunk egyre jobb teljesítményt elérni, hogy közben ugyanezt a teljesítményt visszafogjuk.

Ez Winkler Márta osztályában nem így volt.

A gyerekek kiélhették természetes, életkorukból fakadó kíváncsiságukat és tevékenységvágyukat szabadon, fenyegetettség nélkül. Nem a jegy érdekelte őket, hanem a dolog, amivel foglalkoztak, amiről hallottak, amit vizsgáltak. A jelenség. A probléma.

El kell azt is mondanunk, hogy Winkler Márta az elsők egyike volt – ha ugyan nem a legelső –, aki a Varga Tamás meghonosította új matematikát alkalmazni tudta és merte, teljes sikerrel.

Hadd tegyem hozzá mindehhez: mai vizsgálatokból tudjuk – Szegeden végzik ezeket a vizsgálatokat Csapó Benő és munkatársai –, hogy a gyerekek viszonylag magas érdeklődési szinttel lépnek be az iskolába, illetve kezdik tanulni a különböző tantárgyakat, de aztán a tanulás első hetei után ez a szint süllyedni kezd, majd az érdeklődés meredeken zuhan. Mai tanítási módszereinkkel *kiöljük* a gyerek meglevő érdeklődését, de erre a későbbiekben még visszatérünk.

Hogy nem volt mindennapos rettegtető felelés, ez azt is jelentette, hogy *rengeteg idejük volt és sokkal több kedvük* – és ez lehet a magyarázata annak, hogy bár annyiféle nem iskolába való dolgot csináltak, annyit „marhaskodtak” –, *a kötelező tananyagot is sokkal nagyobb mennyiségben és jobb minőségben végezték el, mint a párhuzamos osztályok*.

Mikor a második négy év végén is kiderült, hogy a gyerekek eredménye ilyen jó, tizennyolcszemközti beszélgetésre hívták Winkler Mártát.

És ezt mondták neki:

– Tanárnő! Most már látjuk, hogy maga tud valamit. De két dolgot jegyezzen meg. Az egyik: eszébe ne jusson, hogy terjessze a módszerét, mert ez a maga személyiségéhez kötött. A másik: vegye tudomásul, hogy maga így is súlyosan árt ezeknek a gyerekeknek, mert az élet nem ilyen. A magyar iskola-rendszer nem ilyen. Ezek a gyerekek megszokták, hogy jól mulatnak, miközben dolgoznak és tanulnak, és ezek el fognak pusztulni, ha a maga védőszárnyai alól kikerülnek!

Tényleg: az ötödikesek – akik egy emelettel feljebb kerültek a Váli utcában – rendszeresen lejártak sírni a nagyszünetben Márta nénihez. Szenvedtek, mint a kutyák.

És mégis: már az első félévben szignifikánsan jobban teljesítettek, mint a párhuzamos osztályok. És aztán így ment ez mindvégig. A felső tagozaton, a középiskolában, és a főiskolákra, egyetemekre kerülve is.

Ismét kiderült: *minél tovább tartunk egy gyereket gyerek-mivoltának és életkorának megfelelő körülmények között, minél tovább tápláljuk benne az élő hitet, hogy a világ és az ember érdekes, megismerésre érdemes, annál jobban fog helytállni kedvezőtlenebb körülmények között is.*

Azóta több mint harminc év telt el, és a nyomkövetéses vizsgálatok egyértelműen igazolják az eredményt.

Hadd idézzem újra, kicsit bővebben:

Karácsony Sándor – akit manapság szokás a 20. század talán legnagyobb magyar pedagógiai gondolkodójának nevezni –, mint már utaltam rá, a két világháború között rávilágított arra, hogy nem az lesz többé-kevésbé egészséges és alkotóképes felnőtt, akit már kora ifjúságától a felnőtt életre treníroztak – topmenedzser-képzés már az óvodában! –, hanem az, aki lehetett kisgyerek kölyök (így nevezi Karácsony a kisiskolást), kamasz, ifjú, élhette különböző életkorok egymástól nagyon eltérő életét, és a felnőtt világ *viszonyult* hozzá, lehetővé téve számára ennek megvalósítását.

Mert a kisgyerekeknek, a kölyöknek, a kamasznak és az ifjúnak nem az a feladata, hogy a felnőtt világhoz igazodjon és alkalmazkodjon – látni fogjuk: ha ezt teszi, be1ebetegszik! –, hanem az, hogy minél teljesebben élje meg gyerek-, kölyök-, kamasz- és ifjúkorát úgy, ahogy ez autonóm, öntörvényű személyiségének és életkorának megfelel.

Winkler Mártának ma már – minisztériumi kísérleti engedélyek és a folyamatos támadásokkal szemben való egyéb védelmi apparátusok bevetése után – saját hatosztályos iskolája van a Fogócska utcában, ahol az általa kiképzett, továbbképzett pedagógusokkal dolgozhat együtt.

Az iskolát az önkormányzat tartja fenn és egy anyaiskola része, de Winkler Márta pedagógiai módszereiben teljes szabadságot élvez.

Biztató, hogy sokan látogatják ezt az iskolát, sokan igyekeznek ebből a megvalósult praxisból erőt meríteni.

Olyan iskolát keresnek...

Én tehát olyan iskolát keresnék iskolába lépő gyerekeknek, *ahol tudják, hogy az iskolába lépő még óvodás, és csak lassan, fokozatosan lesz, hat- és nyolcéves kora között, iskolaéretté (a fiúk mindig egy kicsit később, mint a lányok).*

Olyan iskolát keresnék, ahol *mindennap beszélgetnek a gyerekekkel, ahol mesélnek neki, ahol játszanak vele, ahol nem veszik el a kedvét a világ megismerésétől, nem törik le a kíváncsiságát, nem utasítják vissza, fojtják el a kérdéseit,*

kérdő kedvét; ahol tudják, hogy mikor van *pihenésre* szüksége, ahol *nem gondolják*, hogy egy kis elsősnek 45 percet nyugodtan kellene végigülnie – és ha nem teszi, akkor erről „az óvoda tehet” –, egy szóval, ahol igyekeznek *megismerni* a gyerek testi és lelki fejlődésének törvényszerűségeit, az ezekből fakadó szükségleteket és mindezt tekintetbe véve alakítják az iskolai élet minden napjait. Ahol tehát *testi és lelki biztonságot* – érzelmi biztonságot – adnak a gyerekeknek, minél szorosabban és minél hosszabb időre *egy tanítóhoz* kötve őt, amit személyiségének fejlődése és tájékozódásának módja – amelyik mindig személyes – ebben a kisiskolás korban megkövetel.

Ma már szerencsére többfelé is találunk ilyen iskolákat, vagy legalábbis ilyen tanító néniket, tanítókat az országban.

Nem egy helyen szülők és tanárok hoztak létre új, alapítványi, egyesületi iskolákat, hogy egy nekik tetsző pedagógia – esetleg reform- vagy alternatív pedagógia – szerint nevelhessék, iskoláztathassák gyerekeiket. És ahol ilyen iskolák nincsenek, ott vannak olyan tanítónők és tanítók, akik hasonló úton járnak.

Persze, mindig lesznek olyan szülők, akik – esetleg saját be nem vallott lelkiismeret-furdalásuktól űzve, ami abból fakad, hogy nem tudnak elég időt és jelenlétet áldozni gyerekeikre – „kemény”, „szigorú”, „követelő”, „teljesítményelvű”, „elit” iskolát keresnek a gyerekeknek, azzal vigasztalva magukat, hogy „így teszek jót neki is, hiszen a világ ma ilyen, ez készíti fel őt az életre”.

Meg szeretném említeni a japán iskolarendszer példáját. Sokat hallhattunk arról, hogy a japán iskolarendszer milyen kegyetlen. Milyen sokat követel. Milyen gyerekkínzóan teljesítményelvű. (Nem egyszer az öngyilkosságba, az öngyilkossági kísérletbe hajszolja a kamaszkorú gyerekeket.) Mindebben sok igazság van, ami a középiskolákat illeti. De ritkábban szoktuk elmondani, hogy az első hat osztály a japán iskolákban milyen álmian nyugodt, milyen elnyújtott, lassú megalapozás folyik, abból a tapasztalatból kiindulva, hogy csakis erre lehet a későbbiekben jól építeni. A gyerekek sokat rajzolnak, énekelnek, táncolnak, gyönyörű környezetismeret-tankönyvük kinyitott két oldalán három dologról van szó, melyből kettőt a gyerek már jól ismer. (A magyar környezetismereti munkáltató tankönyv egyetlen oldalán több tucat kipipálandó feladat lehet, ahol is a kipipálás jelenti a munkáltatást.) A japán kisgyerek fagyos téli napon ecsetes tálkában vizet visz ki az udvarra. Másnap megnézi. A víz belefagyott a tálkába. Most olyan vizet visz ki, amibe egy pamutfonalat is beáztatott, melynek két vége kilóg. Másnap megnézi: ki tudja-e húzni. Aztán olyan pamutfonalat tesz a vízbe, melyet előzőleg bezsírozott. És ezt vajon ki tudja-e húzni a következő napon? Harmadikban a japán gyerekek esetleg bodzapuskát készítenek.

Lassan, ráérősen, sokszor elkezdve, pontosan. Hogy tényleg jól lője ki a kis dugónyi lövedéket. Hatodikban aztán, amikor a szivattyúelvről tanulnak, már csak visszagondolnak a bodzapuskára és arra, hogy hogyan is kellett azt megcsinálni, hogy tényleg működőképes legyen... *Az érzéki megtapasztalás és a saját cselekvéssel létrehozott munka* kitűnő előiskolázása a későbbi intellektuális fejlődésnek.

Az első osztály

A kisgyereknek – és még az első osztályba lépő kisiskolásnak is – azért olyan nagy a feje a testéhez képest, mert már úgyszólván kifejlett felnőtt agyveleje, központi idegrendszere van.

Agy és tüdő

Az agy a legoxigénigényesebb szerv, és a kisgyermek agya ráadásul még fejlődőben is van, funkcióját tekintve.

Ugyanakkor az iskolába lépő gyerek tüdőlebenyeinek felszíne *egyötöde* a felnőttének! Egyötödnyi tüdőről kell oxigénnel ellátnia egy „felnőtt” agyat, amelyik ráadásul még fejlődik is!

Ezt csak akkor tudja megtenni, ha naponta legalább négy-öt órát rohangál – és ordít – a szabad levegőn. (Ezzel szemben iskolásaink nem egyszer napi húsz-harminc percet töltenek a szabadban, és ezt se mind mozogva, hanem időnként járműveken – az iskolába oda és vissza.)

A figyelem terjedelme

Az iskolába lépő kisgyerek figyelmének terjedelme 6-8-12 perc között ingadozik, lassan nő 15-17 percre, és ehhez képest neki 45 perces órákat kellene kibírnia, „jó magaviselettel”, figyelmét koncentrálni.

Ki találta ezt ki?

A nagy tapasztalatú tanító nénik persze tudják, hogy az órákat megfelelően tagolni kell. Vannak, akik időnként helyükről felállítva kicsit tornáztatják vagy lélegeztetik a gyerekeket, vannak, akik énekeltetik és mindenképpen: váltogatják a tevékenységeket.

De akár így, akár úgy, már a fentiekből is látjuk, hogy az iskola jelenlegi formájában sem testileg, sem lelkileg nem a gyerekekhez szabott.

Iskolai ártalmak; napközi

A Fodor József Iskolaegészségügyi Társaság egy 1972. évi kongresszusán azt a megállapítást tette, hogy a gyerekek testi értelemben vett iskolai ártalmait napi egyórás gyógytornával lehetne csak ellensúlyozni (lehetőleg a szabad levegőn).

A gyerek ismeretéből kiinduló – s ezért gyermekközpontú – pedagógiák művelői hangsúlyozni szokták, hogy a kis elsősnek voltaképpen nem szabadna napi két-három óránál többet az iskolában töltenie.

És akkor még nem beszéltünk a napköziről, ahol – tisztelet a kivételnek – a gyerek megint csak ül és tanul.

Magyarországon 1949 előtt is volt napközi, de akkor csak a gyerekek kilenc ezreléke volt napközis, és a napközi a nyomorenyhítő akció része volt. Tudnunk kell róla, hogy a kisgyerekek mindenképpen az volna a jó, ha délben hazamehetne és netán már otthon is ebédelne, aztán pihenne, majd futkározna odakint, játszana, biciklizne stb. Igen, nagyon fontos volna egy biztos családi háttér még kisiskolás korban is, ahová a nap első, fárasztó része után haza lehet menni. De ha ez nem lehetséges, akkor *másfajta napközire* volna szükség. Olyan napközire például – és itt egy budai iskola példáját idézem –, ahonnan a gyerekek kimennek ebéd után a közeli kiserdőbe, játszanak, kunyhót építenek és csak úgy fél négy körül mennek vissza, amikor aztán félóra alatt megcsinálják a leckét...

Házi feladat

Egy kis elsősnek semmiképpen nem volna szabad húsz percnél többet tanulnia, illetve házi feladataival foglalkoznia otthon.

Kellene persze ehhez egy megfelelően nyugodt sarok, jó magasságú szék, hogy a két talpa a földön nyugodjon; megfelelő magasságú asztal, hogy könyökben derékszögben megtört karját éppen rá tudja helyezni. Jobbkezes gyereknél jó, ha a fény balról, esetleg előlről jön. Ilyenkor, amikor a gyerek a leckével foglalkozik, szerencsés, ha van a közelében valaki, akihez odafordulhat kérdéseivel.

Önállóság; bukás?

De azt kezdettől meg kellene szoknia, hogy *az iskola az ő dolga* (és ezért sem helyes, hogyha valamit elfelejt, vagy otthon felejt, ezért rossz pontot vagy a későbbiekben tantárgyi egyest kap).

Egy jó és normális iskolarendszerben a gyerek tanulása *az iskola és a gyerek ügye*, dolga kell, hogy legyen és a szülőt ebbe nem lenne szabad belevonni.

Régebben nem volt tragikus, ha valaki gyengébb tanuló volt, osztályismétlésre bukott diákok is gyakorta kerültek be végül is az egyetemekre.

És – ha már bukásról beszélünk, és netán valódi jelentőségét mérlegeljük a későbbi életpálya szempontjából – ne felejtjük el Petőfi iskolai kalandozásait:

Diligenter frequentáltam

*Iskoláim egykoron,
Secundába ponált mégis
Sok számár professorom.*

Azaz: Szorgalmasan látogattam iskoláim egykoron, szekundába helyezett (megbuktatott!) mégis, sok számár tanárom.

És még azt is mondja a vers, hogy:

*A poesisból is ebbe
Estem inter alia;
Absurdum pedig, de nagy, hogy
Ennek kelljen állnia.*

(Deákpályám, 1844)

„Tízpercben szaladgált!”

A gyerekek nem hogy nem szaladgálnak eleget a szabadban, de olyan is előfordult az elmúlt időkben, hogy az iskolaudvart lezárták a gyerekek elől – például mert a gondnok panaszkodott az iskolaigazgatónak, hogy ha a gyerekek futkároznak az udvaron, beszáll hozzá a por, és a gondnok az iskolaigazgató számára sok szempontból nagyon fontos ember volt. Így aztán sok iskolában párosával kellett sétálni a folyosón, és ha valaki futkosásra vetemedett, beírták az ellenőrzőjébe, hogy: „Tízpercben szaladgált!”

Míg viszont régebben minden tanyasi tanító tudta, hogy óra végén így kell felkiáltania:

– Ki az udvarra, oszt szaladgáljatok!

Óvoda - iskola

Az újabb óvoda-iskola kezdeményezésekben pontosan tudják hogy lehet olyan nap, amikor már az első órán tíz-húsz perc után a legjobb, ha a gyerekek felkabátolnak és kiszaladnak egy kicsit futkározni, netán hógolyózni.

Máskor viszont előfordulhat, ha mondjuk, meséltem az órán és a mesét még el is játszottuk, hogy már 75 perc telt el és még csak pisilni se ment ki senki. Ezért az óvoda-iskolai osztályok igyekeznek olyan épületbe költözni, ahol a 45 percenkénti értelmetlen csöngetés nem zavarja őket.

Az óvoda-iskola azt jelenti, hogy a tanítónő lemegy az óvodába, leendő osztálya gyerekei közé, de nem azért, hogy ott tanítsa őket, hanem azért, hogy megtanuljon velük *játszani*, míg viszont az óvónő felkíséri a gyerekeket az első két-három évre az iskolába, s így biztosítják ketten együtt a valódi és személyre szabott átmenetet óvoda és iskola között.

A pécsi Apáczai Csere János Művelődési Központból indult ez a kezdeményezés. Ezekben az óvoda-iskolai osztályokban, csoportokban igyekeztünk Winkler Márta módszereit is elsajátíttatni, és Waldorf-módszereket is alkalmazni.

Néhány év múlva a tanárképzőről szakdolgozatokat író hallgatók jöttek vizsgáldni, mérték a pécsi iskolákban a hiányzások számát. Majd visszatértek hozzánk, megkérdezni, hogy mi itt a specifikum, mert ezekben a gyerekközpontú osztályokban szignifikánsan kisebb a hiányzók száma, mint Pécs egyéb iskoláiban.

Igen. A gyerekek ezekben az iskolákban *jól érzik magukat*, és nem egyszer még betegen is el szeretnének menni. Mert az iskolában érdekes, mert ott *valódi, életkori szükségleteiket elégítik ki*, így aztán – mondhatnánk – „jól mulatnak”. Míg más iskolákba időnként az egészséges gyerek se akar elmenni, inkább betegséget színel. (De lehet, hogy tényleg bele is betegszik, mint ez a későbbiekben majd kiderül.)

Felejtés?

Mintha mindent elfelejtettünk volna a gyerekekről, amit azelőtt tudtunk róluk!

Nézzük meg a régi iskolaépületeket.

Nemcsak szélesek a folyosók és a lépcsőházak, hanem a sarkak, lépcsőlélek lekerekítettek. Úgy látszik, a régi tervezők tudtak arról, hogy a gyerekeknek szaladgálni kell és belekalkulálták az eséseket, megütődéseket is.

A mi újonnan épült iskoláinkban a folyosók szélességéből spóroltak le a tervezők, menni is csak lökdösődve lehet rajtuk a tízpercben, nem hogy szaladgálni és a sarkok, élek bizony hamar letöredeznek. Az első festéskor aztán kíméletesebb helyen fával, keményebb intézményekben vassal erősítik meg őket (hogy ha a gyerek elesik, nagy valószínűséggel betörhesse a fejét?).

Mintha éppen csak a gyerekekről feledkeztünk volna meg már az iskolák tervezésénél, terveztetésénél is – a tantervek, óratervek, tanmenetek kialakításáról nem is beszélve.

"Karácsonyra mindenki ír, olvas!"

De vissza az első osztályba!

Ott ül előttünk, mondjuk 25-30 kis első, és mi azt mondjuk:

– Karácsonyra mindenki ír, olvas!

És akkor jön egy másik iskola és azt mondja:

- Nálunk viszont már novemberre mindenki ír, olvas!

És aztán jön a harmadik iskola, hogy elmondja:

– Mi olyan kitűnő módszerrel tanítunk, hogy ami gyerekeink már októberre írnak, olvasnak!

Ugyan mire való ez a verseny?

És: meg lehet ezt csinálni?

Sajnos, meg.

A kisgyerekek idegrendszere olyan plasztikus, annyira idomítható, hogy be lehet velük trenírozni a feladatlapok igen jó kitöltését, és akkor diadalmasan mondhatjuk:

– Lám! 83 – vagy akár 87 – százalék!

És a gyerekek – mint ez néhány év múlva majd egyértelműen kiderül – mégse tudnak, mégse tanultak meg tisztességesen írni, olvasni.

