



Vékerdy Tamás **ÁLMOK**
ÉS LIDÉRCSEK

KURATÓRIUM

GONDOS ERNŐ
LÁSZLÓ BENCSIK SÁNDOR
LÁZÁR ISTVÁN
MÁRKUS ISTVÁN
PÜNKÖSTI ÁRPÁD
SZÁSZ IMRE
UGRIN ARANKA
VITÁNYI IVÁN
ZÁVADA PÁL

SOROZATTERV
SZÁNTÓ TIBOR

Magyarország

felfedezése

Vékerdy Tamás

ÁLMOK ÉS LIDÉRCSEK

Iskolaalapítás Magyarországon

T-Twins Kiadó, Budapest, 1992

© Vekerdy Tamás, 1993

*Több dolgok vannak földön és egen,
Horatio, mintsem bölcselmetek
Álmodni képes.*

Shakespeare: Hamlet, dán királyfi. Első felvonás,
ötödik szín. (Arany János fordítása)

1989. szeptember 4-én állampolgári kezdeményezésből létesült szabad Waldorf-iskola nyitotta meg első osztályát Solymáron.

Ez volt negyven év óta az első *nem állami* alapfokú – elemi, általános – iskola Magyarországon.

De nemcsak itt.

Egész Kelet-Közép és Kelet-Európában.

Sőt: még tovább tágíthatnánk a határokat. Az úgynevezett „létező szocializmus” – ami e szocializmus természetéből fakadóan természetesen éppen azt jelenti, hogy *nem létező* – országaiban.

Sem a hitleri nemzetiszocializmus, sem a lenini bolsevik szocializmus nem tűrte meg soha, hogy az állampolgárok a totális állam iskolamonopóliumát kétségbevonják.

1989-ben ugyan már egy rendkívül reformszellemű oktatási törvény volt érvényben Magyarországon – az 1985-ös –, de még ez sem tette lehetővé az állampolgárok számára a szabad iskolaalapítást, annak ellenére sem, hogy Magyarország ekkor már több nemzetközi egyezményhez is csatlakozott, melyek kimondták, hogy egyedül a szülők joga, hogy meghatározzák, milyen nevelést óhajtanak adni, adatni gyermeküknek, és hogy ennek megfelelően az iskolaalapítás szabad. Az állam kötelessége, hogy az állampolgárok és szervezeteik, intézményeik által alapított és fenntartott iskolákat *különbségtétel nélkül* támogassa – teszik hozzá ezek a nemzetközi egyezmények és ajánlások, melyekre a későbbiekben még visszatérünk.¹

Hogyan jöhetett hát létre a solymári iskola, hogyan kezdhette meg működését első osztálya a szülők által saját kezűleg átalakított szobáskában (melyet Solymár nagyközség akkori tanácsa az Apáczai Csere János Művelődési Ház vezetőjével egyetértésben e művelődési házban bocsátott rendelkezésére)?

Hol is kezdődik ez a történet, a múltnak milyen mélységeiben?
És hogyan folyt le – és hogyan tart mindmáig – a viharos gyorsaságú
változások ez éveiben?

I. A MÚLT

Makkai Ádám szobácskája

Előre kell bocsátanom: beszámolóim merőben szubjektív színezetű lesz.

Az a szerencse ért, hogy – sorsom különös alakulása folytán – részt vehettem a solymári Waldorf-iskola szervezésében, s mindmáig részt veszek a magyarországi Waldorf-mozgalom életében. Egyike lehettem azoknak, akik szorgalmasan járták a különböző fő- és alhatóságokat, tárgyaltak és kérelmeztek, majd pénzért koldultak – itthon és külföldön –, és aztán igyekeztek szakmailag is megalapozni a Waldorf-intézmények működését, a Waldorf-pedagógusok képzését.

Egyike lehettem ezeknek az embereknek – de korántsem voltam az események elindítója vagy valamiféle főszereplője.

