

KÜLÖNSZÁM

új **KATEDRA**

PEDAGÓGUSOK - PEDAGÓGUSKÉPZŐK LAPJA

Naplószélen

„A kommunikáció nem egyszerűen a szellemi élet alkalomadta orvossága (vagy mérge), hanem a szellemi élet tápja.”

George Gebner

Bevezető

Ennek a könyvnek már régen meg kellett volna jelennie. Amikor először tanítottam nyolc éven át egy osztályban, naplót vezettem. Nem szabályosan, nem mindennap írtam bele, de olykor lejegyeztem a gondolataimat, a megfigyeléseimet, hogy később emlékezni tudjak rá. Aztán valahogy feledésbe merült, porosodott a fiókban. Most elhagytam a pályát, már nem tanítok, de pedagógiával foglalkozom. Úgy érzem, meg kell örökítenem azt a húsz évet, a tapasztalataimat, az örömeimet és a bizonytalanságaimat, hátha mások tanulnak belőle.

Vannak tudományos pedagógiai könyvek, ismeretterjesztő irodalmak, kisregények is, azonban a mai szakmai piacon hiányzik az őszinte, napi gyakorlatról szóló írás. Én nem tudom mi az oka, talán a pedagógusok nem szeretnek írni, vagy evidenciának tartják a napi történéseket, nem látják értelmét azok leírásának. De az is lehet, hogy munkájuk, gondjaik, megélhetési nehézségeik annyira lekötik őket, hogy eszükbe sem jut. Most én ezzel próbálkozom.

Ebben a könyvben megkísérlem leírni azt, mi volt a fontos számomra a gyerekekkel való kapcsolatomban, mit jelent nekem a tanulás, hogyan próbálkoztam felfedezni képességeiket, mit tettem azért, hogy a lehetőségeket kihasználva a legjobban érezzék magukat az iskolában. Mindenki van erősségek, amelyek alkalmasak a sikerek megszerzésére. A mai oktatás nem erre koncentrál, hanem inkább a hibákat gyűjtögeti, korrigálja, én megpróbáltam valami mást: lehetőséget adni a gyerekek számára ahhoz, hogy felismerhessék, megélhessék a tanulás örömét. Erre azonban nincs recept, nem lehet mintát adni arról, mit tegyen a pedagógus, ha hangosak a gyerekek, nem akarják éppen akkor, éppen azt tanulni, amit tanítanak nekik.

Nagyon sok öröm – kudarc is – ért ezen a pályán. Erről számolok be, s ha valaki csak gondolatokat, ötleteket merít belőle, már megérte.

Benyomások

A második emeleten tanítottam, közvetlen szomszédságában a „k” osztálynak (a demográfiai hullám következtében lakótelepi iskolánkban 1600 gyerek tanult). „Kísérletisek” – csak így hívtuk őket a tantestületben, misztikus titok lengte körül őket, s azt, amit csináltak. Azt tudtuk, hogy rengeteg bemutató órát tartanak és Zsolnaiék rendszeresen mérik őket. Hogy mit is mérnek valójában, arról fogalmunk sem volt. Értékközvetítő és képességfejlesztő program – ez volt a neve a kísérletnek. Valahol Törökbálinton van egy ilyen iskola, ott igazgató a program kitalálója, készítője. Néhány követő osztály van még az országban a mi „k” osztályunkon kívül. Sakkoznak, népitáncolnak, báboznak, virágkötészetet és még sok minden mást tanulnak ezek a gyerekek.

Tudni lehetett – így közvetlen közelből – mikor jön az ellenőrzés, a bizonyos mérés. Takarítók suvickolták fényesre a folyosót, ragasztgatták a falról leszakadt dekorációt, ami addig nem nagyon zavart senkit. És csöndnek kellett lenni. Hiába volt éppen szabadidő az éppen akkor első osztályomban, csöndben kellett tartanom őket. Néha lázadoztam a felhajtás ellen, nehezen tűrtem ezt a látszatrendet. Nem lehetett mást tenni, alávettem magam és a gyerekeket is. Máskor a kutya sem nézi mit teszek, mivel töltöm a napot, ilyenkor pedig percenként érdeklődnek a vezetők, milyen órám van, figyelmeztetnek a fegyelemre. Félóránként jön az üzenet: látogató lesz.

A legnagyobb apparátus akkor sürgött-forgott, amikor maga Zsolnai József megjelenését jövendölték. Ki ez az ember? Zsuzsa kezében remeg a kávé, Mari percenként véccére megy (ők a kísérleti osztály tanítói) és Kati, az igazgató a bejárati ajtót kémleli. Majd a második emeletre futár rohan lihegve: megérkezett! Itt van. Már az irodában issza a kávéját. Minden rendben – kémlel körül az igazgatóhelyettes – fénylik a folyosó, a pedagógusok már beteretelték az osztályaikat (jóval becsöngetés előtt). Érdekes, csak a harmadikosok nem izgulnak. Ugyanúgy lökdösődnek a mosdóban,

viháncolnak, Marci vörös feje a virágállvány alól kandikál ki, Szabolcsék csúszkálnak a frissen felkent padlón, Zsuzsa rimáncodik, fejezzék már be. Aztán elcsitulnak, a teremből hang nem szűrődik ki, Zsuzsa a teremben, Mari az ajtóban, hogy jelt adjon, amikor kell.

Most megnézem magamnak. Ősz, kissé pocakos, és sugároz valamit, ahogy elvonul az ajtó előtt. Mert persze a kíváncsiság – a tilalmak ellenére – kint tartott. „Kezeit csókolom” – mondja barátságosan. Rámosolygok, alaposan megnéz, s vezeti tovább a csapatot, akikkel jött, majd bevonulnak a szomszéd terembe. Szóval ő az.

Másfél óra múlva Zsuzsa dühöng, Mari hallgat, néz maga elé, Zsolnai – kezeit csókolom – távozik, s vele a tömeg (összesen hatan).

NYIK-et akarok tanítani! Ez ugyan csak része az egésznek, de ami az anyanyelvi tanítást illeti, komplett program. Kulcsot szereztem és meglestem a k-sok taneszközeit. Titokban lapozgattam a füzeteket és hallgatóztam a falnál. Része akarok lenni ennek a misztikumnak, látni akarom, mire képes a program, érzem, hogy ez az ember valami olyat tud, amit az egész közoktatás évek óta nem bír kiizzadni magából. Látom a k-sokat naponta, mások, mint a többiek, kulturáltak, kedvesek, nyitottak és fantasztikus szókinccsel beszélnek. NYIK-et kell tanítanom és tanulnom!

A nyári felkészítőn meginogtam: mennyi mindent nem tudok magam sem, nemhogy tanítani. Mély hangsor, magasak, szószerkezetek, predikatív, morféma, fonéma. A főiskolai diplomát az ablakon dobhatom ki. Nincs visszaút, jelentkeztem már, döntöttem. Pedig kényelmesebb lett volna, ha szépen olvasgatjuk a Gubancot, előbb-utóbb rutinná válna, minek nekem új dolgokba fogni, tanulni. A tanfolyamon Zsolnai személyesen is megjelent olykor. Nem láttam, mikor belépett a terembe, de azonnal érzékelnem lehetett: az előadónak elcsuklott a hangja, elvörösödött a stáb, némi zavar keletkezett a jól megírt forgatókönyvben. A Tanár úr! Rövid idő alatt a terem fókuszává vált, már a hallgatóság is az ő arcát figyelte. Elégedetlen?

Utolsó napon záróbeszédet mondott. Szuggesztív, lelkes, kíméletlen. Az idegen szavakat csak nagyjából értettem. Figyeltem a többieket. Ők is.

A kezdet

Augusztusban összegyűjtöttem az óvodából érkezett személyiséglapokat. Lássuk, milyen lesz az új osztályom! „Alkoholista szülők”, „elvált

anyuka egyedül neveli”, „a gyerek túlmozgásos”, „korrekciós osztályba ajánlott”, „nem kommunikál senkivel” ...és így tovább. Pontosan a hetedik lapnál hagytam abba. Nesze nekem NYIK! Gondosan elsüllyesztettem a papírokat és gyorsan elfelejtettem azt a hetet is, amit elolvastam. Mindennap beugrottam az iskolába, megérkeztek-e a tankönyvek, hogy előre tanulmányozhassam. Szeptember második hetében már valóban elfogott az idegesség. A párhuzamos osztály megkapta, én pedig csak húzom az időt, a tanfolyamon hallottakból élek. Mesebefejezés, mondóka, kiscsoportos kommunikáció. De mikor írunk, olvasunk? A folyosón féltékenyen hallgattam: ma, má, mé, mi, mú... Nálunk semmi. Játsszunk, beszélgetünk naphosszat. Szünetben telefonáltam, októberre ígértek. Elhatároztam, nem várok tovább. Indulatosan kopogtam egy ajtón az Oktatókutató Intézetben. Előzetes bejelentkezéssel Zsolnai Marika fogad. Közlöm, vissza az egész, nem csinálom a NYIK-et, se vázolólappal, se könyv, a szülők is bejönnek lassan, a szomszéd gyerek már teleírt egy füzetet és nagypapát, nagymamát olvas a Gubancból. Na persze ez némi blöff volt, mert a szülőket egyáltalán nem érdekelte, mit csinál a gyerek az iskolában, néha érte jönni is elfelejtettek. Így aztán Zsolnai Marikát is sikerült rövid idő alatt fölidegesíteni, telefonált ide-oda, ígérte, személyesen elintézi, karácsonyra meglesznek az áhított könyvek, munkafüzetek, vázolólappok, minden, ami kell.

Békásmegyeryig eldöntöttem, lehet bármilyen nagyszerű ember ez a Zsolnai, az osztályom és én, fájdalom, de nem fogjuk megismerni a nyelvi-irodalmi-kommunikációs programját. Azonnal megvettem huszonnyolc Gubancot, írni tanulókat. Másnaptól megnyugodva javítottam maszatos betűiket. Egy hét sem telt bele, megunták. Mondjak mesét, hogy befejezhessék! Mikor csinálunk megint légzőgyakorlatot? És a sarokban sose beszélgetünk már? Újabb álmatlan éjszakák.

Gubanc ugyan megnyugtatta tanítói lelkiismeretemet, de a pedagógusszerep kötelességei nélkül nekem is nagyobb kedvem lett volna dramatizálni, verseket elemezni, tanulni. Aztán egy nehéz hétvége után ismét döntöttem: menjen a betű a hagyományos tankönyvekből és az egyetlen NYIK-es saját példányomból az összes többi. Legfeljebb titokban tartom. Merthogy azt hallottam, Zsolnaiék nem engedik „csak úgy” használni az eszközeiket, nem szabad ebből is egy kicsit, abból is. Eközben az alsós szakfelügyelő (akkor még volt ilyen) szorgalmasan látogatta az iskolát. Elé-

gedetten nyugtázta, amit nálunk tapasztalt, a gyerekek írnak, olvasnak, mint bármelyik más elsőben. Igaz, nem mindent tart ugyanott, nem egyszerűen történnek a dolgok, meg az ülésrend is kicsit más, de nem rótt meg érte.

Aztán karácsonyra csomagot kaptam. Ekkora meglepetésben rég nem volt részem, huszonkilenc NYIK-es könyv, a teljes második félév. Jézus Mária! Már az első lapon a gyerekek számára teljesen ismeretlen feladat: alkoss predikatív szó szerkezetet az alábbi szavakból! Na, abban a téli szünetben lettem igazán pedagógussá.

Első bé

Kétségem nem volt afelől, hogy ezeknek a gyerekeknek ez a program kell. A sokoldalúságával, sokszínűségével, érdekességével és azokkal az értékeivel, amelyeket napról napra belső értékévé, sok esetben életmóddá formál gyerekekben, felnőttben egyaránt. Ám hazudnék, ha azt állítanám, én ezt kezdettől így gondoltam, így láttam. Most azonban az évek távlatából ez jut eszembe. Hiszen azok apró részletek voltak, amelyeket megvalósíthatatlannak tartottam, illetve személyiséggel összeegyeztethetetlen módszerek egy-egy tananyag rész előírásánál. Azt annak idején valóban súlyosnak éreztem, nem is tudtam volna hitelesen közvetíteni. Ilyen volt például a hibajavítás. Az instrukció szerint nekem kellett volna hibás szavakat írni a táblára, hogy a gyerek javíthasson. Erre semmilyen erő nem kényszeríthet – gondoltam, és az ilyen jellegű feladatokat másként oldottam meg. A programot sohasem előírásnak, inkább leírásnak használtam.

Az első szülői értekezletre nagyon felkészültem, fontos, hogy jó benyomást keltsék. Tapasztalathoz tudom, ilyenkor méregetik az embert, számtalan kérdést tesznek föl, lesik, hogyan reagál. Elég szigorú lesz-e fékezhetetlen fiamhoz, elég megértő lesz-e, a gyermekem olykor még bepisil, nem ijed-e meg tőle szorongó kislányom... és ehhez hasonló gondolatokat feltételeztem. Rövid bemutatkozás után egy 36 fogalomból álló listát tettem a szülők elé, mit várnak tőlem tulajdonképpen, mit tartanak ők fontosnak. Meglepett az eredmény. Mindenkinek a számára 5 legfontosabb fogalmat kellett aláhúznia. Legtöbbször azt kívánták: jó fellépésű legyen, szeressen olvasni, kedves, magabiztos, találékony legyen a gyerek. Ez a lista végigkísérte a nyolc évet, igyekeztem az igényeket szem előtt tartani. Évente készítettem

elégedettségvizsgálatot, fölírtam a választott fogalmakat és egy ötfokú skálán bejelöltettem a szülőkkel, szerintük hol tartunk most. Számomra ez igen hasznos volt, tudtam, miben kell fejlődöm és fejlesztenem a gyerekeket, mi az, amit jól csinállok.

G. csapzottan, zsíros hajjal küszködve birkózott a betűkkel a hármás csoportban, a leggyengébbek között. Láttam az erőfeszítését, szívósan dolgozik, de nem megy, sehogyan sem áll rá a keze. Vékony ujjait szorítja a ceruzára, papírja már egészen maszatos a könnyeitől. A légzőgyakorlatnál fölvidul, gyönyörűen artikulál, a hangok érthetően, előírászerűen potyognak ki a száján. Mikor versekről beszélünk, egészen lázba jött, különös fantáziával magyarázta, mi történik a sorokban, milyen képeket lát maga előtt, mikor a verset hallja. Gyakran megkönnyezte a szomorú, vagy szomorúnak vélt szavakat, máskor kacagott a rímeken. Félénksége lassan oldódott.

Egyszer elaludt a padon. Alkoholista szülei éjjel verekedtek, ő az anyját féltette. Ez a helyzet a 8 év alatt semmit sem változott, noha néhány elvonókúra hatására pillanatnyilag javultak az állapotok. Nyolcadik osztály elvégzése után intézetbe került, onnan járt gimnáziumba. Sajnos az otthonról való menekülés egy rémes bandához való csatlakozást eredményezett. Az intézetből többször elszökött, éjszakai mulatókban táncolt. Ma már gyereke van, egyedül neveli, munkanélküli segítenél.

E. mindenbe beleszólt, mindenkit utasított, állandóan felháborodott, reklamált. A feladatokat könnyen, gyorsan megoldotta, aztán diskurált. Szerette, ha körülötte forog a világ, mindegy, mi történik, csak ő fontos legyen. A családban a legkisebb, a harmadik lány. Az apja rég elhagyta őket, E. azt sem tudta, hol él. „Anyu nem szerette, mert sokat ivott.” Gyerektartást sem fizet. Talán hetedikes volt a kislány, mikor az apa meghalt. Az anyjának van egy 10 évvel fiatalabb barátja, vele nagyon jó a kapcsolata. A legidősebb lány sokáig ideggyógyászati kezelés alatt állt, majd elköltözött otthonról. Aztán a középső is. E. gyakorta válogatta a barátait, most együtt él egy igazán rendes fiúval. A középiskolát jó eredménnyel végezte.

G. sosem tudott nyugton ülni a fenekén. Értelmes, jó képességű gyerek, vág az agya. De közben ceruzát hegyez, vagy radírból, tollból vitorlás hajót épít. Mindig tudja hol tartunk. Ha elveszem a hajót, már nem figyel. Vonalzófarigcsálás közben mondja a leghasznosabb gondolatokat. Apja másodszor nősült, s a mosto-

hafia éppen G-vel egyidős, ugyanazon a folyosón, a párhuzamos osztályban tanult. Az apa mindennap négykor elvitte S-t, G. a mosdóban ötig sírdogált egyedül. Ha valamelyik osztálytársa észrevette, máris letagadta és kínos mosollyal ment a többiek közé. Megkértem az apukát, ne jöjjön a másikért, vagy vigye el négykor őt is. Megértette, többet nem jött az iskolába. Nyolcadik után G. elvégezte a középiskolát, ma egyetemista, számítógépekkal foglalkozik. Fél évig Amerikában volt ösztöndíjjal.

Sz. nem beszélt. Sem otthon, sem az óvodában. Soha, senkivel. Néha a nagymama húzott ki belőle valamit. Azt mondta az apja, mindegy, mit csinálok veled, de ha egyszer megszólal, ő kezet csókol nekem és míg él áldani fog. Október 16-án Sz. jelentkezett. Igaz kicsit félénken, bátortalanul, de emelkedett a keze. Addig szinte nem is reagált. Tette, amit kell, de meg sem nyikant. Ezen a napon azonban föllendült a keze. A lélegzetem is elállt. Óvatosan megkérdeztem, mit szeretne. Ő akar a tenger lenni a mesejátékban. A gyerekek nem csodálkoztak, vagy ha igen, nem mutatták. Kezdetől jól elfogadták a másságot. Talán azért, mert felismerték, itt kivétel nélkül mindenki más. Mások, mint a többi gyerek, de egymástól is különbözőek. Szóval a tenger. Mikor kellett, csobbant egy nagyot, hangosat, aztán büszkén helyrevonult. Később sem beszélt sokat, inkább írt. Képregényt, ifjúsági regényt. Fantasztikus gondolatai vannak. Az apja elköltözött otthonról, mikor Sz. negyedikes volt, az énektanárnővel élt együtt. Anyját erősen megviselte ez az állapot. Mikor a gyerek gimnazista lett, az apa visszaköltözött, s rá egy évre meghalt. Sz. igaz, egyszer osztályt ismételt, de elvégezte a gimit. Az öccsét is tanítottam.