Nem sajátították el ezeket a fontos kulturális alapkészségeket, sőt ezekkel a siettető módszerekkel csak szaporítottuk az írás- és olvasás-zavaros gyerekek számát.

Honnan veszem azt a gondolatot, hogy 25-30 *egymástól nagyon különböző* gyerek, akik között lehet olyan, aki már úgy jött az iskolába, hogy írt, olvasott, és lehet olyan, aki majd a második év végére fog megbízhatóan írni és olvasni (ami nem jelenti azt, hogy bármilyen képessége rosszabb lenne, mint a korán író-olvasó gyereké), *egyszerre* fog megtanulni írni, olvasni?

Azonkívül: az előttem ülő gyerekeknek körülbelül a fele *fiú*, a fele *lány*.

A lányok ebben a korban érettebbek. És: jobban alkalmazkodnak az iskola elvárásaihoz, követelményeihez. (Bár ezért – mint ezt majd mindjárt látni fogjuk – nem egyszer drágán fizetnek!)

És: ülhet az osztályomban olyan gyerek, aki csak idén május 31-én volt hat-éves, és olyan is, aki tavaly június 1-jén töltötte be a hatodik életévét. Az osztályom gyerekei életkorilag e két pólus között helyezkednek el. *Most* ez még nagyon nagy különbség! Azt is mondhatnám, hogy mintegy három havonta úgyszólván mérhető a fejlődés ebben az életkorban (míg például már 12 éves korban nem, ekkor csak az évenkénti fejlődés regisztrálható megbízhatóan). Az előttem ülő gyerekek tehát életkori szempontból – az életkori fejlettség, érettség szempontjából – is akár négy lépcsőfokban is különbözhetnek egymástól (tizenkét hónapon belül négyszer van meg a három hónapos periódus).

Miért gondolom én, hogy ennek a sokféle gyereknek *egyszerre* kell megtanulnia írni, olvasni?

Hova sietek velük?

A készségek kialakulása

Kulturális alapkészségekről beszélünk.

A készségnek az az egyik ismertetőjele, hogy a kivitelezés részmozzanatai *feledésbe merültek* és automatizálódtak. Ez csak hosszú idő alatt következik be.

Miről van szó?

Ha azt mondják nekem, hogy 30 óra kell ahhoz, hogy megtanuljak autót vezetni (szerintem ha nem gyakoroltam már előbb apám kocsiján a mezei utakon, több kell), akkor nem mondhatom, hogy rendben, eljövök hétfőn-kedden-szerdán, veszek tíz-tíz órát és csütörtökön vizsgázom. Nemcsak azért nem tehetem ezt, mert túlzottan fárasztó volna, hanem mert *túl kevés a megszakítás, túl kevés az alvás* közben.

A napközben tanult részmozzanatok ugyanis alvás közben „kerülnek a helyükre” bennünk, „süllyednek a feledésbe”, automatizálódnak. (Még hozzá úgy tűnik, nem az álomtalan alvásban, mint régebben hittük, hanem éppen álmodás közben.)

Amíg töprengek azon, hogy egy pillanat, hogy is van ez? Előbb gáz, aztán kuplung, nem, előbb kuplung, aztán sebváltó, kuplung fel, gáz, addig hiába tudom helyesen végül is a megoldást, *nem tudok vezetni*. Akkor tudok vezetni, amikor „*nem tudom*”, hogy mit csinálok, beszélgetek a mellettem ülővel, figyelem az utat, hallgatom az autórádiót, és közben teszem, amit kell. A részmozzanatok automatizálódtak. Ehhez *elnyújtott gyakorlási idő* kell.

Amúgy úgy olvasok, hogy végigfuttatom magamban: van ez a sok kerek betű, az egyiknek baloldalt van a szára, a másiknak jobboldalt, az egyik tőlem elfelé irányul, a másiké felém bök, és most ez itt előttem olyan, hogy baloldalt van a szára és felém bök, *akkor ez egy p betű* – addig a megoldás ugyan helyes lehet, mint ebben az esetben is, *de nem tudok olvasni!*

Akkor tudok olvasni, ha „*nem tudom*”, *hogy milyen betűket olvasok*, csak az olvasott szöveg értelmére figyelek, azt fogom fel, a maga egészében. Amíg levélírás közben arra figyelek, hogy „kerekítetek, hurkolok”, és nem arra, hogy mit írok és kinek, addig nem tudok írni.

Írás és olvasás *sok gyakorlást* – *sok iskolai gyakorlást* kíván.

Igen, iskolai gyakorlást, a délelőtti óráiban, amikor a gyerek vércukorszintje a legmagasabb, amikor még nem fáradt.

És nem sok gyakorlást egyszerre, ellenkezőleg. Egyszerre kevés, rövid ideig tartó gyakorlást, de naponta visszatérő, esetleg naponta többször visszatérő gyakorlási periódusokat.

Ezért mondjuk, hogy a kulturális alapkészségek megtanulása *elnyújtott folyamat* kell, hogy legyen.

A szülő – mint házitanító

Nagyon rossz, amikor a szülőket bizzuk meg a gyakoroltatással.

– Anyuka, Ferinek nagyon nehezen megy az m betű. Tessék vele otthon sokat gyakorolni.

Szegény anya, hazamegy, esetleg a harmadik műszakba, vásárlás után, a gyerekével – aki egész nap az iskolában volt és „tanult” –, és miközben egyik kezével a vacsorát kavargatja, másik kezével a szennyest dobálja a mosógépbe, harmadik fejével hátranéz Ferikére és ezt sziszegi:

– Ferikém! Még két ilyen M betű, és az egész oldalt ki fogom tépni!

Tudnunk kellene: minden szülő saját gyerekének a legrosszabb – mert legtűrmetlenebb – korrepetitora.

Az első három percben a szülő azt éli át, hogy „Úristen! Ez a gyerek tényleg butább, mint gondoltam!”

A második három percben esetleg arra jön rá, hogy a gyermeke *jellemtelen*.

– Zsuzsikám, mit csinálsz ott az asztal alatt, míg én a lelkemet teszem ki, hogy magyarázzak neked?

– Semmit, apa! Én figyelek!

– Figyelsz?! Még hazudsz is?! Hiszen ott gyurbikálsz a kenyérgalacsint!

A harmadik három percben arra jövök rá, hogy ez a gyerek *engem nem szeret*!

Ezt eddig nem vettem észre!

Elkeseredésemben ordítok, a gyerek sír.

Ez a normális szülői korrepetálás lefutási görbéje, jó szülő, jó gyerek és jó kapcsolat esetén.

Itt is az derül ki: a gyakorlás, gyakoroltatás az iskola dolga – kellene, hogy legyen. (Na igen! Ha nem volna megterhelve annyi teljesen felesleges és rövid időbe szorított tenni- és tanulnivalóval.)

Mit tehetünk? Misi...

Mit tehetünk hát a gyerekünkért, ha bekerül az első osztályba?

Biztos *érzelmi háttér*et kell számára teremtenünk!

Tudnia kell: mi a külvilággal szemben *mindig megvédjük őt*, akkor is, ha esetleg magunk is elítéljük, amit tett, de ezt majd másként érzékeltetjük vele. A külvilággal szemben – és itt az iskola is külvilág – mi a szövetségesei vagyunk.

Soha nem felejtem el Misi esetét.

Misi rokonszenves, értelmes fiatal szülei mindent elhittek a rokonszenves, értelmes tanítónőnek, amit az első szülői értekezleten az első osztályról és a szülők feladatairól mondott.

A tanító néni nagyon sok jót, nagyon sok megszívlelendő dolgot mondott a szülőknek.

De sajnos, azt is mondta, hogy:

– A fekete pont napja otthon gyásznapi legyen!

Misi szerette a tanító nénit, a tanító néni is szerette Misit.

De Misi izgó-mozgó, folyton kérdező, tevékeny kisgyerek volt (akit egyébként jó óvodájában rá is szoktattak arra, hogy csak kérdezzen bátran, ápolták, növelték érdeklődését) – és ezért Misi időnként (az ő számára nyilván túl gyakran, de három hónap alatt körülbelül csak öt-hatszor) fekete pontot kapott „közbebotyogásáért”. És a fekete pont napját otthon a szülők tényleg „gyásznappá” tették.

November végén, egy szerdai napon, Misi a késő délutáni órán lejött a lakótelepi ház ötödik emeletéről, kisért a belülről nyitható kapun, és világgá ment. (Ez a nap is „fekete pont napja” volt.)

Útja a már kihalt piacon át vezetett, ahol barátságos rendőrökbe botlott, akik némi kérdezősködés után hazavitték.

Így került azután gyermekpszichológiai szakrendelésre.

Nem. A fekete pont napja ne legyen otthon gyásznapi. Persze, az lenne az igazán jó, ha nem is lennének se piros, se fekete pontok.

Példa: az írás tanulása

Nézzük meg egy kicsit közelebbről az írás tanulását.

A régi tanító néni. az egykori magyar elemiben, az írástanulás kezdetekor azt mondta a gyerekeknek:

– Gyerekek! Menjete haza, kérjete édesanyátoktól, a sparherd alól újságpapírt, terítséte ki a konyhaköre vagy a konyhaasztalra, vegyéte a kezetekbe a legvastagabb kék vagy piros postairont, és kerekítsetek rajta!

(A sparherd: takaréktűzhely; az újságpapír oda volt készítve a begyűjtáshoz.)

Meg is mutatta, hogyan kell kerekíteni, nagyban, óriásiban, akárhogy fogva – akár ököbe fogva a ceruzát –, sokszor-sokszor egymás után elvégezve a lendületes kerekítő mozdulatot, míg a sok egymáson futó vastag vonal egész tűrhető kört adott ki.

Ez volt a gyakorlás kezdete.

És még nagyon sokáig ilyen *nagyban* rajzolták a formákat, újságpapírra, levegőbe, vagy netán festették rajzpapírra, esetleg ki is járták és csak azután kerültek be ezek a formák – először mindig *nagyban* – a *szélesen vonalkázott*, elemista füzetbe, kezdetben akár három-négy vonalnyi területet is betöltve. Csak lassan zsugorodtak.

Ezzel szemben ma az a helyzet, hogy a régi elemi iskolai füzet sorközeit szűkebbre húztuk és a két vonal közé behúztunk még két vonalat, mint a gyorsírófüzetben; a gyerek kezébe tűhegyes, HB-s ceruzát adunk, „hogy ne piszkoljon”, és így szólunk a gyerekekhez:

– Ide tedd be fiacskám, a kis kampókat. Csak arra vigyázz, hogy meg ne nőjenek a sor vége felé!

Már miért ne nőnének meg, amikor egyedül az lenne a normális, hogy nagyban gyakoroljanak.

1983-ban elküldtem a kétféle módszert az Üllői úti Szentágothai-féle anatómiai intézetbe, azzal a kéréssel, hogy adjanak szakvéleményt: a hat-hét éves gyerek kézfejének funkcionális anatómiája felől tekintve, melyik tanítási módszer a helyes?

Hámori Józseftől kaptam választ, aki akkor ott a kéz beidegzésének problémáival foglalkozott.

Hámori József azt írta, hogy a régi tanító néni zseniális volt, csak nem tudjuk, honnan tudta, hogy ezt így kell. Hiszen pontos ismereteink a kéz fejlődéséről, a kezdetben porcos kézközépcsontok elcsontosodásáról, „összenövéséről”, a kézfej viszonylag letapadt inainak felszabadulásáról, és az ezzel kapcsolatos finom koordináció beidegződéséről csak egy-két évtizede vannak.

A régi tanító néni tehát ösztönösen tudta, hogy a dolgot hogyan kell csinálni.

Ez az ösztönös tudás, úgy látszik elveszett.

Ma már a tudományból is tudhatnánk, de ez az ismeret még nem járta be az öt és fél kilométeres utat a képző helyek és az anatómiai intézet között.

Tudatosan *még nem* tudjuk, ösztönösen pedig *már nem*.

Felejthetetlen emlékem az a kisfiú, aki anyja jelenlétében gyakorolta a kis kampócskák behelyezését a gyorsírói sorok közé nagy türelemmel. Szerette a tanító nénijét, és mindent a lehető legpontosabban akart megcsinálni. A mamája egyszer csak arra lett figyelmes, hogy a füzetlap nedves. Talán víz ömlött rá?

Nem.

A kisfiú könnyei folytak, miközben küzdött a feladat tökéletes megoldásáért.

A betegítő iskola

Emlegettük a lányokat, mondtuk, hogy a lányok érettebbek már ebben az életkorban, és jobban is alkalmazkodnak az iskolához (mint egyébként általában is a külső körülményekhez).

Ha meghallgatjuk a tanító néniket, gyakran hallhatjuk, hogy a lányok értelmeseek, okosak, jó magaviseletűek, öröm velük dolgozni, bezzeg a fiúk lusták, buták, agresszívek, szenvedés velük az élet. (Persze: vannak fiús tanító nénik is, akik a fiúkat kedvelik jobban, jobban szót értenek velük.)

„Gonosz” kutatók megvizsgálták a fiúk és a lányok egészségének alakulását iskolába lépés után.

Külföldön és belföldön is úgy találták, hogy: iskolába lépve – 6 és 8 éves koruk között – a gyerekek – fiúk, lányok egyformán – *betegebbek*, mint azt megelőzőleg. Egy pszichológiai rendelőben (pszichoterápiás poliklinikán), külföldön (az egykori Nyugat-Berlinben) a 3,5-6 év közöttiek 16 százalékot adnak az összforgalomból, míg a 6-8,5 évesek 24-et! Magyarországon: 4-6 évesek 12 százalék, 6-8 évesek 20 százalék. (Nemes Livia: *Pszichogén tünetképződés kisiskolás korban*. Budapest, 1974, 2001) Világos tehát, hogy az iskolakezdés jelentős pszichikus megterhelést jelent a gyerekek számára általában.

Nemes Livia és munkatársainak vizsgálatai szerint a kisiskolás kor tipikus konfliktusa a *túlalkalmazkodás* lehet.

És ebben mintha a lányok járnának az élen.

A lányokról tudjuk, hogy mindig *egészségesebbek*. Már születéskor kicsit több fiú hal meg, mint kislány és attól kezdve is mindig több a beteg, orvoshoz, pszichológushoz kerülő fiú, mint lány. A jól teljesítő iskolásoknál azonban megfordul a helyzet. A lányok szignifikánsan betegebbek. *Betegségük fő formája a pszichoszomatikus tünetképződés*. Úgy tűnik, mintha valami testi bajuk volna, a tünet sokféle lehet. Fejfájás, szédülés, hányinger, hányás, gyomorfájás, hasfájás, hasmenés, szorulás, szemkáprázás – hogy csak néhányat említsünk.

Orvoshoz küldik őket – az orvos nem talál semmi bajt, így kerülnek a pszichológushoz. Kiderül, amit már úgyis sejtünk: az iskola követelményeihez való tökéletes alkalmazkodásba betegedtek bele. Betegségeik hátterében az iskolai szorongás áll. Pszichés tünetek is felléphetnek. Éjszakai félelemteli felriadás, nappali szorongás, majd később esetleg öngyilkossági gondolatok a meg nem feleléstől való félelem miatt.

Míg a fiúk, akik nem vetik alá magukat ilyen mértékben az iskolai követelményeknek, most egészségesebbnek bizonyulnak.

Az iskola tehát mai formájában – mivel nem a gyerekekre szabottan működik – *betegít!*

A szülői kongruencia

Ha azt látjuk, hogy gyerekünk már zöld a fáradtságtól, kimerültségtől, feltétlenül engedélyezzünk neki két-három nap pihenést.

Ne féljünk attól, hogy „lemarad a tananyagban”!

Azt se higgyük el, hogy szorgalmasan és gyorsan pótolnia kell. Elsős-másodikos tananyagban ezek a kiesések még könnyen behozhatóak.

Gyerekeinknek is tudniuk kell, hogy mi hogyan vélekedünk az iskolai eseményekről, azok fontosságáról.

Általában mint mindig, most is *kongruens* (vagyis az önmagunkkal azonos, magunkat vállaló) magatartás tesz jót a gyerekünknek is; ha viszonylag pontosan tudja, hogy nálunk mire számíthat és hogy mi tényleg azt mondjuk és teszünk, amit gondolunk és érzünk. Nem szidjuk meg egy üzenőfüzetbeli beírásért, hogy aztán férjünknek vagy feleségünknek suttogva elmondjuk, milyen hülyeségnek tartjuk ezt a beírást, mennyire nem értünk vele egyet. Ezt így persze nem kell a gyerekeknek mondani, elég, ha finomabban fejezzük ki. Például a korábban idézett beírás esetében – „Tízpercben szaladgált” – megkérdezhetjük:

– Miért? Hát mit kéne a tízpercben csinálni? Szerintem is szaladgálni kell. Na, add ide, aláírom, aztán majd megbeszélem a tanító nénivel.

Képek és képernyők

Figyeljük meg a mesét hallgató kisgyereket.

Ha – lehetőleg – fejből mondom a mesét, azt fogom látni, hogy a gyerek tekintetét rám függeszti, de közben valahogy mögém vagy „fölém” néz, nem engem lát, hanem azt a belső képet, ami mesehallgatás közben képződik benne, és belső moziként pörög lelki szemei előtt. Mintha ébren álmodna. (Fényképeken és videón is rögzítették már a mesehallgató gyerekek ezt a kettős tekintetet.)

Belső kép

– Felhúzza a hétmérföldes sárga csizmát, átlépi az ezüst hegyet, átlépi az arany hegyet, átlépi az Óperenciást...

Minél ritmikusabban, dallamosabban mondom a szöveget (és természetesen: ráérősen), és minél inkább én is képzelek a szöveghez egy többé-kevésbé ki-munkált képet, annál tagoltabb, ki-munkáltabb és a gyerek számára élvezetesebb lesz ez a *belső kép*, amit ő készít el – vagy mondjuk inkább, ami a gyerekben mintegy magától előáll, készül.

A jó mese szövege természetesen redundáns, azaz sok szóval mond el olyat, amit kevés szóval is el lehetne mondani.

– Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy... – és még mindig csak azt mondtam, hogy: *volt*. Vigyázat! Nehogy eszünkbe jusson tömöríteni. „értelme-sebbé tenni” a mese szövegét! (Ahogy ezt tette például egy nyugati könyvkiadó Buddha beszédeivel; ha a Buddha nyolcszor egymás után mondta el, hogy „A világ lángban áll, szerzetesek”, akkor ez a könyvben csak egyszer szerepelt, talán idő és papírspórolásból. Természetesen a Buddha-beszéd valódi, belső, szavakon túli közlendője – de mondhatnám azt is: értelme – a nyolcszoros, dallamos, zenei ismétlésben fejeződik ki, és nemcsak a mondott szöveg értelmében.)

A gyerek tehát belső képeket készít mesehallgatás közben.

De ugyanígy belső képeket készít, miközben játszik.

A négy-, négy és fél éves jó állapotban lévő kisgyerek azért tud két kódarabbal vagy két fadarabbal, akik egymással beszélgetnek és különböző kalandokon esnek át, hosszú-hosszú ideig játszani, mert belső képeit önti ki a játékába. (Te-gyük hozzá, az olyan „játékszer”, amelyik – Goethe szavaival – „mindenből mindenné lehet”, sokkal alkalmasabb erre, mint a jól kidolgozott, modern játék-

szerek, amelyek gyakran csak a birtoklás vágyát keltik fel jól megválasztott színeikkel és formáikkal, de szinte lefékezik kidolgozottságukkal a belső képvilág kiáramlását.)

A belső képkészítést a pszichológia *elaborációnak* nevezi. Feldolgozásnak. Belső képekben dolgozzuk fel feszültségeinket, szorongásainkat, vágyainkat, düheinket... Belső képek az álmokképek is, de belső képek a nappali ábrándozások emlékeződések, töprengések képei ugyanúgy, mint a jó regényolvasóban megképződő fantáziaképek.