Mint majd kitetszik: sok barátommal együtt évek és évtizedek óta sóvárogva gondoltunk arra, hogy egyszer majd de jó volna Waldorf-iskolát alapítani... De erre persze nem volt mód. 1987 őszén hat hétig tanulmányozhattam a Ruhr-vidéki Witten-Annenban és környékén a Waldorf-óvodákat, -iskolákat és a tanárképzést. Hazajöttem, és még mindig nem tudtam, hogy itthon hogyan fogjak hozzá.

S egyszer csak – „véletlenül” – hallom, hogy egy fiatal belgyógyász, aki most tért haza nemrég egyéves ösztöndíjas svájci tanulmányútjáról, Waldorf-óvodát akar alapítani barátaival együtt. A minisztériumi engedélyhez szakvéleményre volna szükségük...

Így hozott össze a sors Jakab Tiborral, a solymári Waldorf-óvoda és Waldorf-iskola kezdeményezőjével, iniciátorával, aki magányos, ám fáradhatatlan szervezőként járta már addig is a hatóságokat, s a dolog meglehetősen előrehaladott stádiumban volt.

Közelebb kerülve a dologhoz kiderült, hogy nem is most jött haza, hanem már jó két éve, s egy szülői kör azóta tanulmányozza a Waldorf-pedagógiát Mesterházi Zsuzsa tanárnő – a Bárcei Gusztáv Gyógy-pedagógiai Tanárképző Főiskola tudományos főigazgató-helyettese –

vezetésével. A szülői kör egy része – mint majd az első tanárok egy része is – a pedagógus és biodinamikus mezőgazdász, Mezei Klára köréből került ki, aki már a 70-es években Waldorf-napközit csinált a budai Vörös Hadsereg úti általános iskolában... És érkezőben volt már Annette Stroteich Stuttgartból, hogy itt egy év alatt megtanulva magyarul a solymári óvoda vezetője, majd az óvónőképzés elindítója legyen. Őt a Nyugaton Georg Kühlewind írói néven jól ismert Székely György vonzotta és szervezte ide Magyarországra ugyanúgy, mint a hat hónapos kora óta külföldön, német és francia nyelvterületen élő Darvas Jánost, a nagy tapasztalatú lausanne-i Waldorf-tanárt, ki a solymári iskola első ügynevezett alapító-tanácsadó tanára lett. Jogi ügyeink egyre bonyolódtak – ezeket Szilágyi Péter intézte ingyen –, és természetesen folyton építkeztünk, bérelt házat alakítottunk óvodává, megtoldottuk egy óvónői lakással – a többiről még hallani fogunk –, s mindennek tervezői és építészeti munkálatait Makovecz Imre és tervezőirodája vállalta magára – természetesen szintén ingyen.

És végül: megérkezett a legfontosabb személy, aki nélkül az iskola indítása nem volt elképzelhető, az első osztályvezető tanár, maga mögött magyar főiskolai végzettséggel, tizenöt éves magyarországi praxissal és hároméves stuttgarti Waldorf-tanulmányi idővel: Krigovszki Anna tanárnő. (Stuttgartba őt Mezei Klára és köre juttatta ki.)

És még hosszan sorolhatnám az életsorsokat és a neveket. Mind-egyikükkel találkozni fogunk még e könyvecske lapjain, azokkal is, akiket itt most nem említettem meg.

Csak jelezni szerettem volna, hogy milyen nagy nemcsak a szereplők, hanem a főszereplők száma ebben a történetben. S mindegyikük mögött sokéves – vagy éppen: több évtizedes – múltja örvénylik a Waldorf-iskolaalapításra való felkészülésnek.

Megpróbálok majd e múltak mélységeibe is egy-egy pillantást vetni.

De valóban hitelesen – szubjektív hitelességgel – csak a magam múltjáról tudhatok beszámolni, s még az is nagy kérdés, hogy sikerül-e.

Ezért kapta e fejezet ezt a címet: Makkai Ádám szobácskája.

S mert valahol minden történetet el kell kezdeni, jóllehet minden történet „már előbb” és még előbb kezdődött el.