Kezdetől csodáltam, milyen nagy a beszédigényük. Örökké a földön ültek volna hallgatni egymást, magukat. Egy-egy vers úgy megindította a gondolataikat, folyt belőlük a mondanivaló, a fantázia. Valahogy mindig belekeveredett a valóság, az életük, az érzéseik, a mindennapjaik, a problémáik. Már fél év is eltelt, mikor megértettem a szörnyű hiányt, ők nem beszélgetnek a szüleikkel. Az otthoni társalgás kimerül abban, hogy „feküdj le, mosakodj, gyere vacsorázni stb.” Valódi beszélgetések nincsenek. Töprengtem, be lehet-e ebbe avatkozni, hogyan fordítsam a szüleiket feljűk. Elindítottam egy játékot, „Napi kérdés” volt a neve. A feladat abból állt, hogy este lefekvés előtt mindenki fölteszi a – megállapodás útján született – közös kérdést, pl. ilyeneket: mi volt apu kedvenc étele gyerekkorában, hogy hívták anyu barátnőjét, mit kapott karácsonyra, mikor 7

éves volt stb. Eleinte egyszavas, tömondatos válaszok érkeztek, majd néhányan rövid történeteket mondtak. Később már időhatárokat kellett szabni a megbeszéléseinknek, mert hosszú emlékezések következtek. Sikeresnek éreztem ezt a játékot, elkezdtek otthon is beszélgetni, s amilyen lendülettel indult, ugyanolyan fokozatosan lecsengett. Második, harmadik osztályban már csak ritkán volt szükség a felelevenítésre.

Zsolnai tanár úr egy történetet mondott egyszer Pistikéről, aki tanulni akart, de nem tudott, a tanító néni nem hagyta, ugyanis ő tanítani akart. Ez a szomorú kép a pedagógus szemléletéről azóta is gyakran eszembe jut. Tudtam, én nem akarok ilyen tanító néni lenni.

A füzetekkel nem voltam elégedett. Egy ilyen kicsi gyerek apró vonalakat rajzoljon vékony csíkok közé! Ráadásul pirossal húzígáljam alá, ami nem sikerült, kilóg a sorból, maszatos, vagy nem eléggé kerek, egyenes, szabványos? Annak idején az én füzetemben is voltak piros jelek, szégyelltem is nagyon. A saját gyerekeim sem jártak másképpen, szemlesütve mutatták meg a tanító néni igazításait, majd gyakoroltunk esténként, hol sírva, álmosan, hol mindenféle ígéretek reményében. Mi lenne ha – gondoltam – megfordítanánk a dolgot? Csak azokat jelölöm meg pirossal, egy szép karikával bekerítve, ami szinte tökéletesen sikerült. Ennek aztán az lett az eredménye, hogy izgalommal várták, melyikre rakom a karikát, melyikkel vagyok elégedett. Mondanom sem kell, még a legcsúnyábbak között is mindig akadt egy, amelyik megérdemelte a pirosat! Később már maguk ajánlották, melyik betűre lenne érdemes jelet tenni. És elégedetten másolgatták azt az egyet, ami sikerült. Néha többet is, mint számítottam, mert több és több piros karikára vágytak. Nincs sírás, otthoni, vég nélküli gyakorlás, írtak öröme.

A személyközpontú megközelítés jól jött. Amit addig ösztönösen csináltam, már elmélettel is igazolhatóvá vált. Talán a pedagógia tudományában nem ez a sorrend és esetleg szégyellnivaló is, hiszen előbb a koncepció, aztán a végrehajtás, ám menteségemre szolgáljon, mindig igyekeztem fölismerni azt, hogy mit nem tudok, mik a hiányságaim és megkeresni a lehetőséget a fejlődésre, a változásra. Ancsel Éva szerint: a tudható nem tudása nem pusztán hiány, hanem bűn. Meg kell tanulnom mindent, ami pedagógia, mert ha már ezt csinálom, legalább jól csináljam.

1984 nyarán ismerkedtem meg Szegeden Carl Rogers tanaival.

A Rogers és munkatársai által kidolgozott módszer lényege, hogy a pedagógus szakít az oly megszokott tananyag-centrikus oktatási formával, s tanulóközpontú lesz. A tanár nem direkt módon akarja átadni tudását a tanulóknak, csupán megteremtíti azt a légkört, amelyben a gyerek érdeklődik és tanulni akar. Ezáltal az iskola kényeszerű jellege megszűnik, helyette izgalmas, érdekes színterévé válik a természetes kíváncsiság kiélegetésének.

A személyközpontú megközelítés lényege tehát:

- az empátia (minél empatikusabb egy tanár, annál őszintébbé, nyíltabbá válnak a tanulók)
- a kongruencia (azonosul önmagával, érzéseivel, indulataival, s nem bújik szerepe mögé)
- feltétel nélküli pozitív elfogadás (a gyerek érzi, hogy személyisége elfogadott, bármit tesz, a tettei minősülnek, s nem ő maga, a kritikát saját fejlődése érdekében használja föl)

Ezt az elméletet próbáltam tehát a gyakorlatban – most már tudatosan – alkalmazni.

A képesség szerinti differenciálást – mint módszert – használtam már első osztály október-novemberétől. A csoportok ugyan mobilak voltak, mégis hamar kialakult egy olyan társaság, akik kedvük, igényük szerint önállóan dolgozhattak. Megbeszélték a feladatokat, segítséget kértek és adtak egymásnak, közösen gondolkodtak. A velük való kapcsolatomban léptem ki először a hagyományos tanárszerepből. Egyre kevésbé irányítottam közvetlenül a munkájukat, értékeltem érdeklődésüket akkor is, ha az nem kapcsolódott szorosan a „tananyaghoz”. Olyan légkört sikerült teremteni, amelyben legfőbb elvárásom az volt, hogy gondolkodjanak. Számtalanszor elakadtak egy-egy feladat megoldásánál, ekkor leültem közéjük és beszélgettünk a problémájukról. Mihelyt megfogalmazták, valójában milyen ponton akadtak el, már maguktól a helyes irányba léptek. Egyenként elmondták, mit gondolnak a feladat-

ról: ezekben a megállapításokban, kérdésekben előfordultak butaságok és igazán okos gondolatok. Figyeltek egymásra, továbbvitték a hasznosnak tűnő véleményeket, majd eljutottak a megfelelő válaszokig. Az eredménynek nagyon örültek, közös munkának és sikernek tekintették az együttműködést. Például a szólások és közmondások magyarázatát különösen élvezték. Igaz, hosszabb időt vett igénybe ez a „facilitálás”, mint ha a szó hagyományos értelmében lévő tanítási technikákat alkalmazom, de az öröm és az elégedettség saját teljesítményükkel jobban motiválta a gyerekeket. Nekem gyakran voltak dilemmáim, néha erős vágyat éreztem, hogy megmondjam egy-egy holtpontra tűnő pillanatban a helyes választ, elvesztettem a türelmemet, mégis ellenálltam a kísértésnek. Tartottam a szülőktől is, talán azt a következtetést vonják le: nem tudok tanítani, nem mondom meg, amit kell, esetleg magam sem tudom, azért hagyom, csináljanak, amit akarnak. A gyerekek viszont egyre érthetőbben, választékosabban fejezték ki gondolataikat és egyre kíváncsibbabbak lettek, elsősorban önmagukra.

Teljesítményfüzet

A nagy mennyiségű tananyag ellenére megpróbáltam elérni, hogy saját időbeosztás szerint haladjanak. Mindennap följegyeztem a táblára, amit meg kell tanulnunk, s azt is, milyen könyvben és tankönyvben nézhetnek utána. Ezt a gyerekek is megtették az ún. teljesítményfüzetben. Amikor dolgoztunk, előfordult, hogy néhányan a könyvtárban ültek, mások a folyosón, a tanterem különböző pontjain és együtt tanultak. Harmadik osztályosok voltak, amikor egyre több tanulónak volt lehetősége erre az önálló tanulásra. A teljesítményfüzetben azt is feljegyezték, kitől kaptak, illetve kinek adtak segítséget a feladatok elvégzésénél. Majd egy ötfokú skálán értékelték az napi teljesítményüket. Egy példa a füzetből:

Feladat	Megoldás
1. Szó szerkezetek átalakítása	Edittel, Nórával (Nóra sem tudta)
2. Ismeretterjesztő szöveg feldolgozása	Segítettem Gabinak, Andreának
3. Fóliára írt szavak csoportosítása	Együtt csináltuk az 1. csoporttal

Egyéni teljesítmény

1—2—3—4—5

Hamarosan kialakult egy „munkamegosztás”: kezdetben egyenként gondolkodtak, majd felosztották a kutató jellegű munkát, sokszor elmagyarázták egymásnak, mire jutottak. Legnagyobb problémát az önértékelés jelentette számukra, eleinte alul-, illetve fölülértékelték magukat. Ez a szakasz aránylag rövid ideig tartott (néhány hónap), ugyanis az ellenőrzés során én azt tartottam legfőbb érdemnek, értéknek, ha reális volt az önértékelésük. Számomra nehézséget jelentett az időbeosztás, nem felelt meg a hagyományos 45 perces óra, de a szünet sem volt elég. Gyakran dolgoztak 60–70 percig és negyedórát, félórát pihentünk. Ez nehezen fért meg a hagyományos lakótelepi iskola rendjébe, konfliktust okozott, amit kezelni kellett a kollégákkal, az iskolavezetéssel. Visszatérve a teljesítményfüzetre, sikerült elérni, hogy ne csak arra törekedjenek, hogy maradéktalanul elvégezzék a feladatokat, hanem reálisan is értékeljék magukat. Sok beszélgetés témája volt az értékelés, az önértékelés, a különböző területeken való teljesítés, a siker. A differenciált feladatok minden csoportban nehezdedtek, viszont a munkatempó gyorsan javult.

Közben kialakult egy versenyszellem, amely motiválta a gyerekeket, ugyanakkor nem okozott különösebb nézeteltéréseket, hiszen mindenki számára akadt olyan terület, ahol ő lehetett a leg-sikeresebb. Talán ez volt az oka: az osztályban kialakultak a szerepek. Nem pont arra gondolok, hogy ki a virágfelelős, a hetes, vagy a táblamosó, inkább a legjobb táncosok, a legsegítőkészebbek, a szervezők, a könyvtárban legjobban kiigazodók, a jegyzetelők, stb. Persze nem állandóan használtuk ezt a fajta tanulást, nálunk is volt frontális tanítás (inkább előadás), nagy közös beszélgetés, amelyben mindenki részt vett, vagy bármi más technika, ami a hagyományos iskolából ismeretes.

Új szöveg feldolgozása

Egy ismeretlen szöveg feldolgozása hagyományos módon úgy történik, hogy a pedagógus a gyerekek előző tapasztalataira építve előkészíti a témát, többnyire beszélgetéssel.

Arra gondoltam, mi lenne, ha ők maguk készítenék föl magukat az új ismeretek befogadására.

Ez úgy történik, hogy csupán a könyvnek egy oldalszámát mondom meg, a gyerekek elolvassák a címet és megpróbálják kitalálni (közös beszélgetéssel), miről szólhat az olvasmány. Ezután kérdéseket tesznek föl, amelyekre választ szeretnének

kapni. Már alig várják, hogy végre elolvashassák a mesét, vagy ismeretterjesztő művet. Feltehetően így jutottak el odáig, hogy – eltérően korosztályuk átlagától – ebben az osztályban a gyerekek tudnak és szeretnek olvasni. Előfordult több csoportban, többféleképpen képzelték a tartalmat, ilyenkor jót mulattak a félreértéseken, élvezték a nagycsoportban történő megbeszéléseket.

Az első időben szinte minden figyelmemet arra fordítottam, hogy minél érdekesebbé tegyem számukra a tanórákat, gyakran játszottunk, nevetgeltünk, meséltünk. Készítettem egy ún. tanterv-kiegészítést is, amely az iskolába lépés első napjától kezdve alkalmazható az anyanyelvi órákon, illetve a szabadidős foglalkozásokon. Ez egy játékokból álló sorozatot tartalmaz, részben Zsolnai József munkáira támaszkodva (részben a pszichológusok által végzett felnőtt-tréningekből adaptálva), illetve Montágh Imre játékaiból összegyűjtve azokat, amelyek leginkább segítik a kommunikációs készségek fejlesztését. Az egyéni ötletek alapján készült gyakorlatok megtervezésében arra törekedtem elsősorban, hogy olyan megtanulható élethelyzeteket alakítsunk ki, amelyek a való életben gyakran előfordulnak és nem mindegy, hogy miként viseljük el azokat. A játékokat az első, illetve második osztályban kipróbáltam, tehát néhány gyakorlati elemzést is tartalmaz. Természetesen itt sem szabad mereven ragaszkodni a leírtakhoz, számos feladat hárul a pedagógusok kreativitására, improvizációs tehetségére, adaptációs lehetőséget nyújtva az általa foglalkoztatott gyerekcsoport szintjének megfelelő változtatásokra.

Szigetek

Bármennyien játszhatják. A földre helyezünk néhány csomagolópapírt. A gyerekek sétálgatnak a papírok között, vagyis „úsznak a vízben”. Bizonyos jelre (taps, fütty, zene leállása stb.) mindenki felugrik a papírra. Aki lemaradt, kiesik. A papírokat fokozatosan megszüntetjük, egyre kevesebb marad. A végén hajtogathatjuk is, egyre kisebbre. (A közismert székfoglaló mintájára készült a játék, annál valamivel bonyolultabb, nagyobb figyelmet és gyorsaságot igényel.)

Megbeszélés: kik azok, akik leghamarabb estek ki a játékból, ki volt erőszakos, tolakodó, ki lökdösődött stb.

Október végén 26 első osztályos gyerekekkel játszottuk kb. 15 percig a játékot. Nagyon tetszett

nekik a szituáció, hamar megértették a szabályt, külön föl kellett hívni a figyelmet, sétálgatás közben ne lépjenek a papírra, de még így is állandóan a „szigetek” körül nyüzsögtek. Voltak, akik durván félrelökték társaikat, akadtak, akik még a papírról is letolták a többiekét. Néhányan csak óvatosan sétálgattak, s lemondtak arról, hogy a szigetre kerüljenek, a tolongásban nem vettek részt. A játék megbeszélése során (indirekt vezetéssel) a gyerekek lesújtó véleményt alkottak a tolakodó, erőszakos viselkedésről.

Kb. 3 hét múlva a gyerekek kérésére megisméltük a játékot (ez idő alatt nem beszéltünk róla). Legnagyobb meglepetésemre már az első alkalommal kiderült, hogy kifejezetten kerülik a papírokat, udvariasan tessékellik egymást, alig akadt, aki végül rálépett a szigetre. Szemük sarkából figyelték, most elégedett vagyok-e. Nem lehetett tovább játszani. Fontosabb volt a megfelelni akarás, mint a győzelem. Némi tanácsstalanság után – berekesztve a játékot – inkább beszélgetést kezdeményeztem az illetről, az udvariassági szabályokról, s helyzetgyakorlatokat végeztünk.

Mindenesetre mély hatást tett rájuk a szigetjáték.

Portré

Különböző színes újságokból arcképeket vágtunk ki. Mindenki választott egyet, hosszasan figyelte, megpróbálta elképzelni, ki lehet az illető, hol dolgozik, milyen körülmények között él stb. Később azt is igyekeztek megállapítani, milyen belső tulajdonságaik vannak. Eleinte pusztán bemutatásról volt szó, megjeleníteni a képen látható személyt. Megélhetési gondokkal küszködő ápolónőtől kezdve, többszörös gyilkosokkal ismerkedtünk meg a képek alapján, a szabadon szárnyaló gyermeki fantázia útján. Érdekes volt megfigyelni, hogy amikor a bemutatott személyek életéből egy-egy történetet meséltek el, az többnyire szomorú, megrázó esemény volt. Nagyon szívesen játszották a portrézást, ezért fokoztuk a beleélést, mégpedig úgy, hogy egyes szám első személyben mutattuk be az illetőt. Egy csapásra megszűntek a csupa negatív tulajdonságokkal rendelkező emberek, noha a gyerekek továbbra is bőven beleszótták fantáziájukat. Mégis mindinkább a valóság dominált a „kép-személy” történeteiben. Nagyszerűen adaptálták saját kudarcaikat, problémájukat az idegen ember életébe, szinte hihetetlen, mennyi görcsöt, feszültséget oldott fel az, hogy más lény konfliktusait mondhat-

ták el a maguké helyett. A „sztorik” azonban még mindig szomorúak voltak, emocionálisan mélyen átéltek. Úgy tűnik, az örömeiket természetesnek veszik, nem érdemes beszélni róluk, a fájdalom viszont sokáig megmarad a lelkükben. Mindössze az jelentett némi nevetnivalót a gyerekek számára, mikor a kép és a megjelenítő között külsőre nagy volt a különbség. (Pl.: álmodozó, barnaszemű, feketehajú kislány egy kopasz, sovány öregember arcképet tartotta a kezében és mesél: Tanyán élek, távol a falutól, s egyáltalán minden lakott területtől. Van egy fiam, beköltözött a városba a családjával. Időnként meglátogatnak. Nagyon szeretem az unokáimat. Mindent magam csinállok, állatokat tartok.)

Kapcsolatteremtés

A „portrézás” folytatása ez a játék, arra épül. Két, három képet kell választani, s közöttük valamilyen kapcsolatot létesíteni. Így történetek születtek utcai, közlekedési balesetekről, válófélben lévő házaspárról, külföldre utazó tudósról, stb. Nagyon szerettek a képekkel fantáziálni, egyre humorosabb volt a mese, ezt díjazták maguk között leginkább. Később maguk találták ki ennek a játéknak a különféle változatait. Például bizonyos helyzetekhez kötötték az emberek kapcsolatait, vagy bábuként alkalmazták a képeket, párbeszédet alkottak stb. A gyakran látott képek aztán idővel kategóriákat jelentettek: volt rosszindulatú, veszélyes figura, örökké jókedvű, lezser, fáradt, feledékeny, veszeke-dős, gyáva alak.

A játék szinte megunhatatlanná vált, szabad idejükben is szívesen folytatták.

Tulajdonságok

Néhány emberi viselkedésformát vagy tulajdonságot írtunk cédulákra és összegyűjtöttük egy borítékban. Ilyeneket például: dühös, kényes, humoros, magabiztos, gyanakvó, kimért, jószívű, aprólékos, dicsekvő, stb. A játékosok egyet-egyet kihúznak belőle, még egymásnak sem mutatják meg. Egy jeletet rögtönöznek, melyben a kihúzott tulajdonság eljátszása dominált. Akiknek sikerült kitalálni, folytathatták új kártyákkal a jelenetet, vagy újat találtak ki.

Ez a játék szintén nagy sikert aratott, gyakran szünetekben is ezzel foglalkoztak, elemezték a színesi teljesítményt is.