Civilizációnk szüntelen külső ingerekkel csökkenti belső képteremtő tevékenységünket.

Ha egy nehéz nap után hazamegyek, rágyújtok, és kibámulok az ablakon, miközben pereg előttem, hogy hogyan találkoztam egy régi ismerőssel a mozi előtt a sarkon – hóna alatt cipődoboz volt, biztos vásárolt valamit, vagy leveleket vitt benne? – és felrémlik bennem, hogy akkor átvillant rajtam: most tisztázom vele azt az egykori, régebbi, köztünk feszültséget teremtő félreértést, de aztán mégsem tettem meg és esetleg e töprengés nyomán nekiülök levelet fogalmazni – nos, ilyenkor feldolgozás folyik, amelyik újra és újra rendbe tesz engem belülről, növeli énazonosság-érzésem, netán önbizalmamat és ezzel képességemet a mindennapokban való helytállásra. Ha már szinte teljesen – de legalábbis nagyon nagy mértékben – leszoktam a belső kép készítéséről, erről a feldolgozó munkáról (ami persze azért álmomban még folyik, de már álmaimra is egyre kevésbé emlékszem), akkor többé-kevésbé neurotizált állapotba kerülhetek, de legalábbis a szokásosnál „idegesebb” leszek. Ilyenkor, ha „szerencsém” van, bekerülök a klinikára, ahol ellazított állapotba kerülhetek, de legalábbis a szokásosnál „idegesebb” leszek. Ilyenkor, ha „szerencsém” van, bekerülök a klinikára, ahol ellazított, relaxált állapotban újra megtanítanak belső képeket készíteni.

A kisgyerek zseniális képkészítő – lenne, ha le nem szoktatnánk róla.

A kisgyereknek nagyon nagy a képéhsége, mert rengeteg feldolgoznivalója van.

De a kisgyerek nem tud különbséget tenni *belső és külső kép* között.

Külső képek

Ha odalököm öt az elektromos békaszitter karjaiba – a televízió, a video vagy a számítógép képernyője elé –, hogy egy kis nyugalom legyen, miközben ő is „jól szórakozik”, hiszen „imád” televíziót nézni, a következő folyamatok játszódhatnak le:

Először is: mivel nem tud különbséget tenni (nem tesz különbséget) belső és külső kép között, képéhsége odaköti őt a képernyő elé. Úgy érzi, hogy ez az „amit ő úgy szeret”. A sorjázó képek felszabadító, vigasztaló, gyógyító fürdője. Csakhogy a képernyők képei olyanok a kisgyerekek képéhsége számára, mint kutyának a gumicsont. Boldogan kap utána, és nem tudja kiereszteni a foga közül, de végül is semmi rágnivalót, semmi táplálót nem talál rajta, semmiféle levet-velőt nem tud kiszűrcsölni belőle. Illúzió. Átverés.

Aztán: már Henry Wallontól is tudjuk, hogy a kisgyerekek *testi mozgás* közben dolgozza fel élményeit, és építi be ezeket személyiségébe. Azt is tudjuk, hogy a mozgás emeli az endorfinszintet – vagyis hozzájárul a gyerek képességeinek kibontakoztatásához, fejlődéséhez. Ezért a kisgyerekek örökmozgó. (A mozgás hozza magával a beszéd, a beszéd pedig a gondolkodás fejlődését.)

A képernyők *testileg is lecövekeli*, mozdulatlanságra kényszerítik a gyereket. A feldolgozás, a beépítés, a fejlesztő elsajátítás, már a testi szinten leáll.

De ezenkívül *a megjelenő külső kép blokkolja a belső képkészítést*. A kisgyerekek azt hiszi, hogy ez ugyanaz, mint amit ő úgy szeret, mint ami olyan jólesik neki, mint ami megkönnyebbülést hoz számára – tudniillik a belső képek áramlása.

De a feldolgozás nem történik meg.

Agresszió

Ha egy kisgyerekek csak a legjobb és legszelídebb angol természetfilmeket nézi – ahogy nálunk tévézni, videózni szoktak, órákon át-, *akkor is agresszívebb lesz*. Mert lebénította a készülék a testi mozgást, melyben feldolgozó erőként jelenik meg az aktivitás és leállította a lelki feldolgozást is. Így az indulatok duzzadnak, a feszültségek nőnek és adott esetben kirobbannak.

(Jó állapotú gyerekeknek, aki érzelmi biztonságban nő fel, és aki eleget mozog, játszik, aki mindennap, minden este mesét hallgat, aki keveset televíziózik-videózik és csak kiválasztott műsorokat néz meg és azt is valamelyik szülővel együtt, akivel már közben is beszélhet a látottakról és utána is – az ilyen gyerekeknek még az agresszív jelenetek sem ártanak igazán, nem lesz tőlük kezelhetetlenül agresszív, nem robban ki dühe érthetetlen módon otthon vagy az óvodában-iskolában. Éppen az a tragikus a dologban, hogy az érzelmileg amúgy is nélkülöző gyerekek tapadnak rá az akcióban valamilyen kárpótlást nyújtó filmekre s ezeknek a virtuális világa könnyen elsodorja őket.)

Nagyon drága amerikai vizsgálat derítette fel, hogy a gyerek a valóságban látott agressziót elég pontosan tudja utánozni, de az agressziós szintje nem nő

jelentősen (többek között a valóságos agresszió kiváltotta szorongás is visszafogja). A filmen látott agressziót kicsit kevésbé pontosan utánozza a gyerek, de az agressziós szint jelentősen megemelkedik (hiszen a film úgyis csak virtuális világ, amelyikben „mindent szabad”, nincs a dolgoknak igazi következményük: ma beteszem a videokazettát, a végére egy tucat ember meghalhat, de amikor holnap előlről kezdem, megint csak él mindenki).

A rajzfilmen látott agressziót tudja a legkevésbé utánozni – lejátszani és így levezetni, nem valóságos helyzetben – a gyerek. Többek között azért, mert a rajzfilmek dramaturgiája tisztességtelen módon lenyeli a fontos fordulatokat. Tom ráugrik Jerryre. Jerry kilapul, de máris fut tovább. Hogyan történhetik ez?

Nos, az utánzási lehetőség tehát szinte elvész, viszont az agressziós szint fel-szökken!

Amikor tehát azzal vigasztaljuk magunkat, hogy a gyerek egy szombati délelőttön csak a „neki való” *Cartoon Network*-öt vagy *Minimax*-műsort, vagy bármelyik másik rajzfilm-adást nézi, tulajdonképpen azt mondjuk: csak azt nézi, amitől a legagresszívebb lesz.

Hullámszerkezet; fókuszáló tekintet

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a televíziózó ember és gyerek agyának elektromoshullám-struktúrája átalakul. Az elektromos hullámok hasonlóvá lesznek a mély álom, vagy a meditáció elektromoshullám-szerkezetéhez.

Csakhowy míg a mélyálomban vagy a meditációban le vagyunk zárva a külvilág felé, és belső tartalmak dolgozódnak fel, rendeződnek be személyiségünkbe, válnak énazonossá (és ezért pihentet, nemcsak testi, de lelki értelemben is az alvás és a meditáció), addig a képernyő előtt ülve tölünk idegen, visszalapozhatatlan tartalmak áradnak be a védtelen központi idegrendszerbe, gyengítve annak figyelmét, összeszedettségét, az énazonosság érzéséből fakadó önbizalmat és ezzel kommunikációs és kooperációs készségét (mely utóbbi kettő az öntudattal, az önbizalommal szorosan összefügg).

Arról se feledkezzünk meg, hogy a tudatosan figyelő ember *tekintete fókuszál*. Azaz, ha nem is bandzsít, de a két szem kissé összetart, a megfigyelt pont-ra, jelenségre irányul. A képernyők viszont, hogy teljes szélességükben be tudjuk őket fogni, arra kényszerítik a tekintetet, hogy ne fókuszáljon, hanem inkább kissé széttartson – a fókuszáláshoz képest – és ezzel a tudatos, öntudatos figyelmet egy kiszolgáltatott, kevésbé éber figyelemre cserélik fel.

Testi és lelki tétlenség

Amikor óvodánkba olyan gyerekek kerülnek be, akik „nem tudnak játszani”, „nem tudnak mesét hallgatni”, biztosak lehetünk benne, hogy a háttérben a károsító hatások között ott van a képernyő is. A képernyő, amelyik testi és lelki értelemben *tétlenségre* szoktatja őket, a képernyő, amelyik a reklámok és más műsorok videoklip technikájával egy teljesen másfajta „figyelmet” és igényt alakított ki, mint amelyet a játék vagy a mesehallgatás megkívánnak. (Ez a figyelem tulajdonképpen a nem-figyelés figyelme, az az igény, hogy engem ragadjanak meg, és el a folyton és gyorsan változó képekkel úgy, hogy nekem semmit ne kelljen tennem.)

Ezek a gyerekek nem tudnak ráhagytokozni a mese nyugodt, prozódijával, dallamával és ritmusával az érzékeket és érzelmeket is átható képáramlására. Nem tudják hozzátenni a belső képteremtő aktivitást, és mindennek következtében nem tudják befogadni és mélyre engedni magukban a mesét. Valójában nekik is nagyon nagy szükségük volna azokra a hatásokra és arra az orientációra, amit a mese képvilága és cselekményei a gyerek számára nyújtanak. Ilyenkor meg kell próbálkoznunk szoros, személyes kapcsolatban olyan rövid, a saját életéből vett mozzanatokat visszamesélő, kezdetben kéthárom mondatos történetekkel, amelyeket egyébként a másfél-kétéves kisgyerekek szoktunk mesélni. Talán még visszavezethető a gyerek a mesehallgatás világába. És ezzel a feldolgozást, megismerést érzelmi azonosulást és kibontakozást elősegítő belső képek világába is.

Életkorok – mesék

Mert arról is tudnunk kellene, hogy különböző életkorú gyerekeknek különböző módon elmondott, különböző mesék valók.

Emlékszem a szorgos és gondos édesanyára, akit egészen kétségbeejtett az, hogy kétéves okos kislánya unta a minden este olvasott hosszú tündérmesét, nép mesét – Andersent!

Nem tudta, mert senki sem mondta neki – és mert vagy százötven éve nem élünk már olyan közösségekben, ahol az ösztönös tudás nemzedékről nemzedékre száll a szoros együttélésben –, hogy ezek a nagy mesék a négy-, négy és fél, ötéves kor körül telnek csak meg igazán értelemmel a kisgyerek számára, ettől fogva válnak – az egyszerűbbtől és rövidebbtől a bonyolultabb és hosszabb felé lassan haladva – felfoghatóvá és élvezhetővé.

Persze, hogy mesélhetek már az oly sokat értő, de még esetleg egyáltalán nem is beszélő másfél éves kisfiúnak is.

Ha például elutazunk nyaralni, az új helyen való első lefekvéskor elmesélhetem visszamesélhetem neki a napját:

– Emlékszel, amikor reggel felébredtél és pizsamában kijöttél a konyhába kakaózni, mi már fel voltunk öltözve, Ott álltak a nagy bőröndök az előszobában, Kakaóztál, felöltöztél, aztán lementünk az autóhoz, beültél az ülésedbe, elindultunk, útközben újra elaludtál. Mikor ideértünk felébredtél megnéztük a libákat gá-gá, a kacsákat háp-háp, kicsit meg is ijedtél, mama fölkapott, aztán ide bejöttünk. Most itt fogunk aludni. Itt alszik melletted Marci, mama ott, én pedig ezen az ágyon.

Még ha nem is ért minden szót a gyerek, a megértett szavak, a pizsamától a kakaón át az autóig és az ágyakig, *kirajzolja számára a történetet*. Aki ilyen már próbált tudja, hogy a gyerek ámulatlan figyel, és nagyon megszereti ezeket a napot röviden felelevenítő esti meséket.

Később kis állatokról mesélhetünk akikben még mindig önmagára ismer.

– Medve mama lement a kis mackóval a piacra, vettek sárgarépat, fehérrépát, és a zöldséges néni adott a kis mackónak egy paradicsomot...

– Két paradicsomot! – szól közbe a gyerek, aki teljesen azonosítja magát a kis mackóval, de mégis, most már jobban szereti így követni az eseményeket, mintha egyenesen róla mesélnénk. Mindenesetre: a valóságnak megfelelően korrigál.

Kitűnő angol gyerekkönyvek íródtak erre a témára, például: a Patrick sorozat (írójuk: Geoffrey Hayes). Patrick egy kis mackó, és az egyik könyv arról szól pici oldalakon, minden oldalon egy képecskével és egy-két mondattal, hogy Patrick *a mese után hogyan megy el lefeküdni*. A másik arról mesél, hogy *hogyan vesz a mamája Patricknak a boltban kabátot*. Aztán *Patrick fürdik...* Vagy: *Patrick megeszi a vacsoráját...* És a gyerekek lenyűgözve követik nyomon Patrick történeteit tízszer, húszszor, ötvenötször vagy még többször is.

Ezek az utakon keresztül jut el végül a gyerek a *nagy meséig*, amelyik a maga csodálatos világával *nem eltávolítja őt a valóságtól, hanem bevezeti* jó és rossz, élet és halál, szeretet és gyűlölet, harc és megbékélés, szorongás és feloldása testi és lelki valóságaiba.

A mese *orientál, tájékoztat* – teljes világképet ad abban a képi formában, ahogyan ezt a gyerek jól fel tudja fogni. Olyan dolgokkal beszél a gyerekről, amelyeket a gyerek amúgy is átél, de más módon nem lehetne számára megfogalmazni.

Mesétől az olvasásig

Amikor a kisgyerek involválódik (belekerül) a mese rohanó cselekményeibe, sodró erejű nagy képei közé, akkor egyben morális iskolázáson is átesik, feltéve, hogy ezt nem tesszük tönkre a mese tanulságának levonásával.

Ha elmondjuk, hogy:

– Látod, kisfiam, a kis királyfi kihúzta a medve talpából a tuskét, és ezért aztán a medve is segített rajta. Te is segíts másokon, hogy majd rajtad is segítsenek. – Ilyenkor kipukkasztottuk a mese erkölcsi tartalmát, mint amikor egy léggömböt gombostűvel szúrunk meg.

A tanulság ugyanis képi és érzelmi formában ott marad a gyerekekben a mese után, de ha értelmezzük, elmagyarázzuk, szétfoszlik ez a képi emlékezet, ez az érzelmi varázs.

Vizsgálatok szerint a minden nap mesét hallgató gyerek az iskolába lépés idejére egy-másfél évvel előzheti meg mesét nem, vagy nem elég rendszeresen hallgató kortársait az anyanyelvi – és ezzel együtt a gondolkodásbeli – fejlődésben.

És tegyük ehhez hozzá: a sok mesét *hallgató* gyerek a későbbiekben feltehetőleg jó – értő és élvező – olvasóvá is lesz.

A szenvedélyes olvasók – akik tehát nemcsak újságokat, használati utasításokat és egyéb szükséges tudnivalókat, hanem regényeket, netán verseket, eposzokat, esetleg drámákat is olvasnak – természetesen *élvezik* az olvasást.

Azért tudják az olvasást élvezni, mert az olvasottakhoz – természetesen anélkül, hogy ezt „észrevennék” – bennük belső kép keletkezik. Aki így olvas, abban testi változások is lezajlanak. Ha például egy jól leírt futásról olvas, a lábikrájában mérhetően több vér gyűlik össze. Ez a fiziológiás elváltozás – amelyet ő persze tudatosan nem érzékel – tovább mélyíti az *érzelmi részvételt*, a hőssel vagy a szereplőkkel való érzelmi azonosulást, míg viszont a fokozódó érzelmek újabb testi változásokat eredményeznek.

Így tehát az olvasás testi-lelki örömet okoz, és nagymértékben járul hozzá későbbi életünk során ahhoz, hogy *jobban el tudjuk viselni – és netán meg is tudjuk érteni, fel is tudjuk dolgozni* – önmagunk, mélységeiben mindig ellentmondásos lényét és környezetünket.

Különösen nagy jelentősége lehet az olvasásnak kamaszkorban.

A kamasz „leselkedő” lény, aki be akar pillantani az életbe, az élet rejtélyeibe, mindabba, amit a felnőtt világ – szerelemben, szexben, életben és halálban, igazságban és hazugságban – eddig eltakart előle. Nemcsak a női napozók palánkját fúrja meg a kamasz, hogy leskelődhessen (ma már nincsenek is női na-

pozók), hanem komolyabb és mélyebb értelemben is be akar tekinteni a felnőttek világába. Erre pedig aligha van jobb út ilyenkor, mint a *nagy regények* – a nagy írók, a nagy írói életművek – olvasása, Dickenstől Mikszáthig, Jókaitól vagy Balzactól Dosztojevszkijig, Tolsztojig, hogy a huszadik század nagyjait, ahonnan az olvasó általában el fog indulni kalandozásaiban, ne is említsem.

Ne vegyük el tehát, hanem adjuk meg a kisgyerekkor belső képteremtési lehetőségét a szabad játék és a mindennapos mesehallgatás biztosításával és a képernyők hatásának visszaszorításával. (Talán igaza volt Hegedüs Gézának, aki azt mondta, hogy tízéves korukig nem hagyná a gyerekeket televíziózni, és akkor biztos benne, hogy olvasóvá lennének.)

Az olvasóvá váláshoz persze még arra is szükség van, hogy a gyerek kiskorában olvasó embereket (olvasó szülőket, méghozzá könyvet olvasó szülőket) lásson maga körül. Ahol a szülők könyveket olvasnak (ahol a családnak könyvtára van), ott a kis két-három éves gyerek is gyakorta „olvas”. Hasra fekszik a padlón vagy az ágyán, könyvet húz maga elé és nézegeti benne a képeket, vagy csak úgy lapozgatja. Utánozza a szüleit. Így szokik bele az olvasásba külsődlegesen – a belső igényt pedig a mesehallgatás támasztja fel.

Még az iskolában is sokat tehetünk az olvasásba való bevezetésért, *ha sokat mesélünk*, mindennap mondunk valamiféle történetet, esetleg folytatólagosat, amelynek további izgalmas fordulatai megnézhetők az osztály könyvespolcán álló könyvben is, és ha *nem siettetjük* az olvasás megtanulását, de szorgalmasan, kis adagokban, elnyújtottan gyakoroltatjuk az iskola délelőtti óráiban. Láttam már kilenc-tíz-tizenegy éves gyerekeket – akik addig könyvet se vettek a kezükbe – olvasóvá válni egy-egy Rejtő Jenő (P. Howard) jelenet vagy könyvkezdet elmesélése után, ami felcsigázta érdeklődésüket. Napjainkban lehetünk tanúi a hasonlóan zseniális Joanne K. Rowling *Harry Potter*-je sikerének. A könyvgyerekek tízmillióit tette olvasóvá világszerte, akik mindaddig semmit nem olvastak.

A számítógép - otthon

Szóljunk még néhány szót a számítógépről is.

Ha otthon számítógéppel (szövegszerkesztővel) dolgozunk, természetesnek kell tartanunk, hogy a kisgyerek, mint mindent, ezt is *utánozni* akarja. Nem kell eltíltanunk attól, hogy munkánk végeztével az ölünkbe másszon és ő is próbálkozzon az eger húzogatásával, vagy a pötyögtetéssel. Hamarosan nagyon ügyes

lesz ebben, és ez nem válik ártalmára, ha az időkorlátokat (kezdetben néhány perc, nagyobbacska gyerek esetében tíz-húsz perc) betartjuk.