A gyerekek annyira megszozták a játékosságot, hogy szinte minden témához találtak ki maguktól eljátszható, lejátszható dolgot. Például a helyhatározós szószerkezet tanulásánál két részre osztották az osztályt, az egyik felének (hol kérdésre felelő) helyhatározóragos főnevet, a másik felének ígét kellett kitalálni (egyes szám első személyben), egymástól függetlenül. Ezután párba állva mondták, amit eredetileg gondoltak. Igen vicces szószerkezetek születtek, például úrhajóban táncoltam, játszótéren vacsorázom, sapkában birkóztam, stb.

Bíróság

Tudvalévő, bármilyen módszert alkalmaz a pedagógus, a személyisége hat leginkább a tanulókra. Nagyon fontos tehát, hogyan, milyen irányba befolyásoljuk őket. Mindannyian jól ismerjük a példákat, amikor a tanító néni tájszólással beszél, a gyerekek is követik, vagy netán beszédhibás, a tanulók beszédében is ugyanazok a hibák fordulnak elő. Amilyen annak a felnőttnek az értékrendszere, a szokásai, a személyisége, akivel a legtöbb időt töltik, maguk is átveszik azokat, követik a mintát.

Egyik alkalommal történetet olvastunk egy siklórlól, akinek a szájából az író kimentett egy kismadarat. Túl azon, hogy megértették a kismadár megmentését, helyesnek is találták, viszont izgatta őket a sikló további sorsa. Egyesek szerint bezárták egy sziklaüregbe, hogy ne okozzon több kárt, mások azonnal elpusztították volna, vagy ketrechen etették volna a kismadarakon kívül bármi mással. A vélemények megoszlottak. Valaki megjegyezte: ez olyan mint egy bíróság. Innen született az ötlet, megígérte nekik, másnap törvényt ülünk a sikló fölött. Reggel izgatottan fogadtak, a termet berendezték, választottak védő és vádlóügyvédeket, tanúkat, de még esküdtszék is volt. A főügyész megnyitotta a hivatalos tárgyalást, egy hatalmas kalapáccsal csendre intette a hallgatóságot. A tények ismertetése után a vád képviselője felsorakoztatta azokat a pontokat, amelyek a sikló bűnösségére utalnak (a védtelen kismadár, az előre megfontolt szándékoság, a visszaeső bűnözés stb.). Miután a védelem is megszólalt, világossá vált, hogy a gyerekek otthon, könyvtárból, lexikonból fölkészültek (némi szülői segítséggel) a siklók táplálkozási szokásaiból, még a tápláléklánc is szóba került. A védelem inkább szegény sikló családi hátterét emlegette, a sok kis apró siklót, akiket el kellett tartani, az esküdtszék érzelmeire hatott. A világos érvelések, a vitakultúra igen meglepett, megdöbbenett, s az, ahogyan kellő komolysággal, fegyelmezetten viselkedtek a

tárgyaláson. Olyan belső motivációval rendelkeztek, amely erkölcsi értékeket emel a közösség számára. A kreatív gondolkodás, az érzelmek kifejezése az, amit mindannyian tisztelünk.

Dühöngő

Mint minden osztályközösségben, és egyáltalán a gyerekekre jellemző módon, egy időben az én osztályomban is előfordultak durvaságok és negatív jelenségek, verekedések, csúfolódások, árulkodások. eleinte bosszankodtam, beszélünk az agresszivitásról, durvaságról, de ennek csak igen rövid ideig volt foganatja. A személyközpontú megközelítés egyik alaptétele a feltétel nélküli pozitív elfogadás. Kezdetben úgy éreztem, csődöt mond az elképzelésem, ők is világosan látták, ezt így nem tudom elfogadni. Végül is arra igyekeztem rászoktatni őket, legyenek őszinték, mondják el, mit gondolnak, érzelmeiket bátran közöljék egymással is. Én is éreztem az ellenmondást, mikor dühösek egymásra, azt már nem szabad kimutatni? Mint minden mást, ezt is megbeszéltük. Kifejtettem: igenis joga van mindenkinek dühöngeni, szabad haragudni is, de próbáljuk meg ezt anélkül, hogy a másikban kárt tegyünk, fájdalmat okozzunk. Bevezettünk egy közösen használható ún. „dühöngő” füzetet. Ezt aztán elő lehet venni dühösen, lehet csapkodni, és beleírni azt, ami kiváltotta a harag érzetét. Szinte csodának tűnt a változás, amin egyik napról a másikra keresztülmentünk. Miután elfogadtam a dühöt, mint jelenséget és helyt adtam az érvényesítésére, alig-alig akadt az osztályban indulatos lökdösődés, testi bántalmazás. A „dühöngő” füzet viszont már négy agyongyötört, szaggatott példányt élt meg napjainkig, ilyen-olyan bejegyzésekkel tarkítva.

P. G. meglökött a lépcsőn, lepszívesebben meg rugdosnám

N. L. pazarolja az írólapot, dühös vagyok rá

K. A. meghúzta a hajam, nem adtam vissza... stb.

A füzet használata tehát nagy segítséget nyújt munkámhoz. Jobban figyelnek egymásra, és elfogadják mások érzéseit és nem utolsósorban saját magukat. Úgy gondolom, ha egyszerűen megtiltom a verekedést, ez visszafojtott agressziót következményezhetett volna, mely előbb-utóbb a felszínre juthatott volna. Így mindenféle tiltás nélkül, teret adva az indulatok levezetésének, empatikusabbá váltak.

Véleményalkotás

Általános tapasztalat, hogy felső tagozatba kerülve a gyerekeknek kevés a szókincsük, fejletlen a beszédkészségük, mindez tanulási nehézségekhez, teljesítménycsökkenéshez vezet. Ennek fő okát abban látom, hogy az alsós munkafüzetek szinte leszoktatják őket arról, hogy gondolataik kerek kifejezésére törekedjenek, hiszen szavakkal, félmondatokkal kell kiegészíteniük a már megfogalmazott feladatokat. Ezt szerencsére a zsolnai-program segít kiküszöbölni, többféle változatot, lehetőséget biztosítva a kreatív, érzelmeiben gazdag gondolkodás számára. A pedagógus feladata ennek a folyamatnak a segítése, a tehetséges tanulók kibontakoztatása. Az értékes irodalmi anyag hozzásegít az ízlésformáláshoz, a véleményalkotáshoz, elsősorban meghitt beszélgetések során.

Másodikos osztályomban ennek hatására önálló mesék, sőt versek születtek. Korukhoz képest igen fejlett fantáziával és valamiféle sajátos gondolkodásmóddal rendelkeznek, amit pontosan nem is tudok megfogalmazni. Legszembetűnőbb tehát mégis az, hogy figyelnek egymásra, nyíltan értékelik egymást, s ezeket a véleményeket hasznosítani tudják. Így önismeretük folyamatosan fejlődik, személyiségük formálódik. Ezáltal egy olyan kapcsolatteremtő képességre is szert tesznek, mely a hagyományos iskolai keretek között nehezebben érné el ezt a mélységet. Talán ilyenformán megkönnyíthető számukra a társadalomba való beilleszkedés, s kommunikációs zavarokkal sem kell megküszködniük.

Ezt annak idején megírtam és teljes terjedelmében megjelent a Pedagógiai Szemlében. Ekkor a gyerekek már negyedikesek voltak

Így lett azután hivatalosan elfogadva a személyközpontú megközelítés és a NYIK ötvözet a legilletékesebbek által.

A látogatottságunk kezdettől igen nagy volt. Valahogy elég hamar híre ment, hogy ebben az osztályban valami más történik, mint amit az ember megszokott egy iskolában. S ha nem jutott el a híre, az iskola vezetője menedzselte, ahol kellett, amíg kellett. Így volt például a szülői értekezlettel is. Ha szó esett a szülői - pedagógus kapcsolatáról, nem mulasztotta el elmesélni az egyik ilyen értekezletünk történetét.

A gyerekekkel együtt vettünk részt a szülői értekezleten. Eleinte ez némi döbbenetet keltett, de addigra már elég jó kapcsolat alakult ki köztünk ahhoz, hogy ezt inkább érdeklődéssel, mintsem ajakbiggyesztve fogadják. Iskoláról, tanulásról be-

szélgettünk. A játékszabályt előre ismertettük. Akinek a gyereke megszólal, annak a szülője is mondja el a véleményét ugyanarról a témáról. Pl. hogyan tanulunk, miről beszélgettünk tegnap, minek örültem, mitől keseredtem el, bemutatom a barátomat, milyen szabályok vannak az iskolában, az osztályban, mivel foglalkozunk délután, stb. Az általános kérdéseken túl egyéni eseteket is megtárgyaltunk. T. Nóra igazságtalannak tartotta, hogy másolásból egy hibára egyest kapott, anyukája azt mondta, ez figyelmeztető jel, gondosabban kell írni. Megállapodtunk, fogja gyakorolni a koncentrációt (nem csak másolással). Eleinte csitították a gyerekeket, s ettől olyan oldottá vált a hangulat, hogy még este kilenckor is tartott a csevegés, olykor mély beszélgetés.

Máskor műsort készítettünk számukra. A gyerekek kezdettől igen szerettek dramatizálni, később maguk találtak ki történeteket.

Kezdetől igen sokat memorizáltunk, szívesen szavaltak, az iskolai rendezvényeken sikeresen szerepeltek. Később maguktól is megtanultak egy-egy mondókát, verset, ezzel örömet szerezve társaiknak, akik elmondták érzéseiket, véleményüket a verssel és az előadásmóddal kapcsolatban. Mindig élesen, de sohasem bántóan bírálták egymást. Később jeleneteket rögtönöztek, családi eseményeket, történeteket játszottak el, s utána elemezték a helyzetet, tanácsokat adtak egymásnak. Improvizációs készségük egyre nőtt, figyeltek önmagukra, partnereikre. Mielőtt eljátszottak volna valamit, maguk választották ki a szereplőket. Nagy hozzáértéssel állapították meg, ki milyen szerepre alkalmas. Egy idő után már úgy alakították a jelenetet, hogy csak rövid részletet játszottak el, s a közönségnek (osztálytársaiknak) feladata lett a történet befejezése, kiegészítése. Ezt mindannyian nagyon élvezték, különböző megoldások születtek.

Számomra is fény derült olyan dolgokra, családi háttérre, amelyeket családlátogatások, vagy a gyerekek személyiségének ismeretében sem tudtam volna meg. Bepillantást nyertem otthoni intim – életükbe, ez megkönnyítette a munkámat, jobban megismertem őket. Ők is közelebb kerültek egymáshoz, őszintébbek, nyitottabbak lettek.

Színház

Egy idő után legkedveltebb szórakozásukká vált a színjátás, az egymás előtt való szereplés. Nem csak a tanult verseket, meséket játszották el, egyre többet találtak ki maguktól. Második

osztályban sokan írtak rendszeresen verseket, novellákat. Mikor harmadikosok lettek, már nem elégedtek meg a tanteremadta lehetőséggel, elkerítették egy részt, ami pódiumként szolgált, a terem másik fele nézőtér lett. Ez tehát nap mint nap egy átrendezéssel járt együtt; tologatták a padokat. Végül, hogy ez ne ismétlődjék állandóan, a terem kétharmadába zsúfoltuk az összes padot és széket, a maradék egyharmad részben folyhatott a játék. A rendszeres színjátszás híre a szülőkhöz is eljutott, egyikük felajánlotta, hogy felszerel egy drótot, amin függönnyt húzhatunk. Ez egy szeptember végén meg is történt.

A függöny

Ami addig is nagyon fontos volt számukra, a színház most már minden szabad idejüket lekötötte. Mindig nehezen lehetett rávenni őket a terem tisztántartására, szemétszedésre, stb. Ezzel szemben a függöny óta ragyog a színpad, takarítanak, fölmosnak. Szünetekben műsorokat szerveznek, dramatizálnak, verseket írnak, dekorációt terveznek az aktuális előadáshoz. A függöny a közönségre is jó hatással van, együtt beszélnek meg a teendőket, osztják ki a feladatokat. Ugyanakkor izolálódnak a többiektől, a párhuzamos osztályoktól. Büszkéek a színházra, s arra, hogy ők ebbe az osztályba járnak. Hatalmas fegyelmező erővel is bír a függöny. Mikor bemutatnak nekem egy-egy műsorszámot, 26 gyerek zajtalanul préselődik az osztályterem egyharmadába, némi suttogást hallani csak, vagy néhány leskelődő gyerekfejet, akik a hatást mérik rajtam.

Viták a rendező körül

A szünetekben, vagy szabadidejükben, műsorszervezés közben néha éles viták alakulnak, kinek a darabját mutassák be legközelebb, elég nívós-e a vers, amit műsorra tűztek, de leginkább a rendező személyének kiválasztása az, ami felkavarja a kedélyeket. Kezdetben sokat segítettem nekik; a rendezőt is az én javaslatom alapján választottuk. Általában agresszivitásra hajlamos, nagyhangú gyerek látta el ezt a tiszt-

séget. Határozottan irányította a többieket, eléggé autokratikus módon, tanácsokat osztogatott, parancsolt, uralkodott a többiek fölött. A gyerekek egy része ezt elfogadta, ellentmondás nélkül követte az utasításokat, állandó megerősítést várt a rendezőtől, aki ezt gyakran meg is tette. Másik részük viszont határozottan tiltakozott, egyeduralomnak minősítette a rendező tevékenységét, beleszólási jogot követelt magának, vagy egyszerűen kiszállt a játékból. Így lassanként állandó szerepek alakultak ki, mind a színjátszás során, mind az osztályközösségben, a mindennapi élet más területein is. Azok a személyiségjegyek, amelyek a tanítási órákon rejtve maradtak volna, vagy legalábbis nehezen lettek volna felismerhetők, a színház hatására mind jobban, élesen a felszínre kerültek.

F. Nóra

Csendes, lassú beszédű, nagyon értelmes kislány, népszerű az osztályban, ő írja a legszebb meséket, kivétel nélkül mind érzelmeket mozgat meg. Témáit az emberi kapcsolatokra építi, hangulatuk meghatóan komoly, felnőttes gondolkodásra utal. Ezekkel az írásokkal, hozzászólásaival, értelmes feleleteivel nagy tekintélyt szerzett magának. Egy régebbi szociometria szerint: mindenki szereti. Egy alkalommal a gyerekek őt választották rendezőnek. A tisztséget boldogan elfogadta; elmondta elképzeléseit, kedvesen irányítani kezdte őket. Mindenki elhallgatott, igazán demokratikusan indult a szervezés. Aztán egy apró dolog - ugyanis hárman is pályáztak egy szerepre - hatalmas vitát váltott ki. Nóra tehetetlen lett, mindenkit szeretett volna kielégíteni, nem tudott határozottan állást foglalni. Végül sírva leköszönt a rendezésről.

J. Edit

Igen népszerű, hangoskodó, értelmes „minden lében kanál”, egy fejjel magasabb a többieknél. Szeret intézkedni, a játék során gyakran irányító szerepet tölt be. Bátran, keményen hangoztatja véleményét, még akkor is kiáll eredeti szándéka mellett, ha ez ütközik a többség elképzelésével. Nehéz meggyőzni. Gyakran kerül konfliktusba, az alkalmazkodás problémát jelent számára. Több ízben választották rendezőnek, a gyerekek nagy része szívesen követte utasításait, ő a munka során gyakran megdicsérte őket. Mások azonban nem dolgoznak vele, nem tűrik harsány parancsait. Edit ezt nem kudarcként éli át, megpróbálja őket meggyőzni, s ha nem sikerül, biztatja egy másik műsor összeállítására, vagy nézőként biztosít helyet

számukra. Mióta a színház működik, ő rendez leggyakrabban és kevesebb a konfliktusa a hétköznapiakban.

A pantomim

Irodalomórákon és szabad időben gyakran játszottak kitalálós játékot, például elmutogattak egy verset, meserészletet, s a többieknek kellett fölismerni, miről van szó. Vagy arckifejezések-ből, mozdulatokból következtettek érzésekre, körülményekre. Valaki például úgy jelenítette meg a félelmet, mintha meredek sziklafalhoz simulva, óvatosan araszolgatna, rémülten le-lepillantva a tatózó szakadékra. Ezek a játékok igencsak megdolgoztatták fantáziájukat. Hamarosan továbbfejlesztették és csattanóval végződő kis jelenetet adtak elő. Sokáig tartott míg egy-egy műsorszám kialakult, a részleteket alaposan ki kellett dolgozniuk, ügyeltek a mozdulatok és arckifejezések összhangjára, napokig dolgoztak rajta a szerzők, míg a többieknek előadták. Először izgalmas élményt jelentett beszéd nélkül megértetni magukat másokkal, később tudatosan használták a metakommunikációs jeleket színházon kívül is, a verbális kommunikáció erősítésére.

P. Aliz

Átlagos képességű kislány, tanulmányi eredménye közepes, igen érzékeny, hamar megsértődik. Néha úgy érezte, a többiek nem szeretik, ilyenkor nagyon elkeseredett. A szomorú verseket kedveli, érzéseit pontosan, találóan fogalmazza meg. Verbális előadásmódja (pl. szaválás) azonban nem tükrözi lelki gazdagságát, zavarban van. Mozdulataival, arckifejezésével viszont könnyen magára vonja a figyelmet, művészi, groteszkmozgással játssza el az ügyefogyott sportolót, a tehetségtelen zenészt, vagy bármit. Egyéni humora van, kissé fanyar. A pantomim jeleneteket általában az ő ötletei alapján dolgozzák ki. Partnereket nagyszerű érzéssel választ. Az osztályban hat gyerek pantomimez rendszeresen, Aliz kezdeményezésére.

P. Csaba

Harmadikban került hozzánk, az első két évet ugyanennek az iskolának egy másik osztályában végezte, ahonnan magatartásproblémák miatt adták át. Első perctől szemlátomást tetszett neki a légkör, bár sokáig csak passzív szemlélője volt ennek az őszinte

véleménynyilvánításnak, az érzések megfogalmazásának és az egymás előtt való szereplésnek. Kezdetben gátlásokkal küszködött, ha szólnia kellett, így hát nem is erőltettük. Kb. másfél hónap telt el (addig szinte szavát sem hallottuk), mikor magától ajánlkozott vers elmondására. A gyerekek ösztönösen érezték, mekkora erőfeszítést jelentett ez Csabának és vastappsal jutalmazták. S bár egymással szemben igen kritikusak, ebben az esetben csak finoman tanácsoltak neki néhány dolgot az előadásmódjával kapcsolatban. A függöny megtette hatását, Csaba szívesen vesz részt a játékokban, különösen a pantomim érdekli. Ezáltal tartozik valahová, ahol szükség van a munkájára, figyelnek rá. A tanulásban segítenek neki, aktív tagja lett a közösségnek.

Csoportok alakulása

Az idő során állandó műsorszámok jöttek létre, például minden előadásban szerepel néhány szavalt, egy-egy mesejáték, dal, pantomim. Rendszerint ugyanazok a gyerekek adják elő, s ennek következtében kis csoportok alakultak. Nem versengtek egymással, hiszen más-más kategóriában működtek. Voltak, akik a mesejátékon dolgoztak, rendszeresen olvasták a meséket, s úgy választották ki, melyik alkalmas a dramatizálásra. A pantomimesek ötleteket gyűjtöttek és próbálgatták mozdulatokkal megfogalmazni őket. Akik énekelni szerettek, lemezzről népdalokat tanultak meg, sőt akadt egy kisfiú, aki szülei segítségével verbunkos táncot tanult meg. A kiscsoportok nem szigetelődtek el, egy-egy készülő darabot bemutattak egymásnak és kikérték a többiek véleményét. Átfedések is létrejöttek természetesen, néhány gyerek többféle dologban is részt vett. Ezt általában kedvük, hangulatuk szabályozta. Előfordult az is, hogy valaki teljesen kimaradt az előadásból, inkább háttérképeket, illusztrációkat festett, dekorációt készített. Mindenki igyekezett találni magának valami elfoglaltságot anélkül, hogy erre bízattva, kötelezve lett volna, a világért sem maradt volna ki a közös játékból. Még a függönyhúzókat is rendkívül fontos feladatot jelentett, nagy pontosságot és odafigyelést kívánt a vállalkozótól. Élvezték a műsorokat, az ezzel járó különös hangulatot, saját önállóságukat. Tulajdonképpen az önmegvalósításnak ez a formája büszkeséget és sikerélményt is jelentett számukra. Mindezt ők valójában játékként, szórakozásként kezelték, s közben folyamatosan fejlődött beszédképességük,

viselkedéskultúrájuk, empátiájuk, kritikai érzékük és sorolhatnám még, mi mindent sajátítottak el észrevétlenül, könnyedén, kellemes hangulatban, egy elfogadó légkörben.

Sajátos arculat

Meggyőződésem, bármilyen tantervet tanít az ember, bármilyen módszert alkalmaz, a pedagógus személyisége meghatározó a gyerekek fejlődésében. Mint ahogy különböző emberek vagyunk, különböző az érdeklődési területünk. Van, akinek a matematika az erőssége, mások a készségi tárgyak valamelyikét kedvelik jobban, vagy éppen az irodalmat szeretik tanítani. Hogy milyen a pedagógus beállítottsága, többnyire tükröződik az osztályon. Kevés az olyan ember, aki minden tárgyat egyforma lelkesedéssel tanít. Mint ahogy az iskolák tükrözik egy sajátos arculatot, amelyet főként a helyi sajátosságok határoznak meg, véleményem szerint mindenképpen hasznos, ha a kis közösségek is kialakítanak ilyet. Bentlakásos intézményekben, ahol a gyerekek nem csak a hétköznapjait, de jóformán egész életét tölti, még ennél is hatékonyabb lehet az effajta profilképződés.

Tanórák

Joggal vetődik fel a kérdés: vajon tanulmányi eredményeiket milyen mértékben befolyásolta ez a színházasdi? Már három éve képességek szerinti differenciált csoportokban tanultunk, rendszerint közösen munkálkodtak a feladatok megoldásán. Ezek a csoportok mobilak, igyekezettől, eredménytől függően. A színház hatására létrejött érdeklődés szerinti csoportok viszont heterogén összetételűek voltak, tehát akadtak benne gyenge képességű és kimagaslóan értelmes gyerekek. Ezekben a spontán csoportokban lévő kohézió elég erő volt ahhoz, hogy segítsék egymást a tanulásban is. A tanórák légköre megfelelően szabad ahhoz, hogy bátran hozzászóljanak, kérdezzenek. Önállóságuk is nagymértékben nőtt, szívesen koncentrált figyelemmel dolgoznak, gondolkodnak. Fogalmazásaik élénk fantáziáról tanúskodnak, nyelvtani ismereteik, helyesírásuk a rendszeres beszédművelési gyakorlatok hatására állandó fejlődést mutat. Mégis talán a legfontosabbnak ítélném, hogy nem köte-

lező kényszert jelent számukra az iskola, hanem érdekes, izgalmas színteret az újabb és újabb fel-fedezéseknek, a tanulásnak.

Műsorok a kicsiknek

Sokáig csak maguknak, zárt körben játszottak, élvezve a közös játék örömét. Ezeken a délutánokon gyakran előfordult, hogy más osztálybeli gyerekek kíváncsian leskelődtek üvegajtónk mögött, látva a kék függöny elmosódott képét. Egyre nagyobb érdeklődést keltett a folyosón színházunk. Eleinte zavargatták a bábéskodókat, majd megsajnálta őket. Innen született az ötlet; hívjunk meg elsősöket, másodikosokat előadásainkra. Lázasan izgalommal készülődtek az első nyilvános műsorra, buzgón tessékelték az elsősöket a nézőtérre. A kicsik megilletődve figyelték a „nagyok” tevékenységét. A következő pillanatban már a bemondó jelent meg a függöny előtt s kedves szavakkal köszöntötte a kis vendégeket és bekonferálta az első műsorszámot. A mesejáték után számomra is meglepő módon beszélgettek a gyerekekkel: mi tetszett a legjobban, emlékszel-e hol játszódtak a jelenetek, stb. Ezalatt a függöny mögött készülődtek a következő műsorszámra óvatos csöndben. A kicsik tátott szájjal, élvezettel figyelték az előadást, kacagtak a humoros jeleneteken és a pantomimen. Úgy érezték magukat, mint a valódi színházban. Nagyokat tapsoltak a harmadikosok boldogságára. Végül a bemondó kissé elfogódott hangon elköszönt és az elsősök mögött bezárult az ajtó. Hatalmas üdvrivalgás tört ki, egymás szavába vágva, kipirulva mesélték megfigyeléseiket, örültek a sikernek. Azonnal elhatározták; rendszeresen meghívják osztályokat. S ezzel új fordulat következett be színházuk életében.

Műsorfüzet szerkesztése

Sorra vették a már kidolgozott műsorszámokat, a repertoárt és ezekből összeállítottak 5 húszperces műsort. Összeült az alkalmi szerkesztőbizottság és úgy válogatták az előadáshoz a részleteket, hogy minden műsorban sokféle tevékenység legyen. Ezt egy műsorfüzetben rögzí-

tették, pontos időmeghatározással; minden szerdán 2 órakor színházi előadás kezdődik a 3. B-ben. Plakátokat készítettek, ezeket az épület több pontján elhelyezték. Ettől kezdve még intenzívebben készültek a rendszeres műsorokra és lelkesen várták szerdánként a közönséget. A darabok minden esetben gördülékenyen, sikerrel zajlottak, megszokták a szereplést, és állandó programmá vált az előadás.

Szülői értekezlet

Mivel a gyerekek otthon is sokat meséltek erről az elfoglaltságról, szüleik érdeklődését is felkeltették. A színház kezdete óta gyakran kaptunk segítséget tőlük, voltak akik rongyokat küldtek, akadtak akik kész jelmezeket, mások szörpöt, süteményt a sikeres előadások utáni mulatozáshoz. Egy alkalommal aztán rendkívüli szülői értekezletet hirdettünk meg, melynek az első részében meghívtuk őket egy előadásra. Mintha összebeszéltek volna, színházi öltözetben jöttek és szinte mindenki hozott valamit a gyerekeknek; csokit, süteményt, üdítőt. A műsort meghatottan nézték végig, sírtak, nevettek, büszkéek voltak gyerekükre. Sok nagyszülő, rokon is eljött. A gyerekek fegyelmezetten, élvezetes előadást tartottak, kiválogatva műsoraik legjavát. Kollégáim gyakran panaszkodnak arról, de naponta olvasható a szaksajtóban is, a szülők közönyösen, vagy éppen ellenséges szemmel tekintenek az iskolára. Szerencsére én ezt nem mondhatom, a szülők mindig segítőtársaim voltak a nevelőmunkában, bizalommal fordulhattam hozzájuk, bármilyen problémám akadt.

A pedagógus szerepét tekintve egy közös érdeklődés kialakítását végeztem, eleinte ösztönösen, később tudatosan. Kevésbé irányítottam, inkább résztvevőként segítettem elő a színház működését, javaslataimmal. Lehetőséget adtam elképzeléseik megvalósításához, a közös cél eléréséhez.

A színjátszás pozitív hatásai

- szocializációs képességfejlesztés
- fegyelemre nevelés

- belső motiváció elsajátítása
- fantáziafejlesztés
- beszédkészség fejlesztése
- improvizációs képesség fejlesztése
- vitakészség fejlődése
- rajzkészség fejlesztése
- mozgáskészség fejlesztése
- humorérzék fejlesztése
- érzelemgazdagság
- önértékelés fejlődése

Negatív hatások

- időlegesen izolálódtak a többi osztálytól
- kissé önteltek lettek

A pozitív és negatív hatások arányát tekintve úgy gondolom, a gyerekek személyiségfejlődése szempontjából hasznos az olyan törekvés, amikor valamilyen közös célt biztosítunk számukra, amit szívesen, lelkesen végeznek. Az iskolák anyagi lehetőségei korlátozottak, tehát e cél kiválasztásánál figyelembe kell vennünk a korlátozott lehetőségeket, s inkább a közösségtevékenységére alapoznunk.

„Ha célt adunk a munkának, ez kihívást jelent az emberi kreativitás számára.”

Seiznich

Projekt a pedagógiában

Egyik nap azzal álltak elő, hogy szeretnének a párhuzamos osztályokkal körmérkőzéses focimeccseket játszani. Már meg is tervezték, kik fogják készíteni a felhívást, kik szervezik a programot, milyen sorrendben rendezik a mérkőzéseket. Az osztály nagy része – több mint fele – vállalt szerepet ebben a tevékenységben. Nekem nem sok dolgom akadt, csak biztosítanom kellett a helyet és az időt (ezt a feladatot kaptam). Mindenki lázban égett. Egy olyan pont is bekerült a szabályok közé, hogy lányok is lehetnek csapattagok. Mikor elindultak néhányan a párhuzamos osztályokba kihirdetni az időpontokat, ismertették az általuk készített szabályzatot is. Egyik helyen méltatlankodtak, kinevették őket, miért akarnának lányokat bevonni. Határozottan megvédték álláspontjukat, érveket mondtak

a lányok védelmében. Összesen 6 hétig tartott a körfoci, majd eredményt hirdettek. Maguk gondoskodtak a jutalmakról, elkészítették a 3. b. fociszimbólumát. Az ünnepségen közel 100 gyerek figyelte az eseményeket, tapsolt és hurrázott a csapatoknak. Mindehhez nem volt szükség felnőtt fegyelmzésére.

Később sok-sok rövidebb, hosszabb „projekt” készítették, leginkább versenyeket, de rendeztek „ki mit tud”-ot is. Rengeteget tanultak az ilyen programok lebonyolításából, nem csak a szervezőmunka, de a tartalmi felkészülés is élvezetes, hasznos volt számukra. Tananyagokhoz, tantárgyakhoz kötődő eseményeknél sokkal nagyobb mennyiségű ismeretet szereztek könyvtárakból, vagy megbeszéléseken. Néha kérték a tanárok segítségét, máskor a játszótéren szervezkedtek, terveztek. Minden alkalommal kiértékelték, megünnepelték a rendezvények sikerét, magukat. Olyan élményeket éltek át, amit az iskolapadok aligha tudtak volna biztosítani.

A káros hatása is megjelent, hiszen amikor beledültek egy-egy programba, vitte őket az áramlat, hanyagolták a napi leckékre való felkészülést, csak azzal akartak foglalkozni, ami érdekelte őket.

Nagyon össze kellett szednem magam, hogy a magyarórák lekössék figyelmüket. Ez felső tagozatban még nehezebb volt, a tanárok gyakran elégedetlenek voltak figyelmükkel, feladattudattal.

Bizalom

Ha megkérdezték tőlem, mit tartok a legfontosabbnak, azonnal rávágtam, hogy a szabadságot és a bizalmat. még akkor is azt gondoltam, mikor a harmadikosoknál készültem bemutató órát tartani és Andrea élmény állt, hogy ő nagyon szeretne abban az órában tanítani. Andrea egy gyenge képességű kislány (akkor hetedikes volt), ötödik osztályban tanult meg írni és olvasni, miközben az elsős Jocónak korrepetálta az összeolvasást. Azonnal rábólintottam. Lehet, hogyha belegondolok, nem vállaltam volna a rizikót, az esetleges bukást. Mégis egy bemutató óra, harminc embernek, sok pedagógus ideges lenne már a tudattól is. De ő, Andrea, szeretné kipróbálni magát. És ha szeretné, biztosan mindent meg is tesz majd. Egy szünetben átbeszél-

tük az anyagot, a módszert, a célt. Úgy éreztem magam, mintha egy tanítóképzőst készítenék föl a vizsgatanításra. Minden úgy sikerült, ahogy kellett. A mozdulataimat, a szavaimat, szóhasználatomat még sosem láttam ilyen tiszta tükörben. A vendégek elismerően gratuláltak neki, ő pedig boldog volt. A hetedikes tananyagban pedig újabb ugrásszerű eredményeket ért el.

Amikor elhatároztam, hogy leírom a nyolc év történetét, az arcok, a gondolatok, a történések kavalkádjában úgy éreztem túl sok, amit mondani szeretnék, talán nem is fogom tudni rendszerezni a gondolataimat. Aztán elővettem régi írásaimat, amelyeket mindig valamilyen aktuális érzés, impulzus szült, ezek segítettek a visszaemlékezésben.

Az, hogy az ember milyen értékek szerint él, vagy melyeket tart önmaga számára elfogadhatónak, kiderül viselkedéséből, megnyilvánulásaiból a környezete számára. Ritkán szoktunk gondolkodni rajta, hiszen oly természetes, hogy ezek megvannak bennünk. Az eredetét tekintve, vagyis, hogy valójában honnan indultak, miből épülnek föl ezek az értékek, már nem is fontosak, csak az a része számít, ami belőlünk ivódik, amivel együtt élünk. A családi légkör, a nevelés, a külső környezet és a társadalom által megkövetelt normák tapasztalati úton, a megszokással rögzülnek. A „tágabb” értékeket könnyedén felfedezzük a másokban: kinek a pénz, kinek a hivatás, a tudomány, a karrier és még sorolhatnám. A mélyebbeket – ami csak a miénk – nehezebben látatjuk, sőt gyakran titkoljuk is, nem beszélünk róla. Ezek észrevételéhez valóban jó szem, nagy odafigyelés kell, még mélyebb kapcsolatainkban is ritkán kerülnek elő direkt módon. Az emberek nagy része ezért még magának sem fogalmazza meg. Pedig ez az alapja annak, amelyre életfilozófiánkat építjük. Egyfajta tőke, amit befektetünk a munkánkba, az emberi kapcsolatainkba, az életvitelünkbe.

A pedagógiában ennek az értékrendszernek kiváltképp nagy szerepe van, mindazonáltal, hogy léteznek, az átvihetőség eszközét is magunknak kell kitalálnunk. Az általános – mindenkiére érvényes – értékek átadása nem jelent különösebb problémát, hiszen tanítványainkat csupán megerősítenünk kell a mindenfelől hangoztatott elvárások elfogadásában. De az egyedi, ami belőlünk és csakis belőlünk áradhat – s melynek lényegiségében magunk is bizonytala-

nok vagyunk olykor – az már nagy feladatot, missziót jelent.

Milyen egyszerű kimondani: ne verekedj, mert a másiban kárt okozol, mert neki az fáj, stb. A gyerek tudomásul veszi: nem tőrjük az agressziót. Ám, ha egy ilyen alkalommal higgadtan megkérdezzük, milyen eljárásokat tudna mondani problémái megoldására, ezen elgondolkodik, s néhány eset után már magától alkalmazza az alternatívákat. Sőt, később már nem csak ugyanebben a helyzetben, hanem tanulásában, feladatmegoldásában is jelentkeznek a megoldási variációk. Tehát ez az eset a sztereotip gondolkodástól való eltérés értékét szemlélteti.

Azt mondjuk, a gyerek azért van az iskolában, hogy tanuljon és itt elsősorban az oktatási anyagra gondolunk. Ez azonban korántsem így van a gyerek szemszögéből. Ő a lelke legmélyén azért van itt, hogy társak között legyen, hogy közösségi életet éljen, hogy közös élményeken vegyen részt. Természetesen ez az élmény lehet éppen a tanulás, a tudás is. Mi pedig azért vagyunk, hogy ehhez hozzásegítsük. Tanítani nem nehéz, hiszen erre vagyunk kiképezve. Ellenben elérni azt, hogy a gyerek valóban akarjon tanulni, érték legyen számára a tudás, mindig nagyobb energiabefektetést jelent a pedagógus részéről. Ugyanakkor egyéb dögünk sincs, csak érdekessé tenni számára a megtanulandót, aztán bízni benne és örülni az eredménynek.

Ha belegondolunk, hogy mi magunk honnan és miért tudjuk azt a sok mindent, amit tudunk, nagyon egyszerű a válasz. Mert érdeklődők voltunk, nyitottak a világ eseményeire és a körülöttünk zajló folyamatokra. Mikor így felnőtt fejjel olvasunk egy verset, egy novellát, látunk egy színdarabot, óhatatlanul azok a jelenetek vannak nagy hatással ránk, amelyek minket érintenek. Ezáltal aztán könnyebben értjük a nagy, általános, mindenkinek szóló mondanivalót is. Miért ne beszélgethetnénk egy-egy irodalmi mű kapcsán az érzéseinkről, önmagunkról. Az önismeret éppúgy érték, mint egy vers elemzésének megtanulása.

A másik nagyon fontos dolog szintén ehhez tartozik, nem csak hogy komolyan kell vennünk a gyerek érdeklődését, meg is kell teremtenünk ennek lehetőségét. A „készen kapott”, „rendesen elmagyarázott” tananyaggal már csak azt kell tennie – a büntetések, rossz jegyek elkerülése vé-

gett –, hogy nekiüljön s megtanulja azt. Ám ha kiskapukat, lehetőségeket adunk (szinte észrevétlenül), azonnal felmerülnek benne a kérdőjelek, s ezzel együtt az igény, amit elhallgattunk, ő azt is tudni akarja. És már nekiülni is csak azért kell, hogy SAJÁT kíváncsiságát kielégítse.

Amikor a tanóra kellős közepén fölsóhajt valaki, hogy: „ez olyan unalmas”, személyes sértésnek, szemtelenségnek vesszük és kizavarjuk, beírunk az ellenőrzőjébe, vagy enyhébb esetben megállunk és elmondjuk, mekkora pimaszságnak tartjuk ezt a megnyilvánulását. De ha már úgyis megálltunk, miért ne beszélhetnénk a véleményalkotásról, azok tartalmáról, formájáról és kifejezhetőségéről. Ezzel mintegy deklarálva azt is, hogy milyen módon lehet ezt megtenni.