Arról azonban *erőteljesen lebeszélném* a hozzám fordulókat, hogy *számítógépes játékokat* vegyenek a kisgyereknek, vagy akár a kamaszkorúnál fiatalabb gyereknek, hogy aztán óráit megint csak egy képernyő előtt töltsse a virtuális agresszió válogatott izgalmai között.

Függőség

Ahogy a játszani nem tudás, vagy a mesét hallgatni nem tudás háttérében úgyszólván mindig megtaláljuk a képernyők hatását, ugyanígy gyakorta bukkan fel az iskolai figyelemzavarok háttérében is, ezek egyik lehetséges összetevőjeként.

Bánjunk hát csínján a képernyővel, ha tényleg jót akarunk gyerekeknek. És ne felejtjük el a hetvenes évek első felében végzett nyugat-németországi vizsgálat megállapításait se.

Családoknak nem is jelentéktelen összeget fizettek annak idején azért, hogy néhány hónapra lemondjanak a televíziózásról. A családok és a családtagok zöme ezt örömmel vállalta. A mélyinterjúk tanúsága szerint nemcsak a fizetségért, hanem, mert arra gondoltak, hogy ezentúl majd megint mennek kirándulni, biciklizni, horgászni, újra többet fényképeznek, elolvassák az éjjeliszekrényeken felhalmozódott könyveket, és ezer más hobbinak hódolnak, amit a televízió beköltözése és uralomra jutása óta többé-kevésbé abbahagytak.

Az derült ki azonban, hogy mindezt *nem* csinálták!

Tétlenül rosszkedvűen tébláboltak a házban és a ház körül, vagy hanyatt fekve bámulták a mennyezetet, fejfájós állapotban.

Egyszóval: *megvonási tünetek* léptek fel, bizonyítva, hogy a résztvevők a televíziótól függőségi állapotba kerültek, a televízió úgyszólván kábítószerként hatott, mely rabul ejtette az őt élvezőket.

Két család

A kallódó, a sodródó, a veszélyeknek kitett gyerekek háttéréből általában hiányzik a családi otthon, a mindennapos személyes kapcsolat – ami többre terjed ki, mint rendrakatás, számonkérés, ügyintézés.

Nem láttam még olyan rossz helyzetbe sodródott gyereket (lopós gyereket, szípuzót, kábítószereszt), ahol biztos és stabil otthon lett volna a háttérben, ahol semmi nem fenyegette a gyereket, ahová *jó volt hazamenni*, s aminek megvolt a maga bélelt melegsége, mert mire a gyerek hazaért – lehetőleg délben –, már volt otthon valaki.

Két család példáját szeretném elmesélni, két párhuzamos életpályát befutott családtét, akik egymással rokonságban, sógorságban állottak.

Mind a két család a zöldségességet választotta a rendszerváltás körüli (előtti) években, mint egyéni vállalkozási formát. Férj és feleség mindkét családban látástól vakulásig dolgoztak és ennek hamarosan meglett az eredménye is. A stand után boltot nyitottak, házépítésbe fogtak, öreg kocsijaikat újabbakra cserélték le. (Tudomásom szerint egyik sem tartozott a zöldséges „maffiába”.)

Aztán jöttek a gyerekek. Mind a két helyen először egy fiú, aztán egy lány. Unokatestvérek.

A családok életútjai itt kezdtek szétágazni, itt váltak el egymástól. Az egyik családban az anya viszonylag rövid ideig maradt otthon a gyerekekkel (egy-két évig), és aztán bébicsőszöket és öreg néniket alkalmazva, napközben hazahazafutva visszament a vállalkozásba és csinálta tovább, ahogy addig is, látástól vakulásig.

A másik családban az anya már első gyerekével is kitöltötte a három évet, és utána *csak fél időre* volt hajlandó visszamenni, és akkor sem hajnaltól, csak reggeltől. A déli óráktól már otthon volt, gyerekeit korán elhozta az óvodából, és amikor iskolába léptek, nem lettek napközisek. Hazajártak ebédelni, pihenni, és a délutánt (nagy részét a szabadban) anyjukkal töltötték.

Ez a család is felépítette a maga házát, de nem volt benne se szauna, se fedett medence. (A sógunékéban igen.) Ennek a családnak is megvolt a két autója, de kisebb és olcsóbb és ritkábban cserélt, mint a sógoré nagyobb vállalkozásban.

Azóta a gyerekek a kamaszkorba léptek.

A lemondó anya gyerekeivel – aki azóta is csak fél műszakban dolgozik – nincsenek gondok. A jóval gazdagabb másik családban jelentős problémák

léptek fel a gyenge tanulmányi eredményektől az otthoni pénzlopásokon át a diszkózó „anyagozás”-ig, az elcsavargásig.

Itt tehát egy választási lehetőség előtt állt mind a két család és a gyerekek szempontjából egyértelműen a gazdagság egy részéről tudatosan lemondó anya választását kell jónak tartanunk. Minden egyszerre nem megy. Természetesen, ha választási lehetőségünk nincs, ha az élet arra kényszerít, hogy gyerekünket bölcsődébe, egész napra óvodába, napközibe adjuk, *ez egészen más helyzet!*

A gyerekek rendkívül nagylelkűek és megértőek, és titokzatos utakon megérik, hogy mi is a helyzet. Megbocsátanak nekünk és másként fogják fel a mi kényszereinket, mint szabad választásunkat, anélkül, hogy ők maguk is tudnának róla.

Ez a kis példamese csak azért áll itt, hogy azokat elgondolkoztassa, akiknek *van* választási lehetőségük, amikor gyereküket óvodába, majd iskolába adják.

Az osztályzásról

Érthető szülői szorongások

A szülők sokszor már az első osztály első szülői értekezletén, amikor megtudják, hogy az elsőben még nincs osztályzás, faggatni kezdik a tanító nénit, hogy akkor mondja meg, hogy a csillag, a törpe, a róka, a boszorkány, vagy a piros, a zöld, a kék és a fekete pont hányast jelent, hogy ők tájékozódni tudjanak gyereük eredményeiről.

A szülők azért ilyen szorongóak és kétségbeesettek, mert tudják, hogy a jelenlegi iskolarendszerben a különböző osztályzatok minősítik a gyereket, és ezeken fog múlni, hogy hol tanulhat tovább.

Nem viccelek. Van szülő, aki már úgyszólván az óvodából megcélozza az orvosi vagy közgazdasági vagy jogi (évtizedenként változik, hogy melyik a divatosabb) egyetemet és számíthatja, hogy mit is kell gyerekéből kihoznia ahhoz, hogy majd a megfelelő helyre bekerülhessen.

Ugyanakkor: vizsgálatokból úgy tudjuk, hogy *az életben való beválás nem korrelál az iskolai osztályzatokkal!*

Vagyis hogy: az életben az eminensek sokszor eltűnnek, és a „rossz tanulók” érvényesülnek.

(Radnót Magda szemész professzor, ha jól emlékszem, a hetvenes évek második felében vizsgálta, hogy az úgynevezett vörös diplomások, tehát azok, akik az orvosi egyetem öt éve alatt minden vizsgájukat jelesre tették le, legfeljebb egy négyesük lehetett, vajon milyen arányban vannak képviselve a későbbiekben a kiemelkedő praktizáló orvosok, illetve a jeles eredményeket elért kutatók között. Röviden: *semmilyen arányban!* Az eminensek úgyszólván eltűnnek. De hát ez tulajdonképpen természetes is. Ahhoz, hogy valaki jó gyakorló orvos vagy kiemelkedő kutató legyen, egészen más képességek kellenek, mint ahhoz, hogy *mindenből egyformán, folyamatosan* jelesre vizsgázzon.)

Egy normálisan működő iskolarendszerben, ahol *tanszabadság* van – melyet alkotmányunk 70. paragrafusa biztosít – azt, aki az előző iskolai fokozatot akár szín elégséges eredménnyel, de befejezte, a következő iskolafokozatba, ahová jelentkezik, minden további nélkül fel kell – fel kellene – venni.

A balettintézet, a zeneakadémia és társai persze kivételek, ide speciális képességek kellenek, itt többé-kevésbé helyénvaló a felvételi (más kérdés, hogy

ezeket a képességeket időnként bizonyos főiskolákon-egyetemeken a bizottságok esetleg tévesen ítélik meg).

Reméljük, idővel nálunk is kialakul az a helyzet, amikor az iskolák el kell hogy fogadják az előző iskolafokozat elvégzéséről szóló bizonyítványt és nem tarthatnak külön válogatást, felvételit. (Ahol a pontszámok egy része úgynevezett hozott pont, vagyis az előzőekben elért osztályzatokon alapul.)

Mit ér az osztályzat?

Mert nézzük csak most már egy kicsit közelebből ezeket az osztályzatokat.

Arról már beszéltünk, hogy az életben való beváláshoz tulajdonképpen sokkal fontosabb az *érzelmi intelligencia* kibontakoztatása, mint az iskolában megtanult szóbeli ismeretek (melyeket ráadásul jelentős mértékben elfelejtünk).

De vizsgáljuk most már meg, hogy az *értelmi intelligencia* mennyiben tükröződik az osztályzatokban.

Ígaza van-e a szülőnek, amikor eddig értelmesnek tartott gyereket, hirtelen rosszabb színben kezdi látni, mert rossz jegyeket hoz az iskolából? Vajon szülői elfogultsága áldozatául esett és az iskolai jegyek mutatják objektíven a gyerek képességeit?

Erről szó sincs!

Az értelmi intelligenciát (a velünk született értőképességet, melyről tulajdonképpen elég keveset tudunk, de mérni többé-kevésbé tudjuk, egy kultúrán belül) ma az Amerikában kidolgozott, de Európára és Magyarországra is szabványosított úgynevezett Wechsler-féle teszttel, vizsgálattal mérjük.

Ez az eljárás az intelligencia tíz tényezőjét méri külön-külön. Ebből öt az úgynevezett szóbeli (verbális) tartományba tartozik, öt pedig a cselekvésesbe (performációsba).

Minden nagy könyv elmondja, hogy az egészséges gyermeki intelligenciastruktúrában általában a cselekvéses rész az erősebb.

Tulajdonképpen ez viszi magával a szóbeli rész fejlődését is.

Értelmiségi körből érkező gyerekeknél megfigyelhető, a szóbeliség bizonyos túlsúlya (és ezzel gyakorta együttjáró kis fokú neurotizálódás). A mai iskola azonban – mint ezt mindjárt látni fogjuk – egyedül ezt díjazza.

A tíz faktor közül osztályzatainkkal lényegében csak *kettőt* mérünk és minősítünk. Egyfajta lexikális tudást (emlékezetet) és egy matematikai készséget.

Mind a kettő a szóbeli tartományba esik!

A tíz intelligenciafaktorból nyolccal tehát nem törődünk, és a fontosabb ötöt osztályzatainkkal meg sem érintjük!

(Nyilván ez is ott van a háttérben annak a ténynek, hogy az iskolai osztályzatok nem korrelálnak az életben való beválással.)

– Kisfiam, többet vártunk tőled!

Gondoljuk el: egy kiemelkedően jó képességű kisfiú bekerül az iskolába. Az első egy-két év, amikor a készségtárgyak vannak túlsúlyban, képességeinek megfelelően jól megy neki. Az első megbicsaklás a harmadik, a második az ötödik osztályban várható, amikor hirtelen aránytalan túlsúlyba kerül mindaz, amihez fejlett – illetve túlfejlett – verbalitás kell, és ilyenkor a gyerek háttérbe szorul.

– Kisfiam, többet vártunk tőled! Küldd be édesapádat, én nem is értem, hogy mi lehet veled – hangzik el esetleg a jóakarátú osztály-tanító vagy netán az iskolavezetőség valamelyik tagja részéről.

De az apa hiába megy be, a gyerek a következőkben feltehetőleg a saját színvonala alatt fog teljesíteni, miközben érzi saját képességeit és a feszültség esetleg dacba, renitenciába fogja kergetni.

Hasonló dolog történhet azzal az érzelmileg intelligens kislánnyal, aki nagyon okosnak számított már az óvodában is, aki kitűnően tájékozódik az emberi viszonylatokban, színes, fantáziadús személyiség, jól indul az iskolában – különösen, ha szeretik, és ő viszonszerethet –, aztán egyszerre csak valahol a nyelvtan vagy a gazdasági földrajz vagy a fizika vagy – esetleg egy tanárváltás következtében – a matematika terén „leromlik”, „nem hozza a formáját”, és esetleg nem jut be olyan iskolákba, ahonnan nyitva az út előtte a különböző, emberekkel foglalkozó pályákig, melyekben ő jól helytállna, és bejut helyette a „hideg fej”, aki „viszi a pontszámot”, csak majd ha gyerekek vagy páciensek közé kerül, derül ki, hogy milyen alkalmatlan, és ettől szenvedni fog ő is és a környezete is.

Ebben az értelemben folyamatos kontraszelekció folyik az iskoláinkban.

Nálunk jó néhány évtizeden át Einstein nem került volna be a gimnáziumokba. (Aztán a gyerekszám fogyni kezdett, és ma már előfordul, hogy a szigorú felvételiztetők is minden jelentkezőt felvesznek, nem lévén elég gyerek.)

Az osztályzat tehát *nem minősíti* sem az érzelmi, sem az értelmi intelligenciát, hanem csak valami nagyon szűk értelemben vett verbális készséget és az ahhoz tartozó családi háttér.

Karácsony Sándor a két világháború között arról beszélt, hogy kétféle észjárás van. Az egyik a felületen siklik, könnyedén és elegánsan, mint a borotva. De csak a felszínt érinti. Ma iskoláinkban az övé minden érdem. A másik mélyen

szánt, mint az eke, ha valami elébe kerül, megáll, visszahúzódik, újra próbálkozik, ha nem tudja átvágni, megvizsgálja mi lehet az és újra dönt, hogy megint csak nekilendül vagy (?99.o.teteje), vagy megkerüli... Ez a kreatív észjárás, ezt a mai iskola bünteti.

Az osztályzat – hiába mutatkozik objektív mérést tükrözni látszó számokban – a legteljesebb mértékben ki van szolgáltatva a tanári beállítódásnak, elfogultságnak, netán önkénynek. Tehát a lehető legnagyobb mértékben szubjektív. Tudjuk, hogy hármáról négyesre javítani összehasonlíthatatlanul nehezebb az esetek jelentős részében, mint egy ötöst megtartani. (Még a feladatlapok pontozási technikáiba is nem egyszer csusszannak erőteljesen szubjektív elemek, „tévedések”.)

A szöveges értékelés lehetősége

Ma már Magyarországon az első hat osztályban nem kell, nem kellene osztályozni – lehetne választani a szöveges értékelést is. Ez a tanárok, a tanári kar elhatározásán múlik. Ennek nagy jelentősége volna. Nem is beszélve arról, hogy az úgynevezett készségtárgyak – ének, rajz, stb. – osztályozása milyen mértékben veszi el a gyerekek kedvét ezektől a tevékenységektől.

(Külön kérdés, hogy iskoláink jelentős részében a gyerekeket nem megtanítják hallani és énekelni, vagy éppen rajzolni és festeni, hanem csak „ellenőrzik”, hogy tudnak-e. Az aztán már további rongálása a művészetekhez és kultúrához fűződő *élményszerű* viszonynak, mikor a gyerekeknek *felelniök* kell a zeneszerzők, festők, szobrászok vagy az elméleti megközelítésmódok adataiból.)

Megpróbálom érzékeltetni, hogy milyen különbség van egy, mondjuk, igazságos osztályzat és egy ugyanazt elmondó szöveges értékelés között, a gyerek szempontjából.

Éva, aki szüleivel két évig élt Angliában és ott járt óvodába, majd az első osztályba, harmadikos korában, amikor az osztály angolt kezd tanulni, talán osztályelső, mindenestre a legjobbak között van. De aztán az új szavakat nem tanulja, padtársával fecseg – ő úgyis tudja – és a negyedik osztály felévére már nem igazán tud bekapcsolódni, nagyon sok szót nem ismer, feleletei gyengék, a házi feladatokat hibásan készíti el.

Eredmény: 3-as.

Évának ez kedvét szegi.

A legjobbakból a gyenge közepesek közé csúszott. Dühös a tanárra, és úgy érzi, hogy ezen ő nem tud segíteni. Nem szokta meg, hogy neki angolból tanulnia is kell. A kudarc letöri, továbbra is ott imbolyog a hármaskörül.

A szöveges értékelés viszont szólhat a következőképpen:

„Éva! Emlékszel milyen Jól indultál angolból? Te tudtad a legtöbb szót, neked volt a legjobb kiejtésed. Aztán annyit fecsegtetek Eszterrel, hogy mire eljöttünk karácsonyig, időnként már nem is értetted, hogy miről van szó és talán ezért is csináltad meg rosszul a feladatokat, a leckét. Nem szoktad meg, nem jöttél rá, hogy néha még neked is tanulnod kellene otthon szavakat, át kéne nézned az olvasmányt és egy kicsit a nyelvtant. Én most szeretnék neked ebben segíteni. Keress meg, és beszéljünk meg együtt, hogy mikor találkozunk három-négy egymást követő alkalommal, hogy bevezesselek a szótanulás titkaiba. Biztos vagyok benne, hogy hamarosan újra ott leszel a legjobbak angolosok között, mert megvan hozzá a jó alapod.”

(Igen, jól látják, a szöveges értékelés még további terheket is róhat a tanárra, mint például ez a három-négy találkozás. De itt most nem is ez a legfontosabb.)

Éva azt mondhatja magában: „Emlékszik rá, hogy milyen jó volt a kiejtésem, milyen sok szót tudtam már az elején is. Tudja, hogy a legjobbak között voltam, vagy esetleg éppen én voltam a legjobb. Most is így néz rám. Igaz, sokat fecsegtünk Eszterrel, és otthon nem nagyon tanultam. Azt hittem, hogy nekem nem kell. Tulajdonképpen már egy ideje szorongat a dolog, de most ő segít nekem, és most is úgy tart számon, hogy én újra a legjobbak közt lehetek. Igen, így lesz.”

A szöveges értékelés ugyanis módot ad arra, hogy a múltból és a Jelenből olyan mozzanatokat is megemlítsünk, amelyekben *elismerés* fejeződik ki és amelyek a gyerek *jobb képességeire*, valódi énjére apellálnak, a pillanatnyi gyengébb eredmények mögött.

Cinkosságok

És milyen magatartást tanúsítunk otthon az osztályzatokkal kapcsolatban, addig is, amíg szülőkként, a velünk egyetértő pedagógusokkal összefogva, ki- küzdjük gyerekeink iskoláiban a szöveges értékelést?

Cinkos magatartás kell tanúsítanunk.

A gyerekünknak tudnia és éreznie kell, hogy mi nem az osztályzatok alapján ítéljük meg őt, és nem az osztályzatokat tartjuk a legfontosabbnak. Viszont azt is tudnia kell, hogy abban a küzdelemben, amit azért folytatunk, hogy a képességeinek megfelelő iskolába kerülhessen és azt elvégezhesse, szerepet játszanak az osztályzatok is. Ezért együttes erővel újra és újra keresnünk kell azokat a

lehetőségeket, hogy a viszonylag tűrhető osztályzatokat kiharcoljuk. De ezt nem a gyerek valamiféle szorongatásával, két malomkő közé szorításával – és ezzel felörlésével – kellene elérnünk.

Hanem például tudomásul kellene vennünk, hogy a mai magyar iskolarendszerben nem egyszer *az értelmes gyerekek* lehet szüksége korrepetitorra, aki rajta tartja a szemét valamennyi tantárgyon. Hetenként mondjuk kétszer jön el egy-másfél órára és rávezeti a gyereket azokra a stiklikre – aláhúzásokra, lényegkiemelésekre, a felelés folyamatosságának fontosságára („mindegy, hogy mit, csak folyamatosan beszélj”) és így tovább – melyek a mai iskolai érvénysüléshez nélkülözhetetlenek. És mentesíti a családi légkört attól a mérgező hatástól, amit egyébként az iskola terjesztene a szorongó szülő és az iskolától és a szülőtől is szorongó gyerek párharcának felidézésével.