Amikor értékekről beszélünk, valójában kapcsolatainkról nyilatkozunk. Általában azokat az embereket érezzük közelebb magunkhoz, akikkel értékeink egy része azonos, vagy olyan értékekkel bírnak, ami belőlünk elismerést, csodálatot vált ki. Csalódásainkat, konfliktusainkat is a felfedezett értékkülönbségek okozzák.

A pedagógiai munkában – még a valódi tanításkor is fontosabb –, hogy értékeinket következetesen és állandóan vállaljuk tetteinkkel, viselkedéseinkkel, megnyilvánulásainkkal. Hisz a gyerek mintakövető, s hogyha tényleg azt akarjuk elérni, hogy ami nekünk fontos, neki is azzá váljon, törekednünk kell az egyértelműségre.

Gyakorta jelent problémát azonban számunkra, hogy azokat az értékeket, melyek nekünk elfogadottak ugyan, de másod- vagy harmadlagosak – mégis valami okból nagyon lényegesek, milyen módon vagyunk képesek közvetíteni. Elég hitelesek tudunk-e lenni ebben az esetben is? Megpróbálkozhatunk vele természetesen, erőfeszítéseket tehetünk, mégis kézenfekvőbbnek látszik az a megoldás, hogy az ilyenfajta értékek átadását arra a személyre bizzuk, aki valóban hitelesen képes közvetíteni. Mit is jelent ez a gyakorlatban? Ha egy pedagógusközösség foglalkozik egy gyerekközösséggel, nagyobb a valószínűsége a többféle érték átadhatóságának.

Gyerekeink egy idő után az iskolában otthonosan mozognak, értik a társak szavát, közösségi életet élnek, a feladatokat is többnyire végrehajtják. Ám mikor idegen környezetbe csöppennek, elpirulnak, alig tudnak megmukkanni, csöndesek, visszahúzódóak lesznek. Mikor „beszédkészség-fejlesztés” címen elmondjuk ve-

lük egy-egy olvasmány tartalmát, vagy éppen a fizika leckét, egészen folyamatosan, gördülékenyen beszélnek. Azonban mikor saját gondolataikat, érzéseiket kellene megfogalmazniuk, nehéz helyzetbe kerülnek. Nem csoda, hiszen ezt nem tanulták, ez nem leírt, vagy előírt tananyag. Elgondolkodtató, hogyan is fognak ezek a gyerekek beilleszkedni a társadalomba, vagy csak egyszerűen egy más környezetbe, mikor a kommunikáció ilyen nehézségeket jelent számukra. (Megjegyzem: nem véletlen, hogy a NYIK programmal nevelődő gyerekek fellépése, kifejező-készsége mennyivel biztonságosabb, mint ahol nem fektetnek erre hangsúlyt.) De mi magunk is, akik az iskolában, tanítványaink előtt határozottak, magabiztosak vagyunk, nem jövünk-e zavarba, mikor elvetődünk egy konferenciára, egy szakmai közegbe, nem nyeljük-e a gombócokat mielőtt megszólalunk, ha megszólalunk egyáltalán), nem remeg-e a hangunk? Csodálatlanul, kissé irigykedve figyeljük azokat az embereket, akikből sugárzik az erő, a szuggesztivitás.

Amikor elérünk valamit, amikor megvalósítjuk azt, amit elterveztünk, amikor másoknak örömet szerzünk, a sikert éljük át. Valami módon mindenki a világon törekszik a sikerre. Kiben erősebb, kiben gyengébb ez a vágy, lényeg, hogy megvan bennünk, s ha elérjük, boldogabbak vagyunk ezáltal. Egy-egy sikeres tettünk után erőre kapunk. Éppígy van ezzel a gyerek is. Akkor válik igazán értékessé számára az erőfeszítés, mikor eredményt hoz. A mi dolgunk megerősíteni azt, amit a munkájában önmagához képest jónak találunk és elismerjük az igyekezetét. Természetesen a hibákra is föl kell hívunk a figyelmét, de a mérleg mindig inkább a dicséret oldalára billenjen.

Fellázadunk, dühösesek vagyunk, mikor valaki az újság hasábjain, vagy egy előadásban keményen bírál bennünket: a pedagógusok kulturálatlanok. Fellázad az is, akinek nem inge, de az is, akire pontosan illik ez a megállapítás. Ösztönösen önvédelemből keressük gyorsan a magyarázatot; a megbecsülés hiányát, az anyagi nehézségeket, az ellátottságot. Leginkább az általánosítást sérelmezzük. Milyen jogon?! S ki ne hallotta volna már egy-egy kollégáját, amikor „csürhebandázza” az osztályt, fegyelmetlennek, haszontalannak, kezelhetetlen társaságnak minősíti a gyerekeket. Csak úgy, általánosan. Holott csupán ezek az ő érzései: őt nem várták kellő

tisztelettel, az ő jelenlétében rendetlenkedett néhány. Talán hatékonyabbak lennének, ha a minősítés helyett az érzéseinket közölnénk, s ezzel elkerülhetnénk azt is, hogy olyanok szégyenkezzenek, akiknek nincs okuk rá.

S ezzel máris egy újabb értéket közvetítünk: az érzések, érzelmek kifejezhetőségét, elfogadhatóságát. Nem fektetünk rá különösebb hangsúlyt, pedig nagyon fontos. Ha valóban meg akarjuk érteni a gyereket, tudnunk kell, milyen folyamatok játszódnak le benne, hogyan gondolkodik, milyen értelmi tényezők nehezítik, vagy könnyítik gondolkodási műveleteit. S hogy ezt ő kifejezhesse számunkra, meg kell tanítanunk bálni az érzelmeivel. De ezt pedológiának hívják. Vagyis nemcsak az oktatási anyaghoz kell értenünk, hanem a gyerekhez, a gyerek „működéséhez” is.

Az elmaradott országok lakosai is egy fejlődési folyamaton mennek keresztül, fizikai és szellemi fejlődésen, intézményes nevelés nélkül. Életük során állandóan megtanulnak valamit. Ezt a folyamatot a fejlettebb országokban az iskolarendszer felgyorsítja és tudatosítja. Ennek a tudatos munkának vagyunk a szakértői mi, a pedagógusok. A gyerekek önfejlődési folyamatára építünk egy másik folyamatot a tantervek, az előírások, a törvények által. Csakhogy ezeket a törvényeket a gyerekek nem ismerik (nem is kell, hogy ismerjék), és érdekes módon ugyanazon törekvések hatására egészen más fejlődést mutatnak egyénenként. Ki gyorsabban, ki lassabban jut el arra a pontra, amit mi határoztunk meg, jelöltünk ki számukra. Tehát, ha egységesen, egyszerre akarjuk fejleszteni őket, mindig találunk ásítózó, unatkozó gyerekeket éppúgy, mint gondokkal küszködőket. Elkerülhetetlen lenne szinte egyénre szabottan, más-más módszerekkel fejleszteni képességeiket, de mivel ez a mai iskolarendszerben aligha (vagy legalábbis nehezen) oldható meg, mindenféleképpen szükséges a legalább kisebb csoportokban történő differenciálás. (Megjegyzem: ennek hatékonyságát mérések igazolják. A NYIK és az ÉKP program eredményességének is egyik előfeltétele a differenciálás.)

Hosszú, hosszú listát lehetne felsorolni azokból a fogalmakból, amelyek értéknek számítanak. Az évszázadokon keresztül elfogadott belső parancsolatok, külső elvárások szinte áttekinthetetlen halmazából válogathatunk igé-

nyünk szerint: ez fontos nekem, s ez még fontosabb, eszerint élek, ezt pedig nem tudom követni. Közben elvesznek értékek, elavulnak és újra-termelődnek másfélék, mint ahogyan a világ is egyre változik. A legfontosabb talán mégis az, hogy egyáltalán legyenek értékeink és néha átgondoljuk őket.

Szemünk előtt nő fel a következő generáció. Szakmánkból adódóan is felelősek vagyunk értük. Nem csak azért, hogy mit tudnak, mire képesek, hanem azért is, hogy milyen emberek lesznek, milyen értékek szerint élnek majd.

Egy 1600-as tanulólétszámú iskolában ugyanúgy könnyű dolog elbújni, észrevehetetlenné válni, mint gyakorta szerepelni, sztárhelyzetbe kerülni, vagy éppen a peremre sodródni. A megítélés pedig mindenkor helyzetfüggő. Ha nincs aki megrendezzen egy ünnepélyt, jó, ha akad jelentkező. De ha olyat produkál, ami még nem volt, ami csodálatos és tartalmas, a pillanatnyi elismerésen túl mások számára ez egyfajta versenykénszert jelent. Általában azok tudják őszintén elismerni a másik eredményeit, sikerét, akik maguk is sikeresek valamiben. Ez mind a gyerekek, mind a felnőttek körében így működik.

Az iskolai műsorokon, a bemutató órákon, a szavalóversenyeken való eredmények egyre inkább izolálták a 4. béseket a többiektől, s ugyanaz lett a helyzetem a tantestületben. Nem mondhatom, hogy ellenséges légkör alakult ki körülöttünk, sőt igazán toleráns volt velünk mindenki. Csakhogy a tolerancia kevés, mert az csak túrést jelent - írja Ancsel Éva - márpedig nem valaminek az eltűrésére van szükség, hanem a máság elfogadására. Ezt tudjuk, hogy a társadalmi életben is milyen nehéz.

Bárczi Újság

Valahogyan változtatni akartam a kialakult helyzeten. Talán ha a közösség érdekében teszek valamit, jobban elfogadnak. A tantestületben igen nagy problémát jelentett az információ hiány: nem ismerjük egymás munkáját, sikereit, gondjait, hiányzik a kommunikáció. Ezt igyekezett pótolni egy tanéven át havonta (néha kéthetente) a Bárczi Újság, a BÚ, helyes kis boci-emblémmel a fedőlapján. Eleinte azt gondoltam, özönlenek majd az írások, nekem csak szerkesz-

tenem, összefűznöm kell. Aztán kezdeti nehézségeknek tulajdonítottam, amikor egyenként biztattam a kollégákat, írják meg tapasztalataikat, egy-egy különleges esetet, bármit, ami az iskolával, pedagógiával kapcsolatos. Riportokat készítettem, lejegyeztem az aktuális tudnivalókat, programokat, határidőket. Egy gyesen lévő kolléganő remek tallózó rovatot indított; napilapokból, szakfolyóiratokból készített válogatást, recenziót.

Megjelenéskor elfogyott a BÚ az utolsó szálig, de alig érkezett visszajelzés. Hogy ez közönyt vagy érdektelenséget jelez, máig sem tudom. Mindenesetre elfáradtam, abbahagytam. A BÚ készítésénél tanultam meg a szerkesztést, a felépítést, mintegy előgyakorlatot jelentett számomra az egy évvel később létrejövő Új Katedra folyóirathoz.

A negyedikesek eközben hirtelen önállósodtak. A másodikosok számára - akikkel kezdettől jó kapcsolatuk volt - pályázatokat írtak ki. Föl-szereltek a falra színes borítékokat, és matematikából, magyarból, egyéb ismeretekből kérdéseket, feladatokat, rejtvényeket helyeztek el. Határidőt, díjat is megjelöltek. Előzőleg természetesen átböngésztek a másodikos tananyagot, erre építették a feladatokat. A kicsik lelkesen pályáztak és alig várták az eredményhirdetést. Mindez szünetekben és a délutáni napközis időben zajlott, mindkét osztály számára rendszeres elfoglaltságot jelentett. A negyedikesek kérdéskultúrája érezhetően fejlődött, egyre ügyesebbek voltak a rejtvénykészítésben. a díjak átadása kis ünnepség keretén belül történt. Szerveztek, értékelték, barátságokat kötöttek. Természetesen nem mindenki vett részt ebben a munkában, de igen sok gyereket megmozgatott. A későbbiekre is jellemző volt, hogy mindig találtak valami elfoglaltságot.

Karácsonykor műsorral leptek meg. Akkor ment a tv-ben a Klinika c. sorozat, ennek keretében illesztették a humoros iskolai történetet. Már csak arra emlékszem, tele volt helyzetkomikummal, finom kritikával. Meglepett, milyen jól látják a dolgokat, a problémákat, a pedagógusok szokásait, gyengéit.

Ebben az időben, egy ötödikes osztályban is tanítottam a „hagyományos” magyart. Ott is megpróbáltam differenciálni, csoportban dolgozni, és akkora szabadságot adni, amekkorát a negyedikeseknek, illetve amennyit hasznosnak

tartok. Egy idő után észrevettem, lassan átme-
gyünk lazaságba, a magyar órákat nem veszik
komolyan. Ők is beszélgetni akartak, de nem
tudtam eléggé irányítani, mederben tartani. Az
igazi nehézség még csak ezután következett. So-
hasem gondoltam, hogy a visszalépés sokkal
megterhelőbb szellemileg, fizikailag, mint las-
sanként felépíteni valamit, amiben egyre jobban
érezzük magunkat és egyre fejlesztőbb mind-
annyiunk számára. Mindenesetre ott egy idő
után oktatói szerepben működtem és azon töp-
rengtem, hol rontottam el, mit kellene tennem.
Majd fokozatosan egy-egy kisebb csoporttal a
saját elképzeléseim szerint kezdtem el foglal-
kozni, azonban ez komoly konfliktusokat oko-
zott a gyerekek között. Szóval teljes tanácstalan-
ság mellett a költői eszközöket vettük sorra a Já-
nos vitézből. Írtak, olvastak, feleltek, tanultak.
Csak R. János nem dolgozott. Egyszerűen nem
volt hajlandó. Babrált, bekiabált, a többiek ne-
vettek, hamar fölborult a rend. Kétségbeestem,
fegyelmezési gondjaim voltak.

JÁNOS

*Két évvel idősebb, mint a többi. Erős, bárkit meg-
ver, aki fölbosszantja, ez pedig hamar megy. Nem ér-
dekli, ha egyest kap, ha az ellenőrzőjébe írnak, vagy
fölküldik az igazgatóhoz. Nem figyel, bohóckodik. Vé-
letlenül futottam vele össze az utcán, egy hatalmas
kutyát vezetett. Miközben beszélgettünk, többször
megsimogatta, barátságosan paskolta. Ha addig élek
is, Jánost munkára bírom! Kukorica Jancsi „karrierjé-
ről” írtunk fogalmazást. Természetesen János még a
füzetét sem vette elő. Csöndben odamentem, megkér-
tem; írja le, hogyan került hozzá a kutya. Biccintett.
A teremben néma csend, János a tollammal egy kité-
pett kockás papírra dől, ír. Megérdemelte a közepet.
Később kivett a könyvtárból egy könyvet a kutyafaj-
tákról. Tanév végére szinte mindent tudott a táplálko-
zási szokásokról, a kutyák betegségeiről, taníthatósá-
gukról, igazi kutyaszakértő lett. A János vitéz ugyan
továbbra sem érdekelte, viszont többször is elolvasta,
miként fogta meg Toldi Miklós a bikát.*

Éppen az ötödikeseknél volt órám, mikor tele-
fonon kerestek. Az OPI látott vendégül egy ok-
tatáskutatót, aki Kölnből érkezett és szeretett
volna tanítási órát látni. Kérdezték, fogadnám-e.
Megállapodtunk az időpontban, aztán jött a de-
legáció. Mivel egy szót sem tudott magyarul és
tartottam tőle, hogy a tolmács mormogása meg-

zavarja a negyedikeseket, elhatároztam, olyan
órát tartok, amihez nem kell tolmács. Egy Goe-
the vers alapján a csöndről beszélgettünk rövid
ideig, aztán megjelenítettük a csöndet. A gyász,
a meghatottság, az izgalom, a feszültség, stb.
csöndjét. A professzor végül maga is részt vett a
játékban és szemmel láthatóan nagyon élvezte a
gyerekek metakommunikációját.

Még abban az évben tavasszal kaptam tőle
egy meghívást Wiesbadenbe, ahol alkalmam
volt megismerni a német iskolákat Hessen tarto-
mányban. Ebből ismét nagyon sokat tanultam,
tapasztalatot szereztem. A kapcsolat vendéglá-
tóinkkal még ma is él.

A helyesírási szótár használata

Második osztályban már minden gyerek kezé-
ben ott volt a helyesírási szabályzat. Hosszú idő-
be telt, még megtanultak vele bánni, hiszen a
szoros ábécé, a szavak kikeresése igen sok fi-
gyelmet igényelt. Hogy ne váljék unalmassá a
szókeresés, versenyeket játszottunk, mint testne-
velés órán a sorversenyen, úgy rendeződtek a
csapatok. Miután elhangzott a megkeresendő
szó, lázas kapkodás következett. Aki előbb meg-
találta, fölírta a táblára, így pontot szerzett a csa-
patának. Aki a legtöbb pontot gyűjtötte, az lett a
győztes. Így aztán már pillanatok alatt sikerült
megtalálni a szavakat. Több nyelvtanórán ke-
resztül szinte csak ezzel foglalkoztunk. Később a
szabályokat is hasonló módon, versenyekkel, já-
tékokkal ismertük meg. Miután könnyedén el-
igazodtak a helyesírási szabályzatban, állandó-
an használták.

Egy házi bemutatóóra alkalmával nagy vitát
váltott ki kollégáim és köztem a szótárhasználat.
Nem értették, hogy engedhetem meg állandóan.
Az volt a legnagyobb probléma, hogy akkor mi-
képpen osztályozom a tollbamondást, hogyan
értékelem a helyesírásukat egy-egy dolgozat-
ban.

Bizony, egy jó darabig nem is osztályoztam,
önjavítással ellenőrizték írásaikat. Hiszen nem
az volt a célom, hogy jegyet kapjanak, hanem
hogy megtanuljanak helyesen írni. Sokat segítet-
tek a NYIK-taneszközök, a fóliák. Egyre bizto-
sabbban és bátrabban írtak.

Gyerekkoromban, amikor fogalmazni kellett
az iskolában, mindig azzal szenvedtem, hogy a

bevezetés, tárgyalás, befejezés mondatainak száma meglegyen, ezért a tartalom szinte mellékes volt. Ettől a hármas tagolástól eléggé görcsösek lettek az írásaim. A középiskolában aztán már nem törődtem ezzel, annyi bekezdést tettem, amennyinek szükségét láttam. Semmiféle tagolást nem tanítottam meg kezdetben a gyerekeknek, hagytam, írjanak szabadon, ahogy érzik. Már második osztályban remek kis fogalmazások születtek, meséket, történeteket fogalmaztak, tartalmilag jóformán semmi kifogásolnivalót nem találtam. Harmadik osztály második felében kezdtünk foglalkozni a tagolással, szövegkoherenciával. Talán ennek köszönhető, hogy szívesen írtak mindig, szókincsük egyre gazdagabb lett. Hetedik, nyolcadik osztályban a glossza lett a legkedveltebb műfaj.

A nyelvtannal sokkal nehezebben boldogultak. Különösen a mondatrészek felismerése, a mondattani elemzés jelentett nehézséget. Az alany, állítmány felismerése még nem okozott annyi gondot, de a határozókat, jelzőket rendre összekeverték. Szinte teljes volt a káosz a fejekben.

Egyik nyelvtanórán vonalakat rajzoltam a linóleumra. Az első vonal az egyszerű mondatot jelentette, ráírtam: alany, állítmány. A következő vonalon a helyhatározó, aztán az időhatározó, majd néhány jelző következett. A gyerekek feladata az volt, hogy ötösével, hatosával végigugráltak a vonalakon, majd leírták a füzetükbe az így kapott mondatot. Nem volt baj, nem számított hibának, ha valaki nem jutott a végére. Így vált számomra teljesen világossá, ki hol akad meg, melyik mondatrész felismerése okoz gondot számára. Gyerekjáték volt ezután foglalkozni velük egyenként. Napokig ugráltak a vonalakon diadallal, végül nem maradt gyerek az osztályban, aki „ne tudott volna végigmenni a vonalakon”, vagyis felismerni, tudni a mondatrészeket. Gyakorlásképpen hasonló szabályokkal kártyáztunk.

Új gyerekek

Negyedik osztály végén néhány tanuló elment az osztályból, külföldre költöztek, nyolcosztályos gimnáziumba vették fel, illetve a baltintézetbe távozott egy kislány. Helyettük új gyerekek jöttek, különböző iskolákból. Eddig

hagyományos módon tanultak, a beilleszkedési gondok mellett a NYIK-program is teljesen új volt számukra és a légkör, amit a jól összeszokott osztály sugárzott, kezdetben megviselte őket. Nem is értették igazán, mi történik itt. Az önálló munka szinte mindnek nagyszerűen ment, csoportban háttérbe kerültek, az órákon inkább befogadóként, mint résztvevőként viselkedtek. Igyekeztek a normához igazodni, ez nagy erőfeszítésükbe került. Egészen más bánásmódot igényeltek eleinte, másfél-két év kellett hozzá, míg a nagy különbségek eltűntek. A feszültségeket inkább a közös programok és a kirándulások oldották, mint a tanítási órák.

Mindig arra törekedtem, hogy a gyerekek, a felnőttek ne kényszerként éljék meg az iskolát, hanem az érdeklődés és a lehetőségek színterévé váljon. ez volt a célunk, amikor kolléganőmmel fölmerült bennünk a Kisiskola gondolata. Az udvaron állt egy nyolc tantermes épület (eléggé leromlott állapotban) ahová évről évre véletlenszerűen kerültek az osztályok. Ezt az épületet pályáztuk meg és vettük birtokba pedagógiai vállalkozásként. Igyekeztünk első pillanattól kezdve hangsúlyozni, terjeszteni egyfajta tulajdonosi szemléletet, amely nem csak az épület álagának megóvására, hanem az egymás iránt érzett felelősségre vonatkozott. Az iskola indulása előtti nyáron gyerekek, szülők, pedagógusok együtt tettük lakhatóvá a Kisiskolát.

Ami a szakmai „másságot” illeti, a legfőbb (mindenki által elfogadott) szempont, hogy a gyerek jól érezze magát és a felkínált lehetőségekkel tudjon élni, használja azokat. A néhány kötelező érvényű szabályon kívül, amelynek betartása elkerülhetetlen egy közösségben, igyekeztünk közösen megbeszélni mindent, az apró gondokat, az oktatással, neveléssel, együttélésével kapcsolatos kérdéseket. Fontos volt, hogy mindenki beavatva érezze magát.

Délutánonként különféle tevékenységgel biztosítottuk a szabadidő kulturált eltöltését. 14féle lehetőség (főzés, varrás, képzőművészet, néptánc, színjátás, észjátékok, aerobic, foci, sportjátékok, játszóház, pingpong, újságszerkesztés) közül választhattak a gyerekek. Minden pedagógus olyan tevékenység irányítását vállalta, amihez ért, amit szívesen csinál. Kezdetől igen nagy volt a látogatottság, a Kisiskola mintegy modellként szolgált más mamutiskolák számá-

ra. Sajnos az emberi kapcsolatok felbomlásával, megromlásával már csak nyomokban léteznek.

Véleményem szerint az iskola akkor jó, ha izgalmas, érdekes, tele van kihívásokkal, lehetőségekkel s értékeket ad át változatos formában. Fontosak a szakmai beszélgetések, amik nem csak tantárgyokról szólnak, hanem a gyerekekről, amikor „a pedagógusok nem azt nézik: most milyen, elhagyja a holmiját, nem tanulja meg a leckét, hanem olyannak látják, amivé lehet” (Ancsel Éva).

Az ötödik nehéz év volt. Ekkor indult a Kisiskola, ami rengeteg időt, energiát kívánt, az Új Katedra is ekkor látott napvilágot, bele kellett tanulni egy egészen más jellegű munkába, és még egy elsős osztályt is kaptam. Nem is tudom már utólag, hogyan bírtam szusszal, illetve hogyan élte meg a családom, a három gyerekem azt az évet.

Az ötödikesek sokat segítettek az elsősök „beszoktatásában”, gondozásában.

A „kiskamaszok” életében is sok változás történt, új osztálytársak, új tantárgyak és a Kisiskola életmódja (ezt szokták meg a legkönnyebben).

A görög színjátszással foglalkoztunk, a dráma kialakulásával, Szophoklészsel. Meséltem nekik Antigóné történetét, ez teljesen lekötötte a figyelmüket, sokan el is olvasták. Valószínű, hogy az erős irodalom iránti érdeklődés volt az oka, hogy a többi tárgyban alig értek el eredményeket, szaporodtak az egyesek gombaszám. A tanárok szidták, nem figyelnek oda, semmi sem érdekli őket. Azt gondoltam, talán túlságosan sokat foglalkoznak az irodalommal, megterheltem a gyerekeket és nem alakítottam ki bennük megfelelő kötelességtudatot, feladattudatot. Egyszerűen csak azt tanulták, amihez kedvük volt, ami érdekelte őket. A lelkem mélyén megértettem, hiszen az ember így működik, amit szeret, abban eredményes, a sikerek ösztönzik a további tudásra. Arra jutottam, együtt fogjuk tanulni a többi tárgyat. Hetente többször hajnali 7-re jártunk, tanultuk a történelmet, a földrajzot, mindent ami kellett. Sőt néhány magyaróra terhére is inkább azzal foglalkoztunk, amiből dolgozatot írnak, amiből nagy felelés várható. Nem örültek, hogy elmaradnak óráink, de megértették a helyzetet. Pár hét után előálltak egy javaslattal: pótoljuk az elmaradt magyarórákat, jöjünk be szombaton. Ez talán hihetetlen az olvasó számára, vagy valami dicsekvésnek tűnik, ezért

megkísérlem leírni a szombati órák különös hangulatát.

A Kisiskola épülete nyolc tantermes, jól felszerelt, olyan, mint egy lakás, konyha is van. Miután megbeszéltük Petrarca szonettjeit, palacsintát sütöttünk és üdítőt ittunk. Aztán maguk írtak ebben a műfajban verseket. Tehát nem biztos, hogy valami hatalmas tudásvágy hajtotta be őket az iskolába, hanem az együttlétek öröme, a közös tevékenység. Annyira tetszett nekik, hogy ilyenkor csak az övük az iskola, hogy tavaszi szünet első két napján matematikakorrepetálást is kértek.

Szerződések

Hogy ne menjen a többi tárgy rovására az irodalom, az irodalom iránti érdeklődés, fokozott figyelem, eldöntöttem, hogy az osztály nagy részének csak azt tanítom, ami elkerülhetetlenül fontos, tehát a minimumot. Azért azt sem akartam, hogy az érdeklődőbbek, teherbíróbbak kíváncsisága ne legyen kielégítve. – Éppoly bűn a teknősbékát arra kényszeríteni, hogy úgy fusson, mint a versenyló, vagy a versenylovat a teknősbéka tempójára bírni – mondta *Sellye János*.

Önként jelentkezésem alapon szerződést kötöttem 12 gyerekkel. Komoly, hivatalos okirat volt ez, amelyet három fél írt alá: szülő, gyerek és én. Azt tartottam, hogy ők többet fognak tanulni magyarból (amit jónak látok, hasznosnak gondolok), ehhez a szülő hozzásegíti. Így aztán a magyarórák egy részében a mindenkire kötelező minimumot, másik részében pedig – míg a többiek önállóan dolgoztak, gyakoroltak – a többletet tanultuk. Időről időre elvégezték a feladatokat, kutattak, könyvtárba jártak, fogalmazást, ismertetőket írtak, jegyzetelték Szerb Antal irodalomtörténetét stb. Talán hihetetlen, de igen nagy volt a lelkesedés, büszkék voltak a szerződésre. Maguk is találtak feladatokat, olyankor megkerestek és megkérdezték, „lehetne ez is szerződéses munka?”.

Egy alkalommal fel kellett bontani a szerződést, Gabi nem teljesítette a szerződést, több háttérő-módosítás után sem. Nagyon elkeseredett, mindent megígért, de a szerződés az szerződés, hajthatatlan voltam. Még az anyukája is bejött kétségbeesve. A nagy könyörgés után két hét múlva aztán hagytam magam rávenni egy új

szerződés megkötésére. Látni kellett volna Gabbit, amint boldogan, megkönnyebbülten írta alá a többletfeladatok vállalását.

Ty. Petra

Csendes, visszahúzódo kislánynak ismertük meg, mikor ötödikben hozzánk került. Tele gátlásokkal és önértékelési zavarokkal. Mikor szerepelnie kellett volna, verset mondani, vagy csak válaszolni egy kérdésre, elvörösödött, látszott mennyire kényelmetlenül érzi magát. Több mint két hónapig osztályozni sem tudtam, nem akartam erőltetni a megnyilvánulást. Mikor a székeket körberendeztük (ez elég gyakran előfordult) és egy-egy irodalmi mű kapcsán az érzéseinkről beszéltünk, félrehúzódozott és igyekezett kívülről szemlélni a történéseket. Mint minden más gyerek, aki később került az osztályba, ő is csodálkozott a nyílt kommunikáción, a gondolatok megfogalmazásán, a vitákon. Mikor verseket tanultunk, ő is elmondta, de nem tudta éreztetni a hangulatát, a sorok mögött megszólaló érzéseket, felmondta színtelenül. Szégyenkezve hallgatta a többiek kritikáját, tanácsait. Rájött, itt nem az az érték, ha valaki megtanul egy verset, hanem, ha úgy tudja előadni, hogy érezzük.

Készülődtünk a tanév végi szavalóversenyre, ő is kiválasztott egy álltatról szóló verset, ismertette, szeretett volna, ha valaki ezzel indul. Mikor megtanulta, láttuk, mennyire közel állnak hozzá a műben megszólaló gondolatok, azt javasoltuk, ezt neki kellene elmondania. Némi húzódozás után ráállt. Harmadik díjat kapott.

Ez a siker mérsékelte gátlásait, növelte önbizalmát, már a körben is megfogalmazta érzéseit, kommunikációja javult.

Sosem lehetett tudni, legfeljebb sejteni, kit milyen téma ragad magával, milyen feladat, tevékenység „mozdít meg”.

Dr. Ritoók Pálné, Magdi (az ELTE tanszékvezető tanára) elsős koruk óta figyelemmel kísérte fejlődésüket, változásaikat. Évente 4-5 alkalommal hallgatókkal jelent meg, egy-egy tanórát tekintettek meg, vagy beszélgettünk. Magdinak köszönhető hogy minden tanévben videofilm készült a gyerekekről, így nyomon követhető a fejlődésük. (Az ELTE tanár szakos hallgatói számára pedig oktatófilmként szolgál.)

Az általános iskola alapfeladatának mindig azt tekintettem, hogy gondolkodni tanítson. Tapasztalataim szerint eléggé hatékonyan fejlődik

a hagyományos logikus (vertikális) gondolkodás, vagyis az egyik információ fázisából közvetlenül haladunk át a másik fázisba. Mint a toronyépítés, amikor egyik téglát a másik tetejére rakjuk. A vertikális gondolkodás egyik jellemző vonása a folytonosság, az egymásra építettség, erre a tananyag felépítése ad garanciát. Sok ember számára ez az egyetlen lehetséges gondolkodási forma. A másik fajta a laterális gondolkodás, erre a folyamatosság hiánya jellemző. Nem ismeri el az adekvát megoldást, hanem megpróbál mindig egy jobbat keresni. Leegyszerűsítve: a vertikális gondolkodás válaszokat keres, a laterális gondolkodás kérdéseket, alternatívákat. Meggyőződésem, az eredményezhet hatékony munkát, eredményre vezető gondolkodást, ha a vertikális mellett semmiképp nem hanyagoljuk el a laterális gondolkodást. Ennek megtanítása roppant nehéz, nem is valósítható meg direkt megközelítéssel, hiszen a laterális gondolkodás önmagában véve ritkán ad megoldást, rendszerint csak megközelítést. Amikor a laterális gondolkodás kétségbe von egy jól megoldott megoldást, vagy koncepciót, a szándék nem az, hogy használhatatlanná tegyük az elgondolást, csupán az átstrukturálásra, korszerűsítésre ad lehetőséget a laterális gondolkodás. Talán ezért volt olyan különleges az ő gondolkodásuk.

Mit tanultál ma?

Egyszer csináltam egy kísérletet. Az iskolakapun kitóduló gyerekektől – egy diktafonnal a kezemben – megkérdeztem, mit tanult ma az iskolában. Talán csak a tekintélytisztelet miatt, de a megszólítottak mind megálltak. Volt, aki nem nyilatkozott, akadt, aki töprengett, nem jutott eszébe semmi. Egy hetedikesforma lány némi viháncolással megkérdezte a társait: milyen óráink is voltak ma? A másik gyerek azt mondta: matekból vettük az egyenleteket. A következő: hamutartót csiszoltunk technikaórán. És így tovább.

Mivel nem igazán voltam elégedett a válasszokkal, másnap és harmadnap is kiálltam a kapuba. Hasonló interjúkat sikerült készítenem, s megállapítottam magamban, kevés az élmény, csak a tantárgy, a napi feladat jelenti számukra a tanulást. Már néhány napja abbahagytam a kér-

dezősködést, mikor egyik másik tanuló a folyosón megszólított: ma nem tetszik kérdezni?

Gondoltam, egy hét múlva újra megkísérlem a dolgot, legfeljebb az iskolaújságba írok belőle valamit, hadd lássák a nevüket.

Csoda történt, mondhatom. Megálltak, hosszasan beszéltek. Idézem a szövegeket:

„ma azt tanultam meg, hogy Csillában nem lehet megbízni, mert pletykás, amit elmondtam neki, továbbadta Katinak, az egész osztály rajtam röhögött, kínos volt”

„Marika néninél nem lehet puskázni. Az ember azt hinné, újságot olvas a tanári asztalnál, aztán egyszer csak fölugrik, kiveszi a puskámat, már írja is az egyest”

„ma azt tanultam, hogy a japánok mennyivel okosabbak, mint mi, minden elektronikus eszközt ők találtak ki”

„ma azt tanultam, hogy nem tudok úgy figyelni, mint a többiek, állandóan elkalandozom. Tetszik tudni, ülök az órán és egész máshol járnak a gondolataim, aztán meg már nem tudok bekapcsolódni. Tisztára úgy néz ki, buta vagyok.”

„ma kaptam egy ötöst biológiából, nem sokat kellett tennem érte, tegnap elolvastam, rajzoltam egy békát és annyi.”

Hát ilyeneket tanulnak a gyerekeink az iskolában. Ki hinné?

Ezt a kapus kérdezősködést nem lehetett abahagyni. Terjedt a hír, az egyik tanár áll a kapunál és kérdez. A folyosón megállítottak, néha cinkosan mosolyogtak, mások megállítottak valami ürüggyel.

Elhatároztam, minden héten egyszer – változó napokon – kérdezek valamit.

Az egyik héten az került sorra: minek örültél ma?

„kaptam egy jó jegyet kémiából”

„megértettem a történelemleckét”

„sikerült kipuskáznom a dolgozatot”

„Péter szerelmes belém és ezt meg is mondta”

„a barátnómtól kaptam egy lila ceruzát”

„ma az anyukám jön értem”

„jó volt az ebéd a napköziben”

„megvertük a céseket a kosármeccsen”

„nem kell holnap iskolába jönni”

„megígérte az ofő, hogy három napra megyünk kirándulni, ha jók leszünk”

„a büszkeségtáblára írták a nevem”

„a tanárnő fölolvasta a fogalmazásomat”

Ennek a kérdezősködésnek aztán hamar vége lett. Magam éreztem meg, a tanárok nem nézik jó szemmel, amit itt a kapuban művelek, hiába számolok be nevelési értekezleten a gyerekek válaszairól, valamitől tartanak mégis. Talán attól, hogy róluk faggatom őket, talán attól, hogy a gyerekek panaszkodnak, vagy ki tudja? Mindenesetre időben észrevettem a problémát, abahagytam, de máig is izgat, vajon hogyan élik meg a gyerekek az iskolát, mit szeretnek és mit utálnak benne, mire fognak emlékezni, ha már nem járnak ide.

Nyomot hagyni

Nézem a nyolcadikosokat. Éppen valami dolgozatot írnak, én meg szemben velük azon töprengök, ha ők az idén elballagnak, vajon melyiküknek mi marad meg abból a nyolc évből, amit itt töltöttek.

Hatodikosok voltak, amikor a Tartuffe-öt adtuk elő. Igazi színpadon, a békásmegyeri közösségi házban, tavaly pedig A fősvényt. Hogyan is voltak képesek Molière-szövegeket tanulni, olykor egyik napról a másikra, hogy élték meg, amikor az asztal tetejéről üvöltöztem és ötször is visszaküldtem Dórit, mert nem voltam elégedett a kezdő mondatával.

K. Gábor

Ő másodikos volt, én egy harmadikos osztályban tanítottam. Gyakran kikiüldték a folyosóra a tanító néni, mert bohóckodott, idétlenkedett, „zavarta az órát”. Aztán megbeszéltük, ha gondjuk van vele, vezessék csak át hozzám, majd ellátom én feladatokkal. Egyre többet vett részt a harmadikosok óráin, mimitizáltunk, a Ludas Matyit játszottuk el, verseket tanultunk, Gábor néha belekiabált, láthatóan élvezte a büntetést. Ezt azért nem néztem jó szemmel, próbáltam éreztetni vele, miért is van ő köztünk. Szigorúan fogtam, amennyire lehetett.