Mert amire az iskolásgyerekek a legnagyobb szüksége van, az a *jó légkörű, érzelmi biztonságot adó*, vele cinkosságot vállaló családi háttér, bélelt otthon – ahogy erről már beszéltünk. Az iskolai értelemben vett intellektuális fejlődés is a család által nyújtott *érzelmi biztonságba* mélyeszi a gyökereit.

Ha a gyereket még este fél kilenckor is ott találom az asztal előtt, ahol kétségbeesetten gyúrja a homlokát, és megkérdem, hogy mit csinál, mire ő azt válaszolja, hogy nem tudja megírni a házi feladatot, aminek az lenne a címe, hogy „Egy reggelem”, de öneki nem jut eszébe semmi (mert fáradt, kétségbeesett, ez az első ilyen feladata és különben is egy tökéletességre törekvő, szorongó, első gyerek), akkor – de ez titok! – a következőképpen járok el:

– Na, akkor most ird, diktálom! „Reggel előbb ébredtem fel, mint ahogy az ébresztő szólt. Láttam, hogy a redőny rései között már besüt a nap. Még csend volt. Mégis felkeltem, benyomtam az ébresztőórát. Öt perc múlva már csengett volna...”

És így tovább.

Helytelenül jártam el?

Így a gyerek soha nem fog tudni megtanulni fogalmazni?

Nem hiszem.

Sokkal fontosabb, hogy fél kilenc, kilenc körül már lefeküdjön, minthogy még hülye – vagy kevésbé hülye – házi feladatok mellett görnyedezzen. (Mély meggyőződésem, hogy a házi feladatok – különösen, ha sok van belőlük – csak elundorítanak az iskolától és a megismerendő világtól, ahelyett, hogy táplálnák a megismerés és a begyakorlás vágyát.)

Azonkívül: *mintát adtam* a gyerekeknek arra, hogyan lehet elkezdni gondolkozni egy ilyen feladat esetén. Hogy nem kitalálni kell értelmi eszközökkel

valamit, hanem magam elé kell képzelnem egy valódi reggeletem, és akkor a dolog megy magától.

A későbbiekben én még bizonyára többször el fogom nyerni a hármas – jó esetben a négyes – érdemjegyet a fogalmazványaimra, de közben a gyerekem, aki jobban ismeri a tanító néni, majd később az adott tanát igényeit, elkezd ötös fogalmazásokat írni, az iskolában is és otthon is.

Alternatívák – Például a Waldorf

A kemény vagy puha diktatúrák iskolarendszere mindig egységes. Egységes és felülről irányított – mondhatnám azt is, hogy központilag irányított, vagy hogy a lehető legnagyobb mértékben központosított.

A demokráciák iskolarendszere viszont sokszínű, plurális, alulról építkező.

Gyermekeközpontú vagy intézményközpontú

Mérei Ferenc a 20. századi magyar pszichológia fenegyereke – majd nagy öregje –, mondta, hogy egy közoktatási rendszer vagy gyermekeközpontú, vagy intézményközpontú. Tertium non datur – harmadik eset nincs.

A modern kontinentális iskolarendszer – akár a Nagy Frigyes-i, akár a napóleoni időkig vezeti vissza eredetét –, intézményközpontú.

Az állam megmondja, hogy hány – és milyen – katonára, hivatalnokra, mezőgazdára, stb. van szüksége és, mint egy kolbászgyárban, a gyerekeket (mint mondani szeretik, a „gyerekanyagot”) ezen elképzelés szerint elől betöltik az iskolába, és hátul kijön a kész kolbász, vagyis a méretre szabott katona, hivatalnok, mezőgazdász.

A diktatúráknak nagyon is jól jött ez az iskolamodell.

Az intézményközpontú közoktatási rendszerben valakik odafent, a minisztériumban, a pártközpontban, az akadémián, az egyetemi tanszékeken vagy épenséggel a minisztérium háttér-intézményeiben megszabják, hogy *milyen tananyagot kell átpréselni a gyerekekanyagon*.

A diktatúrákban mindig sokkal *nagyobb* a tananyag, mint a demokratikus társadalmakban, és mindig erős az arányeltolódás a *természettudományok* felé. Ez nemcsak a 20. században volt megfigyelhető, ez így volt – hogy magyar példánál maradjunk – már a Bach-rendszerben is.

Back kultuszminisztere gróf Thun Leó (ők ketten csinálták végig az egész Bach-rendszert, a többi miniszter mind változott) *teljesítményelvű* iskolát akart, központi tantervvel, hogy így civilizálhassa ezt a barbár Magyarországot és az egész új osztrák birodalmat. Ugyanakkor, a Magyar Tudományos Akadémián meg akarták szüntetni a nyelvi tagozatot, és kizárólag *természettudományos-technikai* tagozatot akartak működtetni. (Széchenyi híressé vált levélben tiltakozik ez ellen, Döblingből.) – A nyelvi és más humán stúdiumok az *állampolgárrá nevelés* – az öntudatos állampolgárrá nevelés – eszközei. Öntudatos állampolgárokra a centralizált államokban nincs szükség. Csak *alattvalókra*, akik rendel-

keznek megfelelő tudományos-technikai tudással, mellyel a centralizált államot működtetik, de nem „akadékoskodnak”. (Az annak idején híres szovjet pedagógiai tankönyvszerző – a szovjet neveléstudományi akadémia elnöke! – Ivan Andrejevics Kairov, ha jól emlékszem, 16 pontban írja le a szocialista ember jellemvonásait, vagyis azt, hogy milyenné kell faragni az óvodába-iskolába beöntött gyerekeket. Ezek közül talán a 8. pont ebben adja meg a szocialista ember egyik fontos jellemvonását: „Rendszeresen olvassa a faliújságot.” Láthatjuk, a szerző figyelme a részletekre is kiterjed.)

Hallgassuk Széchenyt!

Ezt a problémakört Széchenyi 1857. szeptember 24-e és 28-a között írott döblingi feljegyzéseiben – ahol Thun Leóék központosító célkitűzéseit elemzi – a következő gondolatokkal közelíti meg:

Lehetséges, hogy egy ilyen nagy tananyagot központi parancs szerint hőmpolygottető iskolarendszerben a népek *sokkal tudósabbak* lesznek, de: „*semmivel sem okosabbak, sőt inkább határtalanul ostobábbak*”.

Sok ember számára biztosan nehéz felfogni ezt a különbségtételt, mondja Széchenyi. De gondoljuk meg: a táplálkozás haszna sem azon múlik hogy *menynyit* pakolunk a gyomrunkba, hanem, hogy mennyit *asszimilálunk* a felvett táplálékból, mennyi válik azonossá velünk, mennyi lesz vérünkbe belőle.

„A pedantice beparancsolt, bevert tudomány” (a fejbe bevert tudomány) – mondja a nagy gróf – egyfajta állandó *lelki hányingert* okoz; az egészséges ember védekezik ellene. Az erős szervezet végül is kiveti magából – netán éppen megbukik, vagy rosszul teljesít az iskolában. A *gyengébb viszont sikeres lesz*, mert megtörik és – mondja tovább Széchenyi – „minél többet és sokfélét kényszerítenek, kelepceznék fejébe, *annál zavarosabb lesz veleje*, míg végre a *tudós szamarak* piedestáljára emeltetik, melyféle fajta kivált a németek között vajmi szép számban található!!!”

A bölcsőtől kezdve kielégíthetetlen *tudásszomj* jellemzi az emberi lelket, de amit ebben az iskolában kaphat, az csak *pótlék*, szurrogátum.

És aztán: *a vizsgák!* Maturitáts és Staatsprüfungok, vagyis az érettségi vizsgák és az államvizsgák rendszere... A legszigorúbb és legigazságosabb vizsgák *sem mérhetik valódi valakinek igazi tudását, még kevésbé hasznavehetőségét*. Jó emlékezet, jó beszélőke, egy kis lélekjelenlét és magamutogató szemtelenség – és az ilyen növendék biztos, hogy *kitűnően fog vizsgázni*. Az azonban kinek fő lelki tulajdona a *higgadt ítélőtehetség* és, aki ugyan *mélyen, de lassan gondolkodik*, az le fog maradni mindezekben a vizsgákban – jósolja a zseniális gróf,

mintha már ismerte volna 20. századi méréseinket –, jóllehet az ilyen ember intelligenciájának súlya csak mázsákkal volna mérhető, míg a remekül vizsgálzó esetleg csak fél kilóra-kilóra rúg.

Nem a huszadik életév előtt kell sokat tanulni – folytatja szerzőnk –, *hanem ezt követőleg*. A valódi értelem a közéletben és a szabad vitában, a mindennapi elmesúrlódásban világlik ki, s ezért van, hogy a szabad népeknek valódi *zsenijeik*, míg a rab népeknek csak tudósaik vannak, és látszanak.

Mert: „Ki igen szaporán tud gondolkozni, az általában véve nem gondolkozik legmélyebben, vagy csak mélyen is, pedig rendszerint a mélységben rejlik a való.”

(Emlékezzünk Karácsony Sándor borotva és eke hasonlatára!)

Azért idéztem ilyen hosszan „a legnagyobb magyart” a 19. század közepe tájáról, nehogy azt higgyük, hogy az efféle gondolatok csak mai (vagy 20. századi) „alternatívok” – netán afféle iskolaügyi anarchisták – fejében fordulhatnak csak meg.

És hogy ezek nem is csak afféle „döblingi” – azaz tébolydából származó – gondolatok, annak tanúsítására álljon itt egy nagy hírű tudós, nagy tapasztaltságú tanár és – ismereteink szerint – kitűnően és eredményesen nevelő apa (s egyben matematikus!) tömören fogalmazott óhaja még a 19. század első feléből.

Így szól hozzánk Bolyai Farkas Erdélyből, a marosvásárhelyi református kollégiumból:

„Mindenek felett játszódjon és nőjjön a gyermek, a szüntelen való tanítás elnyomja a növés erejét, s az eszet mint az országút, olyan meddővé teszi.”

És e két klasszikussal már meg is közelítettük a gyermekközpontú iskolát.

„Ismerd meg... hogy... szerethesd!”

Mit jelenthet ez a gyermekközpontúság, ami a demokráciák iskoláját többé-kevésbé jellemzi?

„Szeretjük a gyerekeket”, „minden a gyerekek körül forog”, „a gyerekek azt csinálnak, amit akarnak” – *helytelen, téves*, netán *rosszakaratú* megközelítések.

A gyermekközpontúság azt jelenti, hogy *ismerjük* a gyerekek életkoronként gyorsan változó testi, lelki és szellemi állapotait, ezek jellemzőit és az ezekből fakadó szükségleteket, és tudjuk, hogy e szükségletek megfelelő módszerrel való kielégítése adja meg az igazi fejlesztés – képességfejlesztés, személyiség-kibontakoztatás – lehetőségét.

A gyermekközpontúság tehát *szakszerűséget* jelent – vagy legalábbis *folytonos törekvést erre a szakszerűségre*.

Jelentős magyar hagyománya van ennek az igénynek, ennek a gondolkodásmódnak.

Először csak a 20. századot véve szemügyre: ott van mindjárt a század elején induló *pedagógiai mozgalom – a gyermek-tanulmányozás* –, melyet Nagy László neve fémjelez. Ismerjük meg a gyermeket orvosi, élettani, lélektani, antropológiai, szociológiai – és még ki tudja hányféle, de minden lehetséges – szempontból, hogy azután szakszerűen tudjunk *viszonyulni* hozzá.

„*Ismerd meg a gyermeket, hogy jobban szerethesd!*” –, mondja Nagy László.

És tegyük hozzá: ez a szeretetfogalom meg van fosztva a szentimentális érzelgősségtől. Itt arról van szó, hogy átmeneti időre feladom önmagamot (én, a felnőtt, a nevelő) és empátiával, érzelmi intelligenciával, ismereteim segítségével mintegy „belülről” igyekszem megtapasztalni, hogy mikor mit élhet át a gyermek a maga fejlődése során.

Tulajdonképpen azt kell mondanunk, hogy amikor a régi magyar iskolák – a reformáció iskolái, vagy a jezsuiták – oly nagy fontosságot tulajdonítottak például az *iskoladramának* és az iskolai színjátszásnak, hogy erre igen sok időt voltak hajlandók „pazarolni” a stúdiumok „rovására”, akkor sokkal *gyermekközpontúbb* módon gondolkoztak, mint mai iskoláink.

De menjünk még messzebbre vissza az időben. Amikor az 1200-as években Európában az új, máig híres egyetemek szerveződnek – Oxford, a Sorbonne, Bologna, Barcelona – és az akkor 15-16 év körüli diákok a régi egyetemek falára felírják, hogy „*Haec scholae non me capit*” („ez az iskola itt nem tart engem!”), akkor az történik, hogy ezek az új egyetemek az eddigi *lectio* (felolvasás) mellé, bevezetik a *disputát*, a *vitatkozást*! Mintha a gyermektanulmányozásból vagy a fejlődéslélektanból rájöttek volna arra, hogy az ifjú *örök vitázó és kételkedő*, és mintha ennek az életkori igénynek akartak volna eleget tenni!

Ekkor terjednek el az ilyen mondások: „Amiről ma Oxfordban vitatkoznak, holnap attól ég lázban egész Anglia!” A Sorbonne-on olyan kijelölt vitanapok is vannak – a mindennapi dispután kívül, többnyire húsvét előtt –, amikor *mindent* vitatni lehet, az egyház alapvető tételeit is. (A vitanapok végén aztán jönnek a doktorok, és mindent helyre tesznek. De arról nincs tudomásunk, hogy bárkit is bántódás ért volna „hitetlen” merészségeért.)

Görögök, rómaiak, középkor

És még egy ugrás visszafele az időben.

A görög, az athéni iskolarendszer – melyről a 20. század nagy fizikusai, mint például Heisenberg és baráti köre úgy tartják, hogy enélkül nem volna modern európai gondolkodás – a következőképpen épült fel:

A (fiú)gyerekek először az alapfokú iskolába mentek, ahol az anyanyelven és matematikán kívül a következő fő tárgyak voltak: ének, fuvola, körtánc. (Tehát: az érzelmek nevelése, iskolázása, az érzelmi intelligencia megerősítése és kibontakoztatása folyt!) Tízéves koruk után a fiúk átmentek a gümnaszionra, a gyakorlótérre, ahol elsősorban az öt alapvető mozgásformában (rituális, ember és föld, ember és tárgy, ember és ember viszonyát kifejező mozgásformában) gyakorolták magukat: futás, ugrás, gerelyhajítás, diszkoszvetés, birkózás. Az ifjúkorba érve átsétáltak a gümnaszion melletti ligetbe, melyet egy Akademosz nevű hősnek szenteltek (mellszobra itt állt), és itt várták őket a peripatetikusok, a sétálva tanító filozófusok, Szókratész, Platon, Arisztotelész. Szókratész tanításának magva az volt, hogy *ő nem tud semmit*, neki csak anyjától örökölt bábaművészete van, csak abban tud kinek-kinek segíteni, hogy megszüljön, világra hozza a *saját véleményét*. (Vélemény és tévedés a régi görögben közel azonos fogalmak. Éppen ez volt Szókratész bűne, hogy a tisztas hagyományok tanítása helyett „megrontotta” az ifjúságot azzal, hogy saját téves vélekedéseiket akarta előcsalogatni belőlük, mintha ez jelentené az igazi értéket a világ megismerésében.)

Láthatjuk tehát, hogy a görög kultúra még *az egész embert* iskolázta, testét, lelkét, szellemét.

A római iskola ehhez képest már csak *rétori* iskola volt – mondja Rudolf Steiner –, ahol a szónoklás művészetét tanítva már úgyszólván *csak deréktól felfelé* iskolázták az embert. Testtartás, a kezek gesztusa, az arc mimikája, a nyelvi fordulatok, a szavakkal való hatás titkai és eszközei.

A középkor iskolájában azután már a *fej* iskoláját találjuk meg. A hallgatók ülnek és hallgatják a lectiot, a felolvasást, amelyből lesz a lecke, a megtanulni-való... De a középkor iskolája még művelte a hét szabad művészetet (s ezek között például a zenét), majd mint láttuk, eljutott a disputáig is!

Felülről vagy alulról?

Az intézményközpontú iskolarendszerben az egyetemek megmondják a középiskoláknak, hogy mit várnak el tőlük, a középiskolák az általános iskoláknak, ezek pedig – rossz esetben – az óvodáknak.

A gyermekközpontú iskolarendszerben erre nincs lehetőség.

A gyermekközpontú közoktatási rendszer alulról építkezik

Mint ahogy erről már beszéltünk, az óvoda nem törődik – nem törődhet, nem szabad törődnie azzal, hogy mit vár el tőle az iskola! Az iskolát nem érdekli, hogy a középiskola mit szeretne, s a középiskola nem az egyetem elvárásaihoz igazítja magát, ideális esetben.

Az óvoda az *óvodásgyererek szükségletei szerint* alakul és ez érvényes az összes további intézményre is.

Ezért kell az egyetemeknek két orientáló évet maguk alá bocsátaniuk, hogy ott aztán ki-kik megismerve a lehetőségeket döntsön, esetleg megváltoztassa előző döntését, netán pótolja az elmulasztottakat.

A gyermek évszázada?

A 19. század vége óta – és végig az egész 20. századon – jeles kutatók és iskolalapítók foglalkoztak azzal a kérdéssel, hogy miért olyan gyermekellenes – mondhatnám: gyerek nélkül kigondolt – a modern iskola, és milyennek is kellene lennie ahhoz, hogy jobb, gyermek- és életközeli legyen.

Ellen Key, svéd tanítónő híressé vált könyvében a 20. századot *a gyermek évszázadának* jósolta (ez könyvének címe is), és tulajdonképpen már az összes fontos kérdést felvetette.

Jóslata részben bevált; részben azt is mondhatnánk (de nem volnánk igazságosak), hogy nem történt semmi.

A mélylélektan – elsősorban zseniális megalapozója, Sigmund Freud, majd tanítványai, köztük lánya, Anna Freud) a *gyerekkort*, mint az ember későbbi életútjára döntő hatást gyakorló korszakot a figyelem középpontjába állította.

Jelentős irodalmi művek születtek, melyek a gyerekkor belső világát eddig nem látott színességgel, részletességgel és mélységben ábrázolták.

Reformpedagógiai mozgalmak indultak az új, a gyermekközpontú iskola kialakításának szándékával.

A 20. században jelentős kutatók mutattak rá arra, hogy az iskola – elsősorban kontinentális formájában – hogyan oltja ki a gyerekek természetes érdeklődését, hogyan veszi el alkotókedvüket és rongálja magukkal hozott képességeiket. Voltak, akik azt vetették fel, hogy iskolátlanítani kellene a társadalmat az egészséges fejlődés érdekében.

Kimunkált pluralizmus

Amikor 1984-ben Spanyolország és Portugália az Európai Közösségbe való belépés küszöbén állt, az Európa Parlament március 14-én elfogadta egyik legélesebb hangvételű határozatát. Tizenhárom megelőző nemzetközi megállapo-

dásban rögzített törvényi helyre hivatkozva ez a határozat kifejti, hogy Európa közoktatási szempontból *a kimunkált pluralizmus (sokféleség) hazája*.

Bárki alapíthat iskolákat, és az iskolák egyenlő támogatottságot kell, hogy kapjanak az államoktól, az állampolgárok adójából.