Kényszerhelyzet állt elő, az egyik tanító néni betegsége miatt át kellett vennem a magyarórát Gáborék osztályában. Nehéz volt „egymásra találni”, mikor beszélgettem velük, össze-vissza kiabáltak, ha megkérdeztem, mikorra akarják a

feladatot elkészíteni, azt mondták semmikorra. Néhány hét alatt aztán valahogy sikerült összehangolódunk, megállapodnunk a legfontosabb szabályokban. Ők is előállhattak igényekkel, én is mondtam néhányat. Ezeket mind fölírtuk a táblára, füzet hátára, sok helyre, hogy el ne felejtsük.

A pillanatnyi helyettesítés egészen nyolcadik végéig tartott. Gábor persze továbbra is bohózkodott, igyekezett megragadni minden alkalmat, hogy a középpontban legyen. Gyorsan tanult, verseket, prózát, ezek iránt erős szenvedélyt mutatott.

Mikor a Bárczi-gálára készültünk – a Macskák c. darabból egy részletet adtunk elő – lelkesen gyakorolt, még több próbát szeretett volna, mint lehetett. Egyik nap nem jelent meg. Kiderült, hogy az osztályfőnöke megtiltotta a szereplést (valamilyen leckét nem csinált meg, „pimaszkodott” stb.), büntetésbe helyezte.

Kétségbeestem. Egyrészt azért (bár ez a kisebbik baj), hogyan fogom pótolni a szerepét, ki fogja ilyen gyorsan megtanulni, másrészt azért, mert vajon helyes-e ilyen büntetést adni és szembeszállhatok-e az osztályfőnök határozatával. Nem szálltam szembe, Gáborral is igyekeztem elrendezni a dolgot. Mellesleg máig sérelmezi, hogy ő nem vehetett részt a Macskákban.

Hatodikosok voltak, mikor valahogy beszélgettünk az álszentségről. Magyarozatképpen a Tartuffe jutott eszembe, s ezt mondtam példának, hogy megértsék, miről van szó. Néhányan másnap jelezték, hogy kivették a könyvtárból, olvassák a könyvet. Aztán egyre többen. Már a magyarórákon is erről kérdeztek, beszélgettek, elő akarták adni. Tanulták a hatodikos tananyagot, aktívan részt vettek az órákon, minden dolgozatuk, feleletük megállta a helyét. Megígértem, délután bejövök és megbeszéljük, hogyan tudnánk felkészülni a Tartuffe előadására.

Ettől kezdve egyik napról a másikra hosszú, nehéz monológokat tanultak meg, barokk zenét hallgattak, díszleteket terveztek. Szombatonként a játszótéren, vagy az iskola aulájában próbáltunk. Mondanom sem kell, Gábor lett a címszereplő.

Elvittem őket színházba, megnéztük Eperjes Károly előadásában, ragyogtak a boldogságtól, a szövegeket a saját forgatókönyvükben követték. Matyi egyszer azt súgta nekem felháborodottan: Éva néni, kihagytak egy mondatot!!!

Az előadás fantasztikusan sikerült, a szülők sírtak, nevettek, a gyerekek átélték a FLOW-t, azt az élményt, ami magával ragadja őket külön-külön is és együtt.

Nyári szünet előtt készülődtünk, mi is vár ránk a hetedik osztályban, és visszatekintettünk a hatodikos sikerekre, amiben persze kiemelt szerepet töltött be az előadás. Szerettek volna jövőre is ezzel foglalkozni.

A következő év szeptembere izgalmasan telt, szinte az összes Molière-darabot elolvasták, nem tudtak választani a sok remekműből. Érveltek egyik és másik mellett is, végül a Nők iskolája, Dandin György és A fősvény állt holtversenyben.

Talán nem hiszi el az olvasó, az osztály minden egyes tagja elolvasott legalább két Molière-művet, többen ötöt, hatot. A szülők szerint is olvasással telt a nyár, aminek persze igen örültek, nagy virágcsokrok és boldog mosolyok erősítettek meg engem is, jól van ez így.

A fősvény próbáiról is lenne mit mesélnem, aranyos, kedves történetek, emlékek születtek. Az iskolától (az iskola vezetőitől) kaptunk egy színpadot is, igazi, fából készült, összerakható pódiumot. A rendezői szerep egészen mást jelentett számomra, mint a magyarórák hangulata. Azok beszélgetősek, gondolkodósak voltak, biztosítottam az elfogadó légkört, magam is élveztem, mennyire szeretnek tanulni. A rendezői szerep, az más. „Ordítotam, toporzékoltam”, instrukciókat adtam, újra és újra megisméltetem a jelenetet. Néha magam is diktátornak éreztem magam, és ezt ők teljes mértékben elfogadták. Tudták, a darab és az ő sikerük érdekében teszem.

Harpagon monológja olyan hatással volt a közönségre (Gábor játszotta), hogy hosszú percekig tapsoltak, könnyek gyűltek a szemekbe.

A darab végén hatalmas rózsacsokrot kaptam tőlük, nekem is föl kellett mennem a színpadra. Akkor láttam, onnan más a világ. Aki ezt egyszer megéli, hogy keményen dolgozik, olykor abba akarja hagyni, kifárad, újra fellelkesül, majd kiáll a közönség elé, annak gazdagabb az élete, mert átélt valamit, ami csak keveseknek adatik meg.

Ünnepelnek, megőrzik az élményt és újra arra törekszenek, hogy átélhessék megint. Ezek a gyerekek „rendben vannak”, megtanulták, a kemény munka is, de a dicsőség is az övék.

A pedagógus rövid célokat tűz ki. Egyik leckéről a másikra, házi feladatok egymásutánja, számonkérés és kisebb örömök a jó jegyekért. Nem vagyok benne biztos, hogy ez elég. Megmarad-e bennük? Nyomot hagy-e bennük valami?

Meggyőződésem, hogy nem előírni kell, hanem megtanítani a gyereket arra, hogyan használja saját képességeit, hogyan találja meg a „legjobb utat”.

Gábor már leérettségizett egy neves gimnázium dráma tagozatos osztályában. Amerikában, Franciaországban és más helyeken járt, versenyeket nyert, színdarabokban játszott, a televízióban is szerepelt. Színész lesz belőle.

Egyedi elvárások

A munkahelyünkön szeretjük jól érezni magunkat. Persze mindenki máshogyan. Az egyik szabad akar lenni, önálló, ne szóljanak bele a munkájába, becsukja az ajtót, teszi a dolgát. A másik nem bánja, ha elmondják, mi a feladata, a szülőkkel való gondjait a munkaközösség-vezető, vagy az igazgató megoldja, sőt joga van a védelemre, ha konfliktusba kerül. Az egyik szereti, ha nyilvánosan elismerik a munkáját, a másik lesüti a szemét, legyintget, nem örül, ha vele foglalkoznak, még akkor sem, ha dicsérik. A folyosón olykor felháborodik egy csoport: mi az, hogy itt mindent lehet? Miért nincs itt nagyobb fegyelem?

Mások az önmegvalósítás csodálatos helyének tartják az iskolát. „Soha nem mennék el innen, itt lehetőséget kapok, hagynak dolgozni, sikeres vagyok!” – mondják.

A nevelési értekezleten vannak, akik rendszeresen hozzászólnak, vannak akik csöndben üldögélnek, mások összesúgnak, nevetgélnek, morognak. Mások vagyunk. Más bánásmódot igénylünk. Lehet-e az egyedi elvárásoknak megfelelni?

Nehéz ennyi emberrel együtt dolgozni, különösen, ha azok pedagógusok. Mindenkinek saját stílusa van, másként reagál a történésekre. Kialakulnak a kis informális csoportok, leginkább az azonos nevelési elveket vallók, vagy valamilyen más érdekek, értékek szerint.

A tanulók körében, az osztályokban viszont sokan nem gondolnak arra, hogy a gyerekeknek is egyedi elvárásaik vannak, egyéni tanulási stílusuk, minden egyes tanulóra külön-külön kellene hatni – és persze ahányan vannak, annyiféleképpen – de ez mégsem megy. Az „átlagok erősítése”,

az osztálytermi tömegoktatás hódít tért. Ha nem tart mindenki ugyanott, már problémát okoz.

Jó lenne egyszer megbeszélni a tanítási stílusokat, a tanulási motivációkat és a módszereket, meg bármit, ami ezt a szakmát meghatározza, felfedni a szakma titkait.

Valamiben mindenki kivételes

Mindenkiben megvan a tehetség, hogy valamiben kivételes legyen, csak meg kell találni azt a valamit.

Erika

Évekig együtt dolgoztunk, aztán kisbabája született, 3 évig gyesen volt, majd visszajött az iskolába. Nagyon örültem, mikor együtt kezdhettünk elsős osztályt. Természetes volt, hogy a NYIK-programot választjuk, nekem már elég nagy gyakorlatom volt benne. Erika fiatal, huszonvalahány éves, ugyanazt gondolta a gyerekekkel kapcsolatban, mint én. A problémát mindig az jelentette számára, ha valamelyik gyereken azt látta, kedvetlen, szorong, vagy éppen izgatott valami miatt. Ő az a pedagógus, aki nem „tankönyvet tanít, hanem gyereket”. Mindegyikkel foglalkozik, barátságos, de határozott. Saját kislányával is korlátozottan, kedvesen megengedő. Nem osztogatta a pirospontot, de a feketét sem. Sosem panaszkodott a szülőknek a gyerekek viselt dolgai miatt, inkább hallgatta őket figyelmesen. Nem bánta, ha bejöttek reggel, délután az iskolába, szívesen beszélt velük. Ő maga kiegyensúlyozott, vidám, előretekintő, határozott nevelési elvekkel és célokkal.

Minden hétfő reggel beszélgetéssel kezdődött, amelyen mindketten részt vettünk. Meghallgatuk a hétvége élményeit, a különös kalandokat, kirándulásokat, és bármit, amit a gyerekek fontosnak tartottak elmondani. Néha nagy türelemmel vártuk a nehézkesen induló előadásokat, azt láttattuk, mindenki mondanivalója fontos, így aztán nagy beszélgetések kerekedtek. Már várták a hétfő reggeleket.

Egyszer Erika minden gyereknek kiosztott egy papírt, amelyen tevékenységek ábrái voltak, összesen kilenc, rajzolás, zenélés, könyvolvasás stb. A gyerekeknek az volt a feladatuk, jelöljék meg

egy piros pipával, melyik dologban érzik magukat ügyesnek, majd egy késsel, amiben még szintén ügyesek, és egy harmadikat is választhattak. A nevük is szerepelt a papíron. Később összeszedte, bepakolta a fiókba anélkül, hogy megnézte volna. A szülői értekezleten is kiosztott mindenkinek ilyen papírokat, ugyanazok a tevékenységek szerepeltek rajta, szavakkal. A szülők is megjelölték, miben ügyes a gyerekük. Ezt is a fiókba tette. Mikor mi is megírtuk a magunkét, elővette a többit és összevetettük.

Az erősségek érdekelték. Mi az, amivel megtalálhatja azt a képességet, ami kiemelkedő az egyes gyerekekben, és megtalálhatja azt a motivációs kulcsot, amivel tehetségük kibontakozhat. Ő sikeres gyerekeket akar nevelni, nem gyűjtögetni, jelölgetni a hibáikat, gyengeségeiket.

Szóhoz jutni

Felső tagozatban több osztályban is tanítottam. A legnagyobb gondot az jelentette számomra, kevés az a 45 perc arra, hogy mindenki kifejtse a

véleményét, meghallgathassuk gondolatait, vitatkozzunk vele stb. Komoly dilemmákat okozott számomra az egyeztetés, ami a tananyag, követelményrendszer és a tanórai személyiségfejlesztés között folyt. Utána akartam járni a dolognak, néhány osztályban megkértem a gyerekeket, jegyezzék föl, naponta hány percet jutnak szóhoz a tanórákon. Kis táblázatot készítettem, amiben az órarend szerinti tárgyak voltak és nullától 10 percig állt egy oszlopsor, amiben csak be kellett jelölniük a „szóhoz jutás” idejét. Az eredmény döbbenetes volt. Két hét alatt, összesen 60 db tanórán (ebben a testnevelés is benne van) a legtöbb idő 7 perc volt, amit 6 gyereknek sikerült beszélnie, kivétel nélkül mind felelet volt. Az átlag 2 perc volt (két hét alatt!) és volt olyan tanuló, aki két hét alatt a tanórákon egy mukkot sem szólt.

A megismételt mérésnél már valamivel jobb volt az eredmény. A mérési minta 3 osztályból 60 gyereket jelentett, ebből 16 gyerek beszélt 10 percet (vagy annál többet), 31-en 4-5 percet (pl. hetes volt és jelentett) és 13 gyerek a két hét alatt nem szólalt meg. Természetesen nem tartoznak ide a magánbeszélgetések egymás között, ez kizárólag a tantárgyhoz és tanórához kötődött.

A táblázat:

Hétfő	0	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10-több
Matek											
Matek											
Tesi											
Angol											
Irod.											
Biol.											
Kedd											
Angol											
Nyelvt.											
Irod.											
Tech.											
Rajz											

A mérést többször megismételtem a hatodikos, hetedikos és nyolcadikos évfolyamon. Hasonló volt az eredmény. A megszólalási lehetőség leginkább a bontott csoportos nyelvi órákon történt. Néhány esetben a felelés jelentette az egyetlen megszólalást a két hét alatt.

Bizonyos tanórákon – a kevés megszólalások esetében – a gyerekek csak a tanárral voltak interakcióban. A nagyobb átlageredményt azokban az osztályokban, illetve azoknál a tantárgyaknál mértem, ahol a tanulók csoportban dolgoztak. Itt kiemelkedően magas volt a megszólalási idő

Azt mondják a szakemberek, minden mérésnek akkor van értelme, ha kezdünk vele valamit. Sajnos, én akkor nem jutottam tovább a megállapításhoz: a gyerekeknek lehetőséget kell adni a megszólalásra, a csoportokban való tanulás, a közös gondolkodás – ha nem is kizárólagossággal – valamit old a verbális kommunikáció gyakorlatában.

Ma már tudom, kellett volna egy olyan vizsgálatot is végezni, hogy a megszólalások gyakorisága, ideje hogyan függ össze a gyerekek közérzetével, iskolához való viszonyával, elégedettségével.

Elgondolgtató az is, milyen képességeket fejleszt az iskola. Hogyan fejleszti például a kifejezőkészséget, a kommunikációt, a vitakultúrát az empátiát, vagy hasonlókat. Végezzünk rövid számolást.

1 tanóra = 45 perc

1 osztályban átlagosan 28 gyerek jár

$45 : 28 = 1,6$ tehát egy tanórán ennyi perc jutna egy gyerekre úgy, ha a tanár nem szólal meg.

1 napon átlagosan 6 tanítási óra van, az egy héten 30 óra.

Meg lehet állapítani tehát, hogy minden gyerek számára a megszólalásnak kevés esélye van, ha a tanár rendszeresen frontális tanítási módszerrel dolgozik.

Nagy szerepük van ebben a tekintetben is a szakköröknek, szabadidős foglalkozásoknak, kirándulásoknak, más együttléteknek.

Egy szál rózsza

Igyekeztem legalább a magyarórákon lehetőséget biztosítani a gyerekeknek véleményük megfogalmazására, érzéseik, gondolataik elmondására, nem hagyva figyelmen kívül azt sem, hogy bizonyos mennyiségű ismeretanyagról számot kell adni. Általában csoportokban dolgoztak, volt rá példa, hogy frontális formát választottam, ez

többszörre a feladattól függött. Hol több, hol kevesebb volt az interakció ideje, azonban minden alkalommal kevésnek tartottam. Biztosan az én hibám, nem tudtam 45 percre osztani sem az ismereteket, sem a közös gondolkodást, főleg azt, hogy bárki elmondhassa, mit gondol.

A vizsgáztatásnak – többek között – egyik oka volt annak a helyzetnek a megteremtése, ahol 2-3 tanár egyszerre csak egy tanulóra figyel, akinek nem csupán reprodukálnia kellett az ismereteket, hanem viselkedésében, kommunikációjában megfelelnie az adott szituációnak. (Nem beszélve arról, korán felkészülhetnek a nyolcadikos felvételire.) A vizsgáztatás – amit magam kezdem el a saját osztállyal, illetve azokkal az osztályokkal, ahol tanítottam – következő évben valahogy „bevezetődött” az iskolában. Az igazgató támogatta, megjelent ezeken az alkalmakon, az eredményekről ő is beszámolt a tantestületnek. Az egyik kolléga javaslatára a vizsgát egy ún. intenzív hét előzte meg, ahol egy hétig azt a tárgyat tanulták a tanulók magasabb óraszámban (napi 4-5 órában), amelyből a hét utolsó napján vizsgát tettek.

Ilyen alkalom volt az is, mikor egyik héten a b-seket, másik héten a d osztályt vizsgáztattam a magyar szakos kollégákkal. Mindkettőben én tanítottam ezt a tárgyat. A b osztály nagyon fölkészült (ők a színjátszók), gyönyörű beszédeket, előadásokat, elemzéseket hallottunk, kivéve Antit.

L. Anti

Kiemelkedően értelmes, az irodalom iránt érdeklődő gyerek, a zene a mindene, nagybőgőn játszik, tehetséges. A színdarabokban annak ellenére, hogy elég erősen dadog lelkesen részt vett, olyan szerepeket választott magának, amiben nagy sikerrel helyt tudott állni. Érzékeny, jóindulatú, a kamaszkor kissé „lazává” tette, néha rá kellett szólni, amikor – nem tudatosan ugyan, de – megbántott valakit. Kedves, tehetséges fiú, az osztálytársai szeretik.

Minden vizsgázó az alkalomnak megfelelően öltözött, fehér ing vagy pulóver, sötét nadrág, szoknya, a lányok kabalákat hoztak és izgalommal várták a folyosón, hogy rájuk kerüljön a sor. A kilépőket faggatták – ahogy az lenni szokott –, „mit húztál?” „szigorúak,” „Hányast kaptál?” stb.

Anti farmerban, csíkos pólóban magabiztosan lépett be a terembe. Kihúzta a tételt, fennhangon közölte, menni fog, ezt ő nagyon jól tudja, rándított néhányat a vállán, megkérdezte (azt is hangosan), lehet-e használni a tételfüzetet stb. Szóval

flegmán, „rámenősen”, kamaszos pimaszsággal kezdett a felkészüléshez. Aztán leült elénk (mindhármunkat megdöbbsentett a viselkedése), hadonászott és lényegtelen dolgokról kezdett beszélni. Néhányszor figyelmeztettem, de láttam, nem érti, mi a gond. A felelete eléggé sivár, semmitmondó volt, így elégtelent adtam. Anti elképedt, majd dühösen távozott. A kollégáim fülembé súgták: azért kettést megérdemelt volna! Makacsul ismételtettem, inkább magamnak, mint nekik, azt hiszem jól döntöttem. (Pedig bizonytalan voltam, a döntésem dühből fakadt, ezt nem szabadna egy pedagógusnak). Nem is aludtam utána néhány éjszaka.