Azzal is foglalkozik a határozat, hogy ennek kimondására azért van szükség, mert Spanyolország és Portugália egy monolitikus (egységes), centralizált (központosított) – diktatúrákra jellemző –, közoktatási rendszerből érkezik, amelyet meg kell változtatnia.

„Kimunkált pluralizmus” – ez mindenképpen a *tanszabadság* egyik jellemzője. Ezzel együtt jár a szabad iskolaalapítás joga. Az iskolák tevékenysége természetesen nem állhat ellentétben a világ nemzetei által elfogadott emberjogi vagy gyermekjogi határozatokkal – nem lehet például gyűlöletre nevelni, nem sérülhetnek a gyermekek jogai személyiségük kibontakoztatására, nem lehet a gyermekeket megalázni, testiileg fenyíteni... –, de ezen belül a tanszabadság, legalábbis elvileg és elméletileg, teljes.

„Kísérlet”-ek

A diktatúrákban, a centralizált iskolarendszerekben is vannak, lehetnek a központi irányzattól eltérő próbálkozások, amelyek valamiféle haszonnal kecsegtetik a központi iskolarendszer működtetőjét, felhasználható, hasznosítható eredményeket ígérve.

Ezeket külön engedélyeztetni kell és – nemzeti szocializmusban ugyanúgy, mint a bolsevik közoktatási rendszerben – „kísérlet”-eknek nevezik őket.

Természetesen nem kísérletek a szó tudományos (természettudományos) értelmében, hanem burkoltan alternatív (a központi irányzattól eltérő, más) próbálkozások. (Szerintem elvileg is engedélyezhetetlen egy „kísérlet” gyerekekkel, míg viszont egy alapelveit és működési rendjét felfedő pedagógiai próbálkozás, amelyet a szülők szabadon választhatnak gyermekük számára, nem ütközhét akadályba.)

Reformok, alternatívák

A rendszerváltást követő években szinte robbanásszerűen jelentek meg a magyar közoktatás rendszerében a különböző alternatívák.

Azt megelőzően csak nagy erőfeszítéssel „kísérleti” státust kiküzdő próbálkozások működtek (a folytonos veszélyeztetettség állapotában), mint amilyen például Winkler Mártáé, majd később Zsolnai Józsefé és munkatársaié volt

(először a nyelvi irodalmi-kommunikációs kísérlet, a NYIK, amelyik kitűnő minőségű nyelvi anyagával, a gyerekről való tudásával és a hozzávaló sikeres viszonyulással az elsőként megvalósuló alternatívák egyike volt, majd az érték-közvetítő program, amely a teljes iskolai tananyagot átfogta).

1985-től Magyarországon jelentős reformtörekvések indultak el a közoktatásban. Talán úgy mondhatnánk, hogy *legfelülről*, a minisztérium felől (ez a reformfolyamat Gazsó Ferenchez és munkatársaihoz kötődött) és *alulról*, a gyakorló pedagógusok felől, akiknek innovatív kedvét a gazsói biztatások és pályázati lehetőségek keltették fel. (A középkáder réteg helyenként igen makacsul és keményen ellenállt.)

A Gazsó-féle miniszterialis tevékenység hívta életre azt a két „alapítványi” iskolát, melyeknek léte először repesztette meg a centralizált állami iskolarendszer falait, mert eltérő tantervét, tanmenetét, pedagógiai alapelveit más fenntartó érvényesítette, nem az állam, hanem a civilszerveződésű alapítvány.

Az ebihalak pártján...

Először az Alternatív Közgazdasági Gimnázium szerveződött meg. Horn György és kollégái egy fizetett évet kaptak Gazsótól előzetes programjuk és munkálataik után, hogy kidolgozzák egy újfajta, gyerekközpontú, demokratikus iskola, középiskola alapelveit, működési struktúráját, tantervét, tanmenetét.

Szeretnék idézni – jellemzésül – két jelszót az AKG (az óbudai, Raktár utcai Alternatív Közgazdasági Gimnázium) pedagógiai alapelvei közül.

Az egyik: Mi az ebihalak pártján vagyunk!

Ez a jelmondat a 20. század első felének egyik nagy francia-svájci pszichológusára Edouard Claparède-re utal (a már emlegetett gyermektanulmányozás-pedagógia és a reformpedagógiai törekvések egyik megalapozójára).

Claparède szerint a gyermek nem tökéletlen felnőtt, gyermeki létének megvannak a *maga* törvényszerűségei, melyek szerint élnie kell. Claparède erre vonatkozó hasonlata: „...egy ebihal elégséges önmagának, s működése éppen olyan tökéletes, mint a békáé; nem tökéletlen, nem elégtelenül működő béka tehát!”

(Én még ehhez azt is hozzáfűzném:

– Hölgyeim és uraim! Ha önöknek netán ebihaltenyészetük van és tudják, hogy ezek a kopoltyúval lélegző halacska fejlődésük során idővel tüdővel is fognak lélegezni, s ilyenkor majd – megfelelő alakváltás után – kimásznak a szárazföldre, *eszükbe ne jusson*, mondjuk naponta egy-két percre majd, netán hosszabb időre kiemelni őket fejlesztés címén. Jósolható, hogy ezek a túl korán

szárazföldre kerülő halacskák, el fognak pusztulni! De ne is tartsák őket magas falú bádogedényben. Teremtsenek körük olyan *kedvező környezetet*, ahol a lassan, *magától békává átalakuló ebihal* idővel szépen kimászhat egy kellemes lejtőcskén a hívogató fűre, ha már ennek eljött az ideje.)

Mi az ebihalak pártján vagyunk!

Ismerjük életkoruknak megfelelő szükségleteiket, a számukra kedvező élet-körülményeket, és tudjuk, hogy mi az a kedvező környezet, amelyben spontán fejlődésük akadálytalanul mehet végbe. Ezt igyekszünk megteremteni körülöt-tük.

A másik – szintén Claparède-i gondolatokra utaló – jelszót szándékosan két részletben idézem, hogy minél felháborítóbbnak érezzük.

Íme, az első fele:

Mi nem az életre készülünk!

A második fele pedig így szól:

Hanem élünk!

Azaz éljük a tizennégy-tizenöt-tizenhat évesek többé-kevésbé normális életét, amibe még befér a játék, a barátság, a szerelem, a mozgás, a művészkedés, a sokféle tanulás (igazán hatékony nyelvtanulás, számítógépbe való beavatódás) mellé.

Igyekszünk nem törődni a szerintünk sok esetben abnormális és káros „középiskolai” követelményekkel.

De persze a mi gyerekeink is ebben a világban élnek, nekik is le kell lenniük a szerintünk esetleg felesleges vagy rosszul összeállított érettségi vizsgát, hogy teljes értékű legyen a középiskolájuk. (Miközben tudjuk, hogy boldogabb és kevésbé feudálisan tekintélyelvű államokban, mint például Svájcban, a tizenkét éves iskolai végzettség teljes értékű végzettségnek számít, érettségi nélkül is, és nagyon sokféle életpályára tesz alkalmassá. Érettségire csak akkor van szükség, ha valaki egyetemen, főiskolán akar továbbtanulni, akkor viszont az érettségi belépő ezekbe a felső fokú tanintézményekbe.)

Na, de a mi gyerekeinknek tehát le kell tenni ezt az érettségit és utána még általában felvételizniük is kell. (Hogy a felvételi vizsgák milyen törvénytelenek és még az érettséginél is mennyivel értelmetlenebbek és rosszabbul szervezettek, arra most itt nem akarok szót vesztegetni.)

Vessük fel magunknak a kérdést: mennyi idő alatt tudjuk felkészíteni a hoz-zánk járó gyerekeket ezekre a vizsgákra?

Összeülünk mi tanárok, és mondjuk, megállapítjuk, hogy nekünk ahhoz, hogy a gyerekeket mindegyre alaposan felkészítsük, mintegy másfél-két évre van szükségünk – bőven számítva.

(Hiszen tudjuk, emlékszünk rá biztos mindnyájan, hogy az érettségire néhány hét alatt is nagyon jól fel lehet készülni, nem beszélve az egyetemi vizsgákról, ahol három nap alatt benyeljük az aktuális anyagot – hogy aztán öt nap alatt esetleg elfelejtsük, helyet csinálva a következő vizsgatárgy szó- és adattömegének.)

Ha mi egy hatosztályos iskola vagyunk, akkor *nyertünk négy évet!* Hogy többé-kevésbé úgy éljünk, együtt a gyerekekkel, mintha normálisak volnánk. És mire eljön a felkészülés ideje, a gyerek már tizenhét éves, kevesebbet árt neki a sok fölösleges tanulnivaló, és jobban meg tudja érteni cinkos szempontjainkat, hogy a jelenlegi rendszerben miért is van erre szükség.

Így aztán még az eredményeink is jók lesznek, és a középiskolák esztelen listájában (mondhatnánk: a középiskolák esztelen, törvénytelen és alkotmányellenes listájában), mely az egyetemre bejutók arányszámával méri a középiskolák „minőségét”, előkelő helyre fogunk kerülni.

Sokminden tartozik még egy alternatív középiskolához természetesen, a tanulás másfajta beosztása, a műveltségblokkok kialakítása, a különböző diákönkormányzati formák működése, az iskolaszervezésnek egészen eltérő módja, melyben a gyerekek szabadon alakítják csoportjaikat és választják meg tutor-tanáraikat, akikhez tartoznak, az értékelés szövetséges volta – és még a végtelenségig sorolhatnám.

Az állami monopólium megtörése

Az alapfokú, az általános iskola totális állami monopóliumát, az úgynevezett létező szocializmus rendszerében (mert azért a középiskolákban megmaradt legalábbis nálunk egy-két egyházi iskola is, mutatóban, de az általános iskolai szinten még erre sem volt lehetőség), a solymári Waldorf-iskola törte meg először, mondjuk Hegyeshalom és Vlagyivosztk, vagy akár Hegyeshalom és Saigon között. Ennek az iskolának a létrejöttében is jelentős szerepet játszott Gázsó Ferenc, aki megszűnt az óvodát alapító és iskolaalapításra készülő Waldorf-alapítványnak, hogy ha be tudják léptetni mondjuk a Solymári tanács képviselőjét az alapítvány kuratóriumába, akkor „az állam” már képviselve van, és ő ki fogja adni az iskolaalapítási engedélyt. (A solymári tanács bátor elnökszonya, Bogdán Mariann vállalta ezt az elhatározó lépést, amiért aztán

súlyos szemrehányásokat kapott a Pest megyei illetékesektől, akik továbbra is igyekeztek minden módon megakadályozni az iskola létrejöttét, de már hiába.)

A húszegynehány lelkes szülő és a Török Sándor Waldorfpedagógiai Alapítvány összefogásával az iskola létrejött, és '89 szeptemberében egy első osztálylyal megkezdte működését a solymári Apáczai Csere János Művelődési Központ erre a célra a szülők által átalakított szobájában. (Ma Pesthidegkúti Waldorf Iskolaként működik.)

Miért kell?

Miért van szükség alternatív iskolákra? Miért akadnak szülők (most már nem is csak százával, hanem ezrével Magyarországon) is és persze pedagógusok, akik vállalva a szervezés nehézségeit és az anyagi hátrányokat iskolákat alapítanak gyerekeik, tanítványaik számára?

Azért, mert szülők és pedagógusok közül sokan úgy látják, hogy a mai – és a közelmúltbeli – iskolarendszer *ember- és gyerekellenes*, sokszor felháborodást kiváltott kemény – de szerintem jogos – megfogalmazás szerint *lélekgyilkos* (és mint fentebb láttuk, testi értelemben is legalábbis *betegítő*).

Aki egyszer erre a felismerésre jut, akár a maga kárán és emlékeiből, akár nagyobb gyerekeivel szenvedve meg az állami önkormányzati iskolák kálváriáit (ahol – hangsúlyozandó – mindmáig kitűnő pedagógusok is működnek, akik a központi tantervek bornírtsága és túlzásfultsága ellenére igyekeznek elviselhetővé, netán „élvezhetővé” tenni ezeket a helyeket), egyszóval, akinek megvan a nyomasztó élményei és gyerekének – élve az emberi jogokkal foglalkozó dokumentumokban kapott felhatalmazással – *másfajta iskolát* akar, az vállalja ezeket a nehézségeket, és létrehozza, gyerekei, tanítványai számára az egyesületi, alapítványi vagy másfajta – nem profitra dolgozó – magániskolákat.

Alter

Alternatív: vagylagos, két lehetőség között választást kínáló.

Mert az alapjául szolgáló alter szó latinul *mást, másikat, másfajtat* jelent (esetleg a *túlsó partot*, vagy a *szemben levő oldalt*).

Ilyen értelemben az alternatív iskola tehát *más, választást* kínál a szülőknek és a tanároknak.

Ha össze szeretnénk szedni az alternatív iskolák néhány közös jellemzőjét, azt mondhatnánk, hogy az alternatív iskolák nem tananyag-, hanem gyerekköz-pontúak (a szó korábban kifejtett értelmében); nem „kimenet-orientáltak”, vagyis nem azzal fenyegetik a kis elsőst, hogy „szedd össze magad fiam, mert mi

lesz így veled majd az érettségien”, hanem a folyamatra – az élményre, a tapasztalatra, a jelenre, a jelenben átélt és megismert dolgokra helyezik a hangsúlyt. Személyközpontúak, céljuk a tanulói individualitás kibontakoztatása abban a hitben, hogy ez hozhatja a gyerek számára is és a társadalom számára is a későbbiekben a legtöbb (a szó nemes értelmében vett) hasznot. Biztosítják a tanári személyiség módszertani szabadságát, beleszólását a tananyag összeállításába és elosztásába is. Nemcsak a szóbeli memóriára hagyatkoznak az iskolai nevelés során, hanem nagy fontosságot tulajdonítanak az érzelmi nevelésnek, fejlesztésnek – melynek elsődleges eszközei a művészetek – valamint a praktikus, cselekvéses készségek kibontakoztatásának, a meglevő képességek fejlesztésének. Nem arra kíváncsiak elsősorban, hogy mit *nem* tud egy gyerek, hanem arra, hogy mi az, amit *tud*, amiben valamiféle teljesítményre képes. Ezek az iskolák többnyire integrálnak, vagyis a heterogén osztályok hívei, ahol egy-egy osztály vagy más közösség ugyanúgy áll össze *különböző és különböző képességű* – és fogyatékoságú – emberekből, mint a társadalom.

Az alternatív iskolákat általában a *módszertani igényesség*, a szakmai szempontok érvényesítése jellemzi és a küzdelem az iskola szakszerű értelemben vett demokratikus működtetéséért.

Korlátozatlan alternatívák

A magam részéről minden alternatívának egyformán fontos jelentőséget tulajdonítok. Úgy gondolom, hogy a gyerekek, a tanárok és az iskolarendszer működése szempontjából az a fontos, hogy „korlátozatlanul” működhessenek az alternatívák. Csak így biztosítható, hogy minden szülő valóban olyan nevelést tudjon adni az iskolák útján is gyerekének, amelyet szán neki. És a tanár, munkája során, legjobb szakmai meggyőződését tudja szabadon követni.

Meggyőződésem, hogy a tanár legfőbb munkaeszköze saját személyisége. Nem azzal hat elsősorban, amit elmond, amit gyakoroltat, amit – bármilyen formában – „megtanít”, hanem azzal, amilyen ő. Amilyenre vált az évek során és amilyenre folyton megújuló munkával teszi magát. Ez a személyiség pedig csak akkor tud hatni – ugyanúgy, mint a szülői személyiség –, *ha kongruens, ha önmagával azonos*, ha azt és úgy teszi, ami és ahogy legbelső meggyőződésének, érzelmi állapotainak és értelmi felismeréseinek megfelel. Ha *hatékony* iskolát akarunk, akkor a *korlátozatlan alternatívák* lehetőségét kell megadnunk, ami egyáltalán nem vezet anarchiához (mint ezt a dán példán jól láthatjuk, ahol 170 éve úgyszólván csak alternatív iskolák vannak). Tudjuk, hogy ha száz szaktanár teljesen szabadon tantervet készít saját tantárgyából, mindegyikben benne lesz-

nek annak a tantárgynak, annak a műveltségterületnek a sarkalatos pontjai, anélkül, hogy ezt odafentről valaki elrendelné.

Vegyünk most már szemügyre egy alternatív iskolát, ha csak egy pillantásra is, működés közben.

Mivel én az alternatív iskolák közül legjobban a Waldorfot ismerem, mint szakember ezt tanulmányoztam, két gyerekem Waldorf-iskolába jár, magam a Waldorf-tanárképzésben tanítok, ezért innen veszem a példát.

A Waldorf-alapelvekből

Először is azt kérdezem meg, hogy vajon mi magyarázza a múlt század (a 20. század!) hatvanas-hetvenes éveiben bekövetkezett Waldorf-robbanást?

A Waldorf-iskolát 1919-ben alapította a Waldorf Astoria cigarettagyár igazgatója, felkérve Rudolf Steinert a pedagógiai alapelvek kidolgozására, hogy a háborús vereséget elszenvedett, szétesett Németországban valami jó, valami jövőbe mutató is történjen.

A Waldorf-pedagógia és kidolgozója, Rudolf Steiner ma a monográfiák és kézikönyvek tanúsága szerint a *pedagógia klasszikusai* közé számít.

Mintegy negyven éven át, körülbelül 25 iskola működött Németországban – a náciizmus betiltotta, ahogy az úgynevezett népi demokrácia is kelet-német területen –, aztán egyszer csak az iskolák elkezdtek növekedni és szaporodni. (Mára meghaladta a 160-at a németországi iskolák száma; az óvodákból, iskolákból és pedagógusképző intézményekből földkerekségszerte pedig több mint 2000 működik, az USA-tól Japánig, Finnországtól Új-Zélandig.)

Én ezt egyrészt annak tulajdonítom, hogy a Waldorf-pedagógia már indulásának pillanatában olyan alapelvekre épült, amelyeket a tudomány csak a következő évtizedekben igazolt, és amelyeknek egy része később bekerült a nyugati és észak-európai államok hivatalos közoktatási célkitűzései közé.

Felsorolok ezek közül néhányat:

A Waldorf-iskola *tizenkét évfolyamos, egységes iskola*. (Mint mondani szokták a később kialakult komprehenzív iskola vagy a német Gesamtschule öse.) Rudolf Steiner szerint a modern embernek tizenkét éves egységes képzésre van szüksége ahhoz, hogy személyiségét ki tudja bontakoztatni, akár fizikai munkás lesz a későbbiekben, akár egyetemi tanár.

A Waldorf-iskola – Pestalozzi szavával élve – *a kéz, a szív és a fej egységes iskolája*. Vagyis három egyenlő fontosságú sávban jelennek meg benne a művészetek: zene, ének, mozgás, festés, rajz, szobrászat, irodalom, színház; a kézzel végzett gyakorlati tevékenységek: kézimunkától a kézművességen át a könyvkö-

tészetig, földmérésig; és a tanulni való közismereti (inkább azt mondanám, ember- és világmegismerési) tárgyak.

Nem készít fel egyes szakmákra (ezt a mindig elavult tanműhelyek helyett a korszerű munkahelyekre hagyja), de felkészít *nagy szakmai irányokra*, tájékoztatói lehetőséget nyújt az ipar, a mezőgazdaság és az emberrel végzett tevékenységek világában.

A fejlett államok a hetvenes évektől kezdve tűzték ki célul, hogy lehetőleg az egész populációnak (vagy legalábbis nagy részének) középiskolai végzettség kell adni. A gyakorlati tevékenységek beiktatása az egész 20. századon végighúzódó, de általában sikertelen törekvése volt a közoktatásnak, míg a Waldorf-pedagógián belül ez a célkitűzés teljes mértékben sikeresnek mondható. Hogy nem háromezrész egy-néhány szakmára kell felkészíteni a tizennégy-tizenhat éves ifjakat, hanem nagy szakmai irányokra és a szakmai képzést a munkahelyekre kell bízni, hogy a tizennégy-tizenhat éves kori pályaválasztás korainak minősíthető, ez szintén a hetvenes-nyolcvanas évek felismerése, amely a Waldorf-iskolában már az indulás évében jelen van.