Antit visszarendeltem a következő hétre, majd a d osztály vizsgája után kerül sorra. Elérkezett az idő, Anti utolsónak lépett a terembe, öltönyben, mosolyogva, szerényen és természetesen. Kihúzta a tételt, felkészült és csodálatosan beszélt. Érezni lehetett az irodalom, a költészet iránti szeretetét, tiszteletét. Mellettem ülő kollégám áhítattal hallgatta, majd külön dicséretre javasolta. Anti büszkén hallgatta a dicsérő szavakat, aztán a zakója alól előhúzott egy kókadt szál gyönyörű rózsát, felém nyújtotta: köszönöm, hogy meg tettett buktatni.

Hányszor kerülünk naponta döntési helyzetbe, van, amikor nem is tudunk róla, egyszerűen csak döntünk, rutinból, tapasztalatból. Sokszor nincs idő megfontolni, elgondolkodni rajta, magunkban eljátszani a „ha... akkor” helyzetet. Sürget az idő, a pillanat, amikor nem bizonytalanodhatunk el. Belül néha megbánjuk, máskor elégedettek vagyunk. Nem lehet receptet adni ezekhez a mindennapi döntésekhez, a belénk vésődött minták alapján cselekszünk. Ez persze nem csak a döntéseinkre igaz, hanem a legtöbb cselekedetünkre. Egyáltalán nem vagyok biztos benne, hogy ez jól van így. Arról beszélünk, megváltozott körülötünk a világ, más kihívásoknak kell megfelelnünk, a szakma sem azt jelenti, amit 10-20 évvel ezelőtt. Újra kell fogalmaznunk a tanulás, az iskola, az értékközvetítés jelentését, s ezzel együtt a pedagógusszerep elvárásait.

A 21. század igényeihez való alkalmazkodásban a legfontosabb és egyúttal a legnehezebb feladat a tanulás megújítása. A közelmúltban közzétett, Magyarország számára elkészítő PISA-vizsgálat eredményeinek egyik oka a tanulásról alkotott felfogásunk korszerűtlensége.

Ami leginkább nyugtalanít, az nem is az a csúfos eredmény, hiszen valahogy majdcsak meg

tudjuk indokolni, hanem az, hogy egyszerűen nem foglalkozunk vele eléggé. Azok az országok, akik részt vettek a PISA-méréseken, mind leszűrték valami konzekvenciát, tanulságot a jövőre, a változtatásra vonatkozóan. Nálunk pedig néhány szakmai lapban elemzik az okokat, a napilapok többsége még csak említést sem tesz arról, hogy történt egyáltalán valamilyen mérés. Szerintem itt az idő, hogy félreverjük a harangot, áttekintsük, mit csináltunk rosszul és hogyan kezelik az oktatásügyet azok az országok, akik sikereket értek el (Finnország, Anglia, Japán).

Németország például katasztrófának élte meg az eredményt, a nemzetközi sajtó is foglalkozott a mérés által kiváltott hangulattal. Különböző oktatáspolitikai válaszokat fogalmaztak meg. Ilyenek például:

- A kisgyerekkor, a kezdőszakasz megerősítése
- A tanulás egyéniesítése (egyéni tanulási utak)
- Az egymástól való horizontális tanulás segítése, lehetőségének megteremtése
- Több időráfordítás
- A tanárok szakmai fejlesztése
- A minőségi munka (odafigyelés)
- Minőségkontrollal párosított autonómia
- Az oktatásba való investálás

(Forrás: Halász Gábor előadása, 2002. szeptember, OKNT ülése)

Nem tudom pontosan, hogy mit lehetne tenni, kinek és hogyan kellene összefogni, de abban biztos vagyok, a kudarcok elemzésével, vagy a felelősök keresgélésével nem sokra megyünk. Lehet, hogy amit eddig tettünk, amire összpontosítottunk, éppen az ellenkezője lenne hatékony módszer az intézményes oktatás sikeresebbé tételéhez.

Erika – a kolléganőm – egyszer azt mondta, ebben az osztályban (amiben együtt dolgoztunk), 27 féle tevékenységre kell ösztönözni a gyerekeket. Olyanokat kell választani, amiben mindenki sikeres lehet, és olyanokat kell választani, amiben az egyes gyerek kedvét leli, amihez tehetsége van.

Így aztán András kísérleteket mutatott be, mások is, de ebben ő volt a legjobb. Balázs agyagból épített kemencét, Vili mesélt.

Vili

Csupa kéz és láb, egy jó fejvel magasabb a többiekénél, a húga is ebbe az osztályba jár. A szülők akarták, hogy egyszerre menjenek iskolába, így a kislány gondját viselheti a csöndes, jámbor – cseppet maflácska – fiúnak. Keveset beszélt, álmodozott, hol kifelé az ablakon, hol magába roskadva. Alig mosolygott, inkább lányokkal

barátkozott. Ha a fiúk hangoskodtak a szünetben, ő inkább félrevonult, méltóan.

Egy hétfő reggelen arról számolt be, hogy videón megnézték az ólomkatona történetét és belekezdett a mesébe. Szívszagatóan mesélte a ballet-táncos hölgy és az ólomkatona szerelmének alakulását. A gyerekek száj tátva hallgatták, könyököltek, eldőltek a padokon, volt aki a szőnyegen feküdt, mások összebújtak, Vili pedig hátra dőlve lassan, beleélve magát a történetbe gyönyörű szavakkal mesélt, mesélt...

Amikor a kandallóban olvadozott a katona, már nem maradt szem szárazon a teremben, bizony magam is eldörzsöltem néhány cseppet az arcomon. Csönd lett. A gyerekek lassan ocsúdtak, mint egy álomból, Vili pedig a maga módján föltápaszkodott és körbenézett. Tetszett? – kérdezte. Az egész nap az ólomkatona jegyében telt. Rajzoltunk, festettünk és azokat a betűket tanultuk, amelyek valami módon kapcsolódtak a meséhez.

Vili erőre kapott, a tanulással sem küszködött és nem akart mindenáron versenyre kelni a testvérel. Szerzett egy státust az osztályban, talált egy dolgot, amiben ő a legjobb. Készült a mesékre, egyre többet és többet mondott, harmadikban indult az iskolai prózamondó versenyen. Már nem volt sete-suta, nem nevettek ki a fiúk, amiért a lányokkal játszott, sőt tisztelet vette körül.

A szókinca folyamatosan bővült, gazdagodott, ebben az osztályban a mesék királya lett. A többiek pedig kaptak valamit tőle.

Csak úgy érdemes együtt dolgozni, ha adunk is, kapunk is abban a folyamatban, amit tanulásnak nevezünk. Mindenkinek meg kell találnia azt, amit adni tud. A pedagógusnak nincs más dolga, csak megteremtteni a légkört, a lehetőséget ehhez az ajándékozáshoz.

Vásár

Egyszer vásárt rendeztünk. Előállhatott bárki azzal, amiből – úgy érzi – neki elég sok van, és azal is, amit venni szeretne. Ekkor érdekes dolgok kerültek a ponyvára. Fölírták egy-egy papírra, amit kívánnak áruba bocsátani: türelem, olvasás, rajzolás, mesemondás, udvariasság, hajfésülés, kísérletezés, tornamutatvány stb. Válogattak a papírok közül. Aki meg akart venni valamilyen képességet, két módon tehette meg: cserélt arra, amit ő kínált, vagy egy hét alatt bizonyítékot adott arról, hogy sikerült megtanulnia. A vevők

és eladók párokba rendeződtek, néhány napig el sem szakadtak egymástól, ellesték az adott képesség fortélyait. Persze kaptak hozzá magyarázatot, az eladók hosszan magyarázták a képességhez való hozzájutás lépéseit, technikáit. Például, aki a türelmet eladta, órákig olvastatta, varrogattatta vevőjét, vagy éppen végignézték a légy útját a teremben. Egy hét múlva megint leültünk a „beszélgetős szőnyegre” és megbeszéltük az eredményeket, és az ezek elérését kísérő élményeket. Voltak sikeres és sikertelen vásárok. Dórinak például nem tudtak (két párja is volt) figyelmességet adni, még mindig belekotyogott mások beszédébe, és mindenáron érvényesíteni akarta saját szándékait, legyen az játék, vagy más tanulási forma.

Dóri

Az ilyen gyerekekre szokták mondani a pedagógusok, hogy problémás. Értelmes, rettenetesen kreatív, élénk fantáziával rendelkező, autonóm személyiség. Amerre járt, amibe belefogott, bonyodalmat okozott. Nem akkor akart a helyén ülni, amikor kellett, nem akkor volt éhes, amikor tízórai ideje volt, és általában semmit sem akkor, amikor a „szabályok szerint” következett volna. Nem tűrte a korlátokat. Fantasztikus alkotások mestere, olyan várat senki sem tudott építeni, mint ő, a szőnyegen, tanulási idő alatt. A focimeccseken rendszerezően rúgta a gólokat, kiállítás rendezett saját műveiből és erre belépőjegyeket készített, újságot írt, szerkesztett és nem felejtette el senkinek a születésnapját. Csak akkor dolgozott, amikor kedve volt, de akkor teljes erőbedobással mindaddig, amíg érdekelte a dolog. Elképesztő ötletei voltak.

Ha úgy adódott, hogy helyettesítő tanár volt az osztályunkban, már előre rettegtünk a panaszáradattól, másrészt pedig attól, vajon Dóri milyen sérüléseket szenvedett el a fegyelmezéstől. Előfordult, ha rászólt valaki, egyszerűen elszökött az iskolából. Bizonyos tekintetben zseni, aki összeférhetetlen, nehéz természet.

Ha szerepjátékot játszottunk, ő többnyire rendezőnek állt, így a gyerekek elviselték utasításait, parancsait. Amikor felsős lett, a tanárok nem tudták elviselni furcsa tetteit, nem értékelték – vagy nem vették észre – ami benne volt. Nem kapott teret az önmegvalósításhoz, ezzel elvették tőle azt, amitől boldog lehetett. Már eltűnt a szemünk elől, másik iskolába jár, sokat emlegetjük. Dóri esete tipikus példa az iskolarendszer fegyelemre és uniformitásra törekvésének. Nem tudom, vajon bele-tört-e a szabályokba, elszürkült, vagy megma-

radt az egyénisége. Kudarcos, fájó pont az ő esete, a szemem előtt szenvedte meg az iskolai ártalmakat. A nevelési tanácsadó, a pszichológus és az anyukája együtt akarták ahhoz a szabványhoz igazítani, amilyen a Dóri korú kislánynak lennie kell.

Fejlesztő osztály

Ezen a pályán elég sok lehetőség van sikerhez jutni. Nem az előremenetelt értem alatta, a karrier egy iskolán belül behatárolt. Lehet az emberből munkaközösség-vezető, igazgatóhelyettes, esetleg igazgató. A formális hatalom mellett még szakmai karriert lehet befutni. Elégedett szülők, eredményes diákok, hatékony működés és sok-sok külső megerősítés, hogy belül elfogadjanak. Ennek nem voltam híján, az igazgató jó menedzserem volt, állandóan bemutató órákat tartottam, szakfelügyelő, szaktanácsadó dicséreteivel akár elégedett is lehettem volna. Nem vágytam vezetői pozícióra, legalábbis az iskolán belül nem.

Azonban, ha sikeres az ember, számolnia kell azzal is, hogy nem túl nagy rokonszenv kíséri tetteit. Azt mondták a kollégák, szerencsés vagyok, mert az osztályom/osztályaim „jól jöttek össze”.

Mivel olyannyira befogadó iskola voltunk (a lakótelepen nem is tehattünk mást), nagyon sok hátrányos helyzetű, veszélyeztetett tanuló járt ide. Tanulási, illetve magatartászavarokkal küszködtek, az osztálytanítók, tanárok nehezen boldogultak velük. Ez indokolta az ún. fejlesztő osztályok létrejöttét. Nem értettem egyet az ilyen elkülönítéssel, viszont a vezető és a kollégák meggyőztek, több idő jut majd egy-egy gyerekre, ha kisebb létszámú osztályokat hozunk létre számukra. Biztos voltam benne, hogy sosem fogok ilyen osztályban tanítani, nem nekem való a felzárkóztatás, én szárnyalni szeretek, meg különben is, én jól tudom kezelni a nagy létszám mellett is a gyengébb képességű tanulókat.

Viszont mikor már sokszor hallottam, nekem milyen szerencsém van, „felsőbb nyomásra” megkaptam az ötödikes fejlesztőket nyelvtan és irodalom tanítására.

Az első három hónap borzasztóan telt. Minden nap úgy jöttem haza: én ide be nem teszem többet a lábam! Nem értették a szavaimat, nem érdekelték őket az irodalom, a nyelvtan pedig főképpen. Hangoskodtak, dobálták egymást, az sem volt ritka, hogy ütötték, verték társaikat. Alig vártam,

hogy vége legyen az órának, eredménytelenül vonultam vissza „enyéim” körébe. Egyenesen pedagógiai műhibának tartottam az izolációt, nekik a tanár az egyetlen információforrás, egymástól nem tanulhatnak, nincs mód a differenciálásra sem, hiszen az alaphelyzet mindannyiuk számára ugyanaz. Ráadásul már kialakult bennük a „fejlesztőtudat”, súlyos énképzavaraik vannak. Amikor rászolgáltak a dicséretre, hiába próbálkoztam motiválni őket, legyintettek, ugyan már, ez a fejlesztő osztály. Tehetetlenséget éreztem, kudarc-ként éltem meg minden percet, amit velük töltöttem. Egyik alkalommal éppen kelletlenül magyaráztam, járkálva a padok között, mikor Ádám kukorékolni kezdett.

Ádám

Korrekción első osztályban kezdte, nehezen boldogult a tanulással, ugyanakkor valamiféle kényszer hatására iszonyatosan meg akart felelni az elvárásoknak. A sikeres bátyja volt számára a példakép, szülei azt várták tőle, amit Nánditól. Minden fekete pontért alapos fejmosást kapott, a pirosakat természetesen fogadták. Minél többet tanult, annál kevesebbet tudott. Ötödikre aztán elfogadta ezt a státust, ő az, akinek semmi sem sikerül: úgysem fogom tudni megcsinálni, nem megy ez nekem, nem bírom megtanulni, stb. Már azt is állította, nem kell ő senkinek, mert buta, rossz és verekedős. Mindent megtett, hogy szerepének megfeleljen.

Mikor kukorékol, persze igen dühös lettem, első indulatomban, egy hirtelen ötlettel elé álltam és kotkodáltam. Rendesen, amúgy falusi tyúk módjára, hangosan, még a vállaimat is emelgettem hozzá. Kitért a nevetés mindannyiunkon, percekig kacagtunk. Hamarosan egész baromfiudvar volt a teremben. Aztán szép lassan elcsitulunk. Akkor voltunk először együtt. Nem éreztem különállónak magam, már nem én voltam a tanár, hanem hirtelen a társukká váltam. Gyorsan körbetoltuk a székeket (ahogy más osztályokban szoktam) és elkezdtünk beszélgetni. Mindenről, ami eszünkbe jutott. Meséltek nyárról, családról, programokról, szerelmekről, iskoláról, boldogak és lelkesek voltak. Aznap a János vitézről szó sem esett, de nem bántam meg.

A következő órán csoportokban dolgoztak, kérdéseket tettek föl – minden kérdést külön papírra írtak – a János vitéz egy-egy fejezetéből. Kicsit hangosan, de együttműködve munkálkodtak. Az óra végén pedig kicserélték a kérdéseket a csoportok között, mindenkinek arra kellett válaszolnia,

amit kapott. Ezáltal pontokat lehetett gyűjteni, aminek nagyon örültek, izgultak, kinek lesz több. A csoporttagok között kialakult a csapatszellem és a munkamegosztás. Nem mondom, a kérdések egy része igen „együgyű” volt, bíztam abban, hogy ez még csak az első lépés, ami legkevésbé sem Petőfi remekművére, hanem inkább a gyerekek együttműködésére, közös eredményére irányul.

Nem az a fontos, mi a tananyag. Bármi lehet akkor, ha megtanulnak tanulni, élvezik ennek az izgalmát és értékelné tudják az együttes élményt.

Amikor szóba hoztam a Bárczi-gálán való fellépést, meglepődtek. Régi reflex szerint azonnal tiltakoztak: „de hát mi fejlesztősök vagyunk”, „nem tudjuk megtanulni a szerepeket”, „ki fognak nevetni” stb. De azért izgatta őket a dolog, különösen, amikor elolvastam a történetet, amit kiválasztottam: vidám, kedves darab, egy törökről szólt. Másnap szólt valaki, hogy az anyukája szívesen megvarná a jelmezeket, néhányan elkérték a forgatókönyvet. A többek pedig belesodródta az eseményekbe. Az osztályfőnökük hitetlenül, de reménykedve figyelte a próbákat. Egy idő után már csak ez érdekelte őket, nehezen, de megtanulták a szövegeket, mozgást a zenére. A gála

napján nagyon izgatottak voltak, már-már azt hittem, nem is fognak kiállni. De ekkor nem volt visszaút. A szülők nem hittek a szemüknek, minden nagyszerűen sikerült, a taps sem maradt el.

Új álmokkal és vágyakkal kezdték a következő tanévet. Javasoltam néhány gyerek beillesztését „normál osztályba”, de – két kislány kivételével – nem akartak elszakadni a többiektől. A szereplés jelentette számukra – a sikeren kívül – a megerősödést, nem mások, csak kevesebben vannak, mint a más osztálybeliek. Ők így tanulnak. Nyolcadikra önállóak, nyitottak lettek, sajnáltam, hogy elballagnak.

Rájöttem, mi a legfontosabb egy gyereknek az iskolában. Leginkább az, hogy ő személy szerint fontos legyen, megtehesse azokat az erőfeszítéseket, amire képes. Mindig egy picivel többet, éppen annyit, amivel elégedett lehet. A siker elengedhetetlen. Bármilyen tevékenységet szívesen végez, ha célt adunk a munkájának, ha abban segítjük, hogy önmaga lehessen.

Mi, pedagógusok is pontosan így vagyunk vele. Kell a megerősítés, a taps, az erőfeszítés után a jutalom, az egyediségünkért a dicséret. Valahogy mi is gyerekek vagyunk, csak nagyra nőttünk.

Pecsenye Éva