És most térjünk rá talán a legfontosabb szempontok egyikére, a *gyermekközpontú szemléletmódra*, amely azt hangsúlyozza, hogy a gyermek fejlődő lény – „keletkezőben levő ember” –, és hogy elsősorban antropológiailag megalapozott megismerésre van szüksége a pedagógusnak ahhoz, hogy e fejlődés szakaszait, azok törvényszerűségeit át tudja tekinteni, és a tananyagot és közvetítésének módját ezekhez az ismereteihez tudja szabni. Piaget csak a következő évtizedekben végzi el nagy hírű vizsgálatait, és vázolja fel az egyes életkori szakaszok törvényszerűségeit, s ugyanígy a más oldalról közelítő többi kutató is. Nem waldorfiánus vizsgálódók csodálkozva állapítják meg, hogy a steineri fejlődés(lélek)tan milyen sok megfelelést mutat a későbbi kutatási eredményekkel.

A gyerek életkorilag megalapozott szükségleteiből fakad néhány további jellegzetesség.

A *Waldorf-osztálytanár* nyolc évig viszi az osztályát. (Legalábbis alapelszervezően, ha erre lehetőség van.) Ebben az életkorban ugyanis a személyes autoritáshoz való kapcsolódás az igazán jelentős, ez az ami orientálja a gyereket a világban. Persze, ahogy felfelé haladnak az életkorok lépcsőin, egyre több szaktanár kapcsolódik be a munkájába. Erről az osztálytanárról azt mondja Rudolf Steiner, hogy neki valójában nem valamely szaktárgyban vagy szaktárgyakban kell szakembernek lennie, hanem a gyerekekben, és a gyerekekkel való kommunikáció módjában.

A nap úgy oszlik meg a Waldorf-iskolában, hogy a két első óra (mondhatnám, hogy amikor a vércukorszint a legmagasabb, a gyerek a legfrissebb, legpihentebb, a legjobban tud figyelni) az úgynevezett *főoktatás* ideje. Nincs is szünet ezen a két órán belül, de persze nagyon is sokféle tagolás van, mozgással, énekkel, ritmikus tevékenységgel, mindig az adott tantárgyhoz kötődve. Ezzel függ össze, hogy a Waldorf-iskolában úgynevezett *epochális oktatás* van. Az epocha korszakot jelent. Ez azt jelenti, hogy egy Waldorf-iskolásnak nagyjából ugyanannyi történelem- vagy földrajzórája van, mint egy más iskolába járónak, de ez nem az egész évre van széthúzva, hanem tömörítve van, két-három hetes (esetleg kétszer két-három hetes) „korszakokba”, epochákba, amikor is a gyerek napi két órában foglalkozik azokkal a jelenségekkel, a legkülönbözőbb oldalról megközelítve, melyekről az adott tantárgy szól.

A Waldorf-iskolásoknak *nincsenek tankönyveik*. Sok könyvet használnak. Korán megtanulják a kézikönyvek használatát (mert előadásokra készülnek belőlük). De a tankönyveket nagy *epochális füzeteik* pótolják. Gondoljuk el: ha valaki az órán felvázolja a vesét a tanár táblarajza alapján minden kis részletecskéjével, majd ezt otthon, művészi igényű ábrában epochális füzetébe másolja, hozzáírva a magyarázó szövegeket, jobban elmélyed a jelenségben és részleteiben, mintha csak tanulna róla egy könyvből.

Írás – olvasás; még egyszer

Szeretnék kicsit részletesebben leírni egy tanulási, képességfejlesztési folyamatot – az írás-olvasás mint kulturális alapkészség elsajátítását, hogy érzékeljük, ha csak egy egészen aprócska részletben is, a Waldorf-iskola speciális, életkorhoz szabott metódusait (és az ott folyó tevékenység preventív, megelőző jellegét). (Az írástanulásról már beszéltünk egyszer, az 59. és azt követő oldalakon!)

A Waldorf-iskolás az első osztályban először *fest* széles, nagy ecsettel, higan oldott festékkel, benedvesített papírra. Ez egyrészt foglalkozás a színekkel, másrészt egy olyan még könnyű és nagyvonalú kézzel végzett tevékenység, amely megelőzi az írás elsajátítását.

Azután *formarajzot* tanul.

A tanár egy egyenest húz a táblára és megkéri valamelyik gyereket, hogy helyén felállva, a levegőben karját lengetve ábrázolja ezt az egyenest. Aztán jöjjön ki a táblához és ő is húzzon a táblára egyet. Netán járja ki a tábla síkjából a padló síkjába áthelyezve. Aztán egy görbe következik. Nem mondom el persze az összes folyamatot. Eljutnak mondjuk a hullámvonalhoz. Esetleg az egész

osztály kikigyózik az előcsarnokba és ott hullámozzák a nagy táblára sokszor áthúzottan felrajzolt, lendületes hullámvonalat. Csak miután így *saját testükben is átélték, kimozogták*, kerül be a hullámvonal a nagy alakú, sima füzetbe, netán mind a két oldalán áthullámozva, sokszorosán kihúzva, esetleg különböző színekkel oda-vissza, oda-vissza. A saját testük élményéből és a *nagy térből* haladnak a füzet kisebb tere – de még mindig nem sorközl! – felé. És nem is rudacskát tartanak a kezükben, hanem téglalakú, élénk, telített színű, meleg tapintású méhviasz krétát. (A modern pszichológia zürichi kiadású 16 kötetes enciklopédiája két kötetben ismerteti, hogy a tudományos ismeretekből milyen konklúziók volnának levonhatók a pedagógiában, és méltatlankodva szól arról, hogy ez az alkalmazás általában nem történik meg. De példaként hozza a Waldorf-intézményeket, ahol ha egyszer tudjuk, hogy a kisgyerek még nem képes a háromujjas ceruza fogás megkívánta finom koordinációra, akkor nem rudacskát adnak a kezébe, hanem egy kis téglácskát, melyet hüvelykujjával a másik négy ujjának szoríthat, így fogása biztos és mozgása [nagy mozgás] felszabadult lesz.)

A sokféle forma között azután megjelenhet egy olyan hurok, amit halacskának is láthatunk, ha szemet, száját uszonyt rajzolunk rá, vagy fecskének, ha csőrrel látjuk el. A tanár meghosszabbítja ennek a huroknak az egyik szárát, és azt mondja:

– Látjátok, gyerekek, ezt a jelet? Amit itt láttok, amit ide rajzoltunk, azt a felnőttek arra használják, hogy azt a hangot jelöljék vele, amit a *fa* szó elején hallunk. Még ide a derekára kötnek egy kis övet. *F-f-f-f-f-f...*

Így a gyerek saját írásán, azaz saját mozgásából kiindulva tanul meg írni! (Hűen ahhoz a Henry Wallon-i elvhez, hogy a kisgyerek elsősorban azt teszi magáévá, amit ki- és lemozoghat.)

Miért is indulna el a hat-hétéves *képi látású* gyerek az *absztrakt* betűformák *tanulásából és utánzásából*?

Az emberiségnek néhány tízezer évre volt szüksége ahhoz, hogy a *képirásból* – a főníciaiak és a rómaiak közvetítésével – létrehozza a mai latin betűs írást.

De ez még mind csak *festés* és *formarajz* epocha volt.

Az *írás* epocha csak ezután következik.

Az osztálytanító *mesét* vázol fel a kiterjesztett szárnyú táblára.

Egy bátyyszerűen kiképzett toronyból királyfi indul útnak, hogy megkeresse az elrabolt tündér királykisasszonyt. A levegőben vándormadarak húznak el felette és figyelmeztetik a veszélyekre. A fűben surrogva kis kígyó csusszan a

lába elé és jótanácsokkal látja el... A torony formája majd a nagy T-t fogja kiadni, a szárnyaló vándormadarak a V-betűt, a surranó kígyó netán az S kanyarulatában áll meg a lába előtt, majd amikor az ellenféllel (a sárkánnyal) találkozik, kihúzza kardját, előrelép és küzd keményen.

A kisfiú, aki úgy jött az iskolába, hogy tudott írni, olvasni, és mamája aggódott, hogy majd unatkozni fog a betűtanulás idején, ragyogva állít haza délután:

– Anya! Ma megtudtam, hogy honnan van a K-betű!

Mindeközben a gyerekeknek feltehetőleg *euritmia* órájuk is van, amelyen *saját testüket* tapasztalják meg különböző *téri* viszonylatokban és *együttes* mozgásokban.

Mindez együtt az *írás- és olvasászavarok meglehetősen eredményes megelőzésének tűnik*, ami nem azt jelenti, hogy a Waldorf-iskolában ne bukkanhatna elő diszgráfiás vagy diszlexiás gyerek, aki adott esetben szakszerű kezelésre szorul, de mindenesetre maga az iskola nem hoz létre ilyen tüneteket, és enyhe formáit a nagy térben való testi tájékozódás megerősítésével, még az írás vagy olvasás bevezetése előtt jelentős mértékben *korrigálja*.

Természetesen ez csak egyetlen példa a Waldorf-iskola metodikai tudásanyagából (a szigorúan vett metodikai segédkönyvek mintegy 780 kötetet tesznek ki), és ezek a példák még hosszan sorolhatók.

Kövek, növények. ..

De most inkább egy másik területről mutatnék fel egy villanásnyit.

A hét év körüli gyerekekkel is beszélgethetünk a kőzetek és a növények világról, de akkor ez a beszélgetés még *mesei* jelleget ölt. Netán az áttetsző kvarc-kristály keveredik vitába az alapjául is szolgáló matt gránittal, és verseng vele; vagy *törpékről* mesélünk, akik a növények gyökere körül az ásványi sók világában tevékenyek, (melyeket a növény majd vízben oldva felszív magába mint földből eredő táplálékot), és *tündérek*ről, akik a fényben, a tavaszi levegőben lengik, körül a bomladozó rügyeket, csalogatják elő a leveleket, majd virágszirmokat. Követjük a nagy mesék, a népmesék szimbólum-rendszerét, melyek a törpéket mindig az ásványvilághoz, a tündéreket mindig a fénnel átjárt levegőhöz társítják. Hiszen a gyerek még csak most van kinövőben abból a világból, amelyet Piaget mágikusnak, és animisztikus szemléletűnek ír le, vagyis ahol mindennek lelke (animája) van, beszél és megszólal a kő, a patak, a fű, a fa és nyüzsgönek az elemi lények.

A tíz-tizenegy éves gyerek azután kezébe veszi, tapintja, szagolja, ízleli a kvarcot, a gránitot, vizsgálja a növények gyökérzetét, elámul a szirmok finom-

ságán, nyomon követi a rügyek kifakadását (észreveszi, hogy az egyik levél, a másik virágrügy), tehát *konkrét* megfigyeléseket tesz. A kamaszkor fordulója után aztán megtudhatja, hogy a gránit és a kvarc azonos kémiai képletű, hogy a feloldott ásványi sókat az ozmótikus nyomás és a hajszáleresség hogyan utaztatja a növényben, hogy a fény hatására milyen rejtélyes folyamatok játszódnak le a levél klorofill- (szénhidrát-) képző kémiájában (mondhatnám: alkémiájában).

Az elbeszélések változása

A kis első osztályosnak még mindennapi *mesét* mondunk, folytatva az óvodai hagyományt és eleget téve életkorából fakadó képi szükségleteinek. A másodikban már váltogatják egymást a napi történetekben a *legendák és a fabulák*. Az emberi természet két „szélső” lehetőségének szemrevétele: a szentek élettörténetei és az állatmesék emberi jellemvonásokat karikaturizáló világa. A harmadik osztályban, a kilencedik életév körül, amikor a származás, a honnan jöttem, hová megyek problémái és az autoritás – a szeretett tekintély – problémái merülnek fel a pszichikus fejlődésben, az *Ótestamentum történetei* következnek, az eredet történeteivel, az Atya autoritásának kinyilatkoztatásával (és az ezzel való szembefordulás eseményeivel). A negyedik osztály a *mondák, mitológémák* világa. Az ötödik osztállyal belépünk az *ókori művelődéstörténetbe*, Indiától Görögorszáig, a hatodikban Róma és a latin nyelv máig élő elemei bukkannak elő... A *forradalmakról* a kamaszkorban tanítunk, *Parsifal*, a kereső ifjú, az ifjúkor élménye lesz.

Mindezek persze csak felvillantott epizódok, annak érzékeltetésére, hogy az *életkorokból valami sajátosan következik*. Ugyanígy szemlélődhetnénk a matematika területén is, ahol a gondolkodás az egyből, az egészből és ennek felosztásából indul ki...

Mindezek csak jelzései egy részleteiben is kidolgozott, embertani alapokból kiinduló szemléletmódnak, melyet itt természetesen nincs módom ismertetni.

De vessünk egy pillantást *valamiféle összefoglalásban* arra, hogy hogyan is változik a gyerek a különböző életkori szakaszokban.

Erre most Karácsony Sándor fejlődés-lélektani rendszerét fogom használni, melyet a szerző az intuitív praxisból kiindulva a két világháború között dolgozott ki, de amelyik számos pontjában egyezik más jeles, gyakorló pedagógusok vagy kutató pszichológusok megállapításaival, melyek csak később születtek meg a szorgos, tudományos munkálkodás eredményeként. S igen sok ponton egyezik – mint látni fogjuk – Rudolf Steiner fejlődés-lélektani rendszerével. A

tanítványok foglalták táblázatba ezt a „rendszer”-t, de Karácsony Sándor jóváhagyta ezt a tömör összefoglalást.

Egy kis fejlődés(lélek)tan

Karácsony Sándor az embert *hármasságú* lényként látja és láttatja – ugyanúgy, mint az evangéliumok szóhasználata, vagy mint Rudolf Steiner.

Test – lélek – szellem

E felfogás szerint az embernek van *teste*, mely a természeti világból vétetik, ásványi anyagokból épül fel. És van *szelleme*, amely a transzcendenciából származik, és a maga individuális, autonóm mivoltában megismerhetetlen:

*Vagyok, mint minden ember: fenség,
Észak-fok, titok, idegenség,
Lidérces, messze fény,
Lidérces, messze fény. –*

mint Ady Endre mondja (*Sem utódja, sem boldog őse* című versében).

E két végpont, e két pólus között izzik fel a *lélek* tartománya, mely az életkorral is változó jelenségeiben, sajátosságaiban többé-kevésbé megismerhető, megragadható, jellemezhető.

(Az evangéliumi szóhasználat a testet *szarksznak*, húsnak nevezi görögül, a lelket *pszükhének*, a szellemet *pneumának*.)

Karácsony két lélektani kategóriarendszer felől közelít a különböző életkorok jellemző vonásaihoz.

Az egyik az *egyéni*, a másik a *társaslélektan* Karácsony által használt fogalmi rendszere.

(A karácsonyi társaslélektan – a szót talán Gombocz Zoltán javasolta Karácsonynak – neve ma bizonyára szociálpszichológia volna, de karácsonyi formájában tulajdonképpen a wundti néplélektanból eredeztethető.)

Életérzés – játék

Karácsony leírásában van a léleknek egy testtel érintkező, a testbe ágyazott funkciója, jelenségvilága, melyet a szerző az egyéni lélektan szempontjából *életérzésnek* nevez.

A társaslélektanban, a társadalomban az életérzés kategóriájának a *jog* felel meg. Ha jogaim rendezettek – ha nem szenvedek semmiféle korlátozó jogsérelmet – akkor életérzésem rendben lesz.

*Ehess, ihass, ölelhess, alhass!
A mindenséggel mérd magad!
Sziszegve se szolgálak aljas,
nyomorító hatalmakat. –*

mondja József Attila (*Ars poetica*).

Vajon mi az a testi mozgásba ágyazott lelki funkció, amelynek megvalósításától függ, hogy rendben van-e a kisgyerek életérzése, s amely egyben a kisgyerekek létéből fakadó elemi joga.

Ez: a játék!

Még hozzá: szabad játék.

Melanie Klein figyelmeztet, hogy a kisgyerek játéktevékenysége csak a felnőtt álmodásához vagy más módon megvalósított szabad asszociálásához hasonlítható. Irányított játék – fából vaskarika. Olyasmi, mint az irányított álom. Épp a játék értelmét veszi el, azt a lehetőséget, hogy a kisgyerek szabadon öntse ki magából a külvilágról és saját belső világából szerzett tagolatlan benyomásait és játékában mindig újra tagolja.

Érzelem – spontán derű

A következő egyéni lélektani kategória (Karácsony többnyire a klasszikus lélektan kategóriáit használja) az *érzelem*.

Az érzelem társas viszonylatban a *művészetekben* kommunikálódik.

Vajon mi jellemzik a kisgyerek érzelmvilágát – mi jellemzi „művészetét”?

Karácsony válasza: *a spontán derű!*

Egybecseng ez azzal, hogy a gyermekorvosi nagykönyvek megállapításai szerint – mint már idéztük – a testileg és lelkileg jó állapotban levő gyerek alaphangulata a derű. És arra is gondolnunk kell, hogy a kisgyerek művészetében *soha nem az eredmény a fontos!* Az a fontos, hogy firkál – és ez mozgásos öröm, aztán szemügyre veszi firkáját – és ez vizuális öröm.

Minden gyerekrajz *egyformán jó*, és ha egyet kitűzünk az óvoda falára, valamennyit ki kell tűznünk.

Helytelen a kisgyerek rajzait „okosan” korrigálnunk. Netán azt mondanunk, hogy kék törzsű fa nincs, mert a fa „barna bot, zöld labda”.

Ezzel a gyereket sablonra tanítjuk, nem beszélve arról, hogy éppen az a barna fatörzs nincs, melyet krétánkkal a táblára rajzoltunk, mert a fatörzsek szürkék, szürkés- és barnás-zöldek, esetleg sötét bíborszínűek (mint a meggyfa tör-

zse) vagy fehérek – és így tovább. Vizsgálatokból tudjuk, hogy a kisgyerek számára a piros, sárga, netán a zöld vagy éppen a kék ló lovabb ló, mint az al-másderes, a pej, a fekete vagy a fehér vagy egyéb lószínű. Színezésében *érzelmi preferenciákkal* dolgozik, és egyébként is azt rajzolja és festi, amit *emlékeiben tud* a dologról és nem pedig azt, amit maga előtt lát.

Helytelen az óvodás gyerek apját biztatni:

– Apuka, gyakorolja otthon Ágikával hét végén az emberrajzot, mert az embereknek még mindig mind a két kezükön kilenc-kilenc ujjuk van!

Reméljük, nem azért van kilenc ujja az embernek, mert Ágika apja nagy tenyerével gyakorta rácsap, hanem azért, mert sokat szoktak együtt barkácsolni, építeni, vagy más egyebekkel foglalkozni...

Értelem – utánzás

A következő kategória az *értelem*, az értelmi tevékenység kategóriája Karácsony egyéni lélektanában, aminek a társadalomban a *tudomány* felel meg.

Vajon mi a kisgyerek értelmi tevékenységének legfőbb jellemzője, miben áll a kisgyerek tudománya?

Erre egyetlen szóval lehet válaszolni: *utánzás*.

Még hozzátehetném itt is: spontán utánzás.

A kisgyerek kiszolgáltatott utánzó – mondja Rudolf Steiner –, úgyszólván nem tud nem utánozni, és nem is csak a látható és hallható külvilágot utánozza, hanem a körülötte élő felnőttek érzelmeit, képzetáramlását is.

A kisgyereket nem kell „tanítani”!

A kisgyerek rendkívüli szellemi teljesítményét (két-három év alatt nem-nyelvről indulva megtanul egy teljes nyelvi struktúrát „anyanyelvi szinten”) spontán utánzással éri el! Ha tanítjuk, ha javítgatjuk – mint ahogy erről szó volt –, csak *rontjuk* a teljesítményét. Jó mintát kell adnunk, és meg kell hallgatnunk őt – oldott és derűs légkörben.

Akarat – ad hoc

A kisgyerek akarat világa, mely a társadalomban a társas szerveződésben nyilvánul meg, az *ad hoc* – alkalmi, pillanatnyi – jelzőt kapja Karácsonytól. A kisgyerek társasága most a kiscica, aztán a szomszéd néni, ma Zsuzsi, holnap Palkó. Kortársi kapcsolatai nem stabilak, gyorsan változnak. (Egészen más a számára fontos felnőttekhez fűződő kapcsolata; szüleihez, nagyszüleihez, testvéreihez, óvó nénijéhez. Ezekben a viszonylatokban a felnőtt *játszó társ*, aki *érzel-*

mi színtről közelít a gyerek *életérzéseiben* megfogalmazódó igényeihez, és e két szint találkozási pontjában mint *technikai lehetőség* jön létre a játék.)

Hitvilág – mese

És végül, a kisgyerek hite, illetve társas lelki értelemben, vallása. Vajon mi-ben realizálódik ez a hitvilág, ez a vallásosság, amely most megint egy határterületen helyezkedik el? (Ahogy az életérzés test és lélek határán, úgy a hit a lélek és a szellem határán.)

Netán valamiféle hittan-tanulásban?

Ájtatos cselekményekben?

Szó sincs róla!

A kisgyerek számára a hit világa – a „vallás”, amivel azonosulni tud – a *mese*-ben realizálódik. A mese világképében, csodáiban, átváltozásaiban.

A táblázat szerint

Mindez most már így festene táblázatba foglalva:

Egyéni lélek-tan	Társas lélek-tan	Kisgyerek	
			SZELLEM
hit	vallás	mese	LÉLEK
akarat	társadalom	ad hoc	
értelem	tudomány	utánzás	
érzelem	művészet	spontán öröm	
életérzés	jog	játék	TEST

És ez a táblázat persze folytatható, mert most a *kisiskolás* kategóriarendszere következik, akit Karácsony *kölyöknek* (néha növő gyerekeknek) nevez.

A kölyök (a kisiskolás) és a verseny

Nézzük csak!

Átlépve és beljebb haladva az iskoláskorba, a játék – a szabad játék – helyébe a verseny, a versengés, a szabályozott játék lép. A gyerek másokhoz és önmaga előző teljesítményeihez méri magát. Életérzése akkor van rendben, ha versenghet, versenyezhet. (Amiről viszont az óvodáskorban szó sincs!)

Most majd lassan például alkalmas lesz arra is, hogy *társasjátékot* játsszunk vele – úgy a kilenc-tizenegyedik életév felé haladva –, és ő annak szabályait

egyre fokozódó mértékben be is tartsa, és lassan-lassan az esetleges vereséget is megtanulja elviselni.

(Teljes tévedés óvodásgyereknek társasjátékot venni, kisgyerekekkel társasjátékot játszani, és utána felháborodottan kijelenteni, hogy a gyerek csal, vagy aggódva kérdezni, hogy ez a gyerek miért nem tud veszíteni. Ebben az életkorban ez a természetes! A gyerek nem csal, hanem szabadon játszik. Megértette, hogy neki kell elsőnek beérnie a célba, és akkor ő akar beérni, nem hagyja magát korlátozni attól, hogy esetleg kevesebbet dobott. A társasjáték vagy kártyajáték egyszerűen nem a kisgyerek életkorához szabott.)

Munkakedv

A kölyök érzésvilágát – művészetét – Karácsony a *munkakedv* kifejezéssel jellemzi.

Ez az az időszak, amikor Nyilas Misi (*Légy jó mindhalálig!*), bár minden pénzét gondosan hazaküldi nyomorgó családjának, amit a Pósalaki úrnál való felolvasásból vagy Dorogi Sanyika tanításából szerez, egyszer mégis megengedi magának, hogy vegyen száz ív gyönyörű papírt, s aztán még két krajcárért a könyvkereskedésben egy szép, régi könyvtáblát, amelyből az egykori könyv kiszakadt, és további két krajcárért, a papírt a könyvtáblába köttesse. Bár lelkiismeret-furdalása van, hogy erre költötte ezt a pénzt, de azzal vigasztalja magát, hogy abba ő olyanokat fog írni...! Az életet, a magyarok történetét – mindent, mindent bele fog írni abba a könyvbe. Aztán, amikor hetek-hónapok múlva a könyv még mindig érintetlenül fekszik a fiókja mélyén, lelkiismeret-furdalása súlyosbodik.

Ez az az életkor, amikor esetleg egy kisfiú, régebben, amikor még nem ült mindig a képernyő előtt, a nagymamájával sárga füzetet vetetett magának karácsonyra. Az elsőbe beleírta: *Regény, írta V. Máté. Három kötet.*

És a három füzet *egyelőre* felkerült a könyvespolcra.

Ez az az életkor, amikor a gyerek érdeklődése kapkodó, „nincs kitartása”, ma karatézni jár, holnap kajakozni akar menni a barátjával... és ez így van jól. Most kell próbálgatnia, most kell nagy – de még nem kivitelezhető – terveket fogalmaznia. (Hiszen aztán mégis csak megírta az életet és a „magyarok történetét” Nyilas Misi – Móricz Zsigmond.)

Gyűjtés

Ami az értelmi tevékenységet – a tudományt – illeti, az utánzás, spontán utánzás mellé, majd helyébe, Karácsony szavával szólva a *gyűjtés* lép.

A gyerek nem csak matchboxot, bélyeget, matricát, vadgesztenyét, kavicsot, tollat, kagylót, radírgumit és ki tudja, hogy még mi mindent gyűjt, hanem nagy mennyiségű konkrétumot képes felhalmozni *memóriájában*, egyelőre még *rendezés nélkül*. Ez a memoriterek klasszikus korszaka. A szorzótábla megtanulásának ideje. A Waldorf-iskolában *két idegen nyelvet is egyszerre* kezdenek tanulni a gyerekek, direkt módszerrel, tehát nem lefordítva az anyanyelvre, vagy viszont, hanem ahogyan az anyanyelvüket tanulták kisgyerekkorukban, hallás után, mutogatással, nem írásban, és nem nyelvtani alapon. Mondókák, dúdoló, körjátékok... Az se baj, ha nem érti egészen a gyerek. Tulajdonképpen *hiba* ilyenkor törvényszerűségeket, struktúrákat – helyesírást, nyelvtant! – tanítani.

A tíz-tizenegy éves gyereket nagyon fogja érdekelni, hogy milyen cipőt hordtak Julius Caesar katonái, hogy 47 kilométert tudtak menetelni egy nap alatt, hogy hány kiló volt az egész menetfelszerelésük, hogy és mit főztek maguknak, milyen volt a sátruk, hogyan volt felkötözve oldalukra a fegyverzetén kívül az ásó, mellyel elterelték a Rhodanus (a Rhône) folyót, mire a gallok odaértek. De nem fogja érdekelni a rabszolgatartó társadalom struktúrája, még ha tényleg el is tudnánk magyarázni, hogy milyen volt az. Fogja érdekelni Mátyás király vagy Julius Caesar vagy Winnetou *élettörténete* is... *A konkrétumok, a kalandok, a képből is megragadható jelenetek*... Ezeket mind be tudja gyűjteni.

Míg viszont a *kamasz* (ugorjunk most előre egyet) már *éppen nem* lesz nagy mennyiségű anyag felvételére képes, hiszen gyors növekedése és hormonális idegrendszeri változásai következtében fiziológiás, *élettani lustaságban* szenved. Ő éppen, hogy arra lesz képes, hogy megélesedett ítélőerejével (Rudolf Steiner) *rendbe rakja*, strukturálja az eddig felvett anyagot, ismereteket, törvényszerűségeket keressen...

De vissza a kisiskoláshoz, a kolyók-gyerekekhez.

Csapat – barátságok

Akarati életével kialakított társadalmi formája *a csapat*, a banda, az indián törzs. (Vagy legalábbis volt régen, amikor a gyerekek még nem ültek folyton a képernyők előtt.) Ez – vagy legalábbis ez volt – *a barátságok* klasszikus ideje.

Egy példa:

A gyerekek úgy öt éves koruk körül értik meg, hogy mi a *hazugság*. Ilyenkor még úgy fogják föl, hogy elsősorban *a felnőttnek nem szabad* hazudni. De előfordulhat, hogy az öt éves kisfiú bizalmasan így szól az apjához:

– Apa! Délután idejön Osi, és én azt mondtam neki, hogy mi láttunk egy ufót itt leszállni a kapu előtt. Te ne mondd, hogy nem láttuk! Jó?

Helytelen volna ilyenkor azt mondani, hogy:

– De kisfiam! Könnyebb a hazug embert utolérni, mint a sánta kutyát! – és így tovább. A kisgyerek ugyanis *konfabulál*. Összemeséli a valóságot és fantáziáját. Ez ötéves korban még *természetes*. (A hetedik életév után neurotikus jegy lehet.) Mit tegyünk? Mondjuk kis grimasszal bólintunk.

Azután elkövetkezik a kölyökkor. És a barátságokkal kialakul a *betyárbecsület*. Most elsősorban *egymás között* nem szabad hazudni – az indián mindig igazat mond; a felnőttek, egymás védelmében, ha muszáj, lehet.

Az osztályfőnök belép az osztályterembe, és látja, hogy az egyik sarokból Laci éppen eldobott egy kislabdát, amelyik kiverve az ablakot, kirepül az utcára. Azt is látja, hogy kedvence, Tivadar, pontosan látta az egész eseményt. Megáll szemben az osztállyal és megkérdezi:

– Ki volt az?

Senki nem jelentkezik.

Felszólítja kedvencét, Tivadart:

– Tivikém, ki volt az?

Tivi feláll, nyakától a feje búbjáig elvörösödik, lehajtja a fejét és úgy morgogja:

– Nem tudom, tanár úr kérem!

Az osztályfőnök megrendül, Tivadar hazudik?

– Tivikém, csalódtam benned! Aki hazudik, az lop is! Az ilyen emberek kerülnek a *Kék fénybe*!

Holott: Tivadar morális fejlődésének *életkorilag tökéletesen megfelelő* szakaszát éli, ugyanúgy, mint a konfabuláló ötéves gyerek a magáét. Azt, hogy semmilyen körülmények között nem szabad – nem szabadna – hazudni, mert ez saját személyiségünket is roncsolja, csak a felnőttek kell, kellene megértenie. (Sajnos, erre az időre azonban többnyire úgy megokosodik, hogy ilyen érzelmi belátást is igénylő megértésre nem lesz többé képes, hanem úgy gondolja, hogy „ez az élettel vele jár”, és nem is küzd ellene, időnként egyenesen megoldásnak tekinti, bár valami rossz érzés azért mindig megmarad, és a sorozatos hazugság idővel szétmarja a kapcsolatokat és a személyiséget.)

Ebben a kis kitérőben azt szerettem volna érzékeltetni – a barátságról és a becsületről, a kortárs-csoportok fontosságáról szólva –, hogy milyen *félreértésekbe* keveredhetünk, ha nem vesszük tekintetbe az *életkori sajátosságokat*, a legegyszerűbb kérdésekben sem.

Monda

A kölyök hitvilága, vallása most már nem a mesében, hanem a *mondában*, a *mítoszban* talál otthonra. Az ő hőse most már nem János vitéz, aki a Himaláján át megy Magyarországról Franciaországba, miközben egy-két csillagot is leakaszt az égről, hanem Toldi Miklós, a mondai hős, aki a majdnem belátható történelemben él, és földrajzilag is pontosan követhető úton kíséri Magyarországról Olaszországba Lajos királyt.

És akkor vessünk még egy pillantást a kamasz, majd az ifjú korra is.

A kamasz

A kamasz életérzését Karácsony ezzel a két szóval jellemzi: *totem-tabu*. Vagyis titok és külön világ. A kamasz elkülönül, sokszor önmagának és környezetének is fájdalmas módon küzd önállóságáért, szakítja ki magát – szerencsés esetben átmenetileg – a család érzelmi burkából, és a benne születő önálló személyiséget hordozza és őrzi valamiféle titokként, amiben éppen a hozzá legközelebb állóknak nem adhat bepillantást.

Érzelmi élete (művészete) a középkori céhvilágból eredő „remek” szóval jellemezhető. A segédsorból mesterré előlépő legény vizsgadarabja a remek, amiben minden tudását belesűríti. Ez az érzelmvilág „mindent egy lapra”-hangulatban él, a rajongás, az ideálképzés hangulatában. Ha vannak még kamaszkori művek (mint ahogy 40-50 évvel korábban még voltak), akkor ezekben (legyenek regények, drámák, festmények, naplók, tán eposzok) *az egész világ* benne van.

Társas formája – Karácsony szavával – a szerzet. De azt is mondhatnánk, hogy a másokat kizáró kellemetlen, exkluzív *klikk*. (Az a régi pedagógiai jelszó, hogy a klikkeket robbantani kell, a kamasz is tartozzon az egész osztályhoz, az egész iskolához, az egész úttörőcsapathoz, mély pszichológiai tudatlanságból és a belátás teljes hiányából fakad.)

És végül a kamasz hitformája: *eskü-átok*. Fekete-fehéren lát. Vagy felesküszik valakire testestül-lelkestül, vagy mindenestől ki- és elveti őt.

A kamasznak *ideálra* volna szüksége. Egészséges volt, hogy régen szerelmesen rajongtak egy-egy tanárért, tanárnőért a kamaszok, nemi különbség nélkül. Ma pótideálok – például zenekarok – lépnek a személyesen is megélt ideál helyébe. Nem az a baj, hogy zenekarok, hanem az, hogy csak a képernyőn vagy a pódiumon léteznek a rajongó számára, és nem személyes kapcsolatban.

Az ifjú

És végül: az ifjú.

Az ifjú életeleme: *a harc*. Életérzése akkor van rendben, ha harcolhat. Joga van harcolni a felnőtt világba való bejutásért, a felnőtt világ megváltoztatásáért.

Művészete, érzelmi élete *rituális*, maga által megteremtett, szentesített hagyományokat követ.

Tudománya, értelmi élete: *dogmatikus*. A felismert egyetlen igazsághoz vagy egyetlen rendszerhez ragaszkodik.

Társas élete *liturgikus*. Mindig ugyanabban a sörözőben, mindig ugyanazokkal, mindig ugyanannál az asztalnál, mindig ugyanazt fogyasztva – és így tovább.

És végül hite: *a kétely*!

Karácsony felfogása szerint csak a kételyen áthaladva küzdhetjük ki valódi, személyes hitünket.

A kételkedő ifjú felnőtt társa, partnere a *vitapartner*, aki a végtelenített disputákban mindig újra megvallja saját hitét, kitéve azt az ifjú marcangoló kételkedésének.

Zárszó

„A törvényhozó szervek minden, a gyermeket érintő döntésükben a gyermek mindenképp álló érdekét veszik figyelembe elsősorban.”

Egyezmény a gyermek jogairól (Magyarország képviselője aláírta: 1990. március 14-én.)

Gyerekek – óvodák – iskolák.

Kimeríthetetlen téma.

Különösen szülőknek.

Itt most csak egy pillantást vethettünk azokra a főbb kérdésekre, amelyeket én a jelenlegi óvodák és iskolák szempontjából a legfontosabbnak tartok, és amelyekről azt gondolom, hogy nagyon nagy mértékben, sokszor döntő módon befolyásolhatják gyerekeink életét.

A felvillantott összefüggéseket (igazságosakat vagy tévedéseket) mindenkinek magának kellene továbbgörgetnie életében, tapasztalataiban, gondolataiban, érzelmeiben.

Biztos vagyok benne, hogy mindenkinek – minden szülőnek, minden családnak, minden gyereknek – *a maga megoldásához* kellene idővel eljutnia, ehhez kellene bátorságot és erőt merítenie.

Bátorságot és erőt ahhoz, hogy a megfelelő óvodát és iskolát keresse meg gyerekének (amit ő annak tart!), vagy ha nem találja, fogjon össze másokkal, szülőkkel, szakemberekkel, és hozza létre, alapítsa meg. Ha törvényi akadályokba ütközik, *kezdeményezze a törvények módosítását* (ahogy ez megtörtént például a kötelező beiskolázás, illetve a rugalmas iskolakezdés esetében).

Tudnunk kell: a demokrácia és a diktatúra nem abban különböznek egymástól, hogy állam apuka, aki a diktatúrában buta és gonosz volt, a demokráciában egyszerre csak okos és jó lesz.

Erről szó sincs!

Az állam mindig többé-kevésbé személytelen moloch, és mint ilyen, inkább *a rosszra* hajlik.

A diktatúra és a demokrácia abban különböznek, hogy a demokráciának *ki-munkált jogrendje* van, és az állampolgárnak lehetősége – de úgyszólván kötelessége is – *jogaival élni*.

Amikor a német szülők és szakemberek a német iskolarendszert megkezdték többé-kevésbé demokratikussá átépíteni a hatvanas és hetvenes években, akkor a perek egész sora zajlott.

Ha nemzetközileg elismert rendszerek alapítottak iskolát (a német alkotmány hetedik paragrafusa teszi, igen előkelő helyen, szabaddá az iskolaalapítást), akkor ezt a szakfelügyelet persze engedélyezték. De ha mondjuk, negyven szülő akart „szabad”, „zöld”, vagy „tolsztojánus” iskolát alapítani, akkor a szakfelügyelet rögtön lecsapott, hogy a dolog nem elég szakszerű és nem adta ki az indítási engedélyt. Ilyenkor a szülők pereltek. Előfordult olyan eset – például az észak-rajn-vesztfáliai Bochumban –, hogy a szülők továbbra is a nem engedélyezett iskolába járatták gyerekeiket, amelyet bezáratni nem lehetett, mert még folyt a per, de büntetést fizettettek a szülőkkel, arra hivatkozva, hogy nem tesznek eleget a gyerek iskoláztatási kötelezettségének.

A szülők ezt a pert is – mint ezeket a pereket általában, sorra – *megnyerték*. Az állam a közben eltelt időszak alatti legmagasabb banki kamat kamatos kamattal fizette vissza a büntetéspénzt, úgyhogy ez egész jó befektetésnek bizonyult.

Nem vagyok querulans (ahogy a szakszó jelöli a folyton zsörtölődő, konok pereskedőt).

Nem szeretek veszekedni.

Nem szeretek pereskedni.

(Nem is szoktam. se pénzem, se időm, se kedvem hozzá...)

Mégis, tudnunk kell: a működő democráciákban is csak *folytonos jogvédelemmel és jogérvényesítéssel* tudják az állampolgárok a demokratikus játékszabályokat valóban fenntartani, *az iskolaiügyben is*.

A diktatúrákban az iskola valamiféle hatóság, az államnak a családokba benyújtott csápjá. (Nem egyszer már az óvoda vagy a vezető óvónő is hatóságként viselkedik és rendelkezik.)

A democráciában a közoktatás: *szolgáltatás*, melyet az állampolgár *igénybe vesz*, és kívánságai, valamint érdekei szerint – lobbicsoportok közreműködésével – *alakít*.

Ha ez a kis könyvecske csak egy-két szülőben, szakemberben netán felkelte – vagy megerősítette – a szabad, szuverén alakítás vágyát, máris többet ért el, mint amennyit szerzője, belefogva, remélhetett.