*

Ha jól emlékszem, 1953 decemberében Makkai Ádám – aki osztálytársam volt az 1952-ben felosztatott református gimnáziumban – meghívott lágymányosi, Irinyi József utcai lakásukba. (Ez valaha a Szent Korona útja volt.) Ádám édesanyja a kitűnő, de az ötvenes években hallgatásra kényszerített erdélyi író, Ignác Rózsa volt – aki a Nemzeti Színház színpadát hagyta ott az írásért, s jó barátság fűzte a hallgató írók széles köréhez, elsősorban a népiesekhez. Kodolányi János kéziratai, Várkonyi Nándor könyve, Szabó Lőrinc újabb versei Makkai Ádám révén kerültek hozzánk abban az időben, náluk ismerkedtünk meg Sinka Istvánnal, ott vettünk hírt Németh Lászlóról és Illyés Gyuláról – és még sorolhatnám. Most azért hívott Ádám, hogy meghallgassuk Török Sándor előadását Rudolf Steinerről.

Ádám szobája kicsi volt – amolyan félszobácska. És még egy zongora is állt benne.

Így hát amikor bepréselődtünk – tizenketten vagy tizenöt, valamennyien 16-17-18-19 éves fiatal emberek, fiúk és lányok –, alig férünk el, volt, aki a zongorán ült emlékezetem szerint, és volt, aki a zongora alá szorult.

Nem ismertük Török Sándort. Akkoriban – egy-két évi négerkedés után, miután 1949-ben elcsapták a Rádiótól, mert tiltakozott azellen, hogy Einsteintől kapott s beolvasásra előkészített leveléből mondatokat húzzanak ki, de ez persze csak ürügy volt, hogy végre megszabaduljanak egy független embertől – a Tankönyvkiadó korrektori csoportjában dolgozott, a levonatokban javítgatta a vesszőket és az *a* betűket. Sokan csak később jöttünk rá, hogy kisgyerekkorunk egyik kedvenc, sokszor végighallgatott, majd később még el is olvasott könyvének, a két törpéről s a pesti kisfiúról, Andrisról szóló *Kököszi és Bobojszának* Török Sándor az írója. Arról meg végképp sejtelmünk sem volt, hogy az elmúlt évtizedek egyik legsikeresebb színpadi szerzőjével ülünk szemközt s egy jeles prózaíróval, többek közt a *Valaki kopog* szerzőjével. S ezenkívül jónevű újságíróval, riportterrel, valamint – de ezt talán még Makkai Ádám se tudta – a zsidóság 44-es mentőakciójának egyik szervezőjével, aki többek között személyesen juttatta el a kormányzó családjához az Auschwitzból kicsempészett bizonyító erejű dokumentumokat. Fáradhatatlan – és merész – ügyintéző volt az üldöztetés hónapjaiban, akinek egy viszonylag kellemes csatornában sikerült átvészelnie a rémuralmat.

Most ott ül velünk a kis szobában, egy alacsony széken – ha utána számolok: ekkor 49 éves volt, de mi hamarosan Sanyi bácsinak szólítottuk –, és ahelyett, hogy előadást tartott volna, *kérdezett* minket. Életről, halálról – emberről, világról.

Hamarosan parázs viták kerekedtek. Gúnyolódtunk, hahotáztunk, ugrattuk egymást – de Török Sándornak lebírhatatlan humora volt.

És hihetetlenül járatos volt a magyar költészetben; talán nem is csak a magyarban. Mindenesetre: Adyról és József Attiláról gyakran tudtunk meg tőle olyasmit, amiről fogalmunk sem volt, holott azt hittük, hogy e két költőt – s különösen József Attilát – nemcsak szeretjük, de jól is ismerjük.

Ez a társaság azután változó összetételben, éveken és évtizedeken át járt össze, találkozott, Buda- és Pest-szerte váltogatva azokat a fő-, társ- és albérlőket, ahol akkoriban lakhattak a szerencsésebb pestiek, akiknek valamennyire is önálló lakásuk volt.

Sokan fordultak meg ebben a társaságban, akik később más-más pályán s szakmában szereztek nevet. Ott volt néhány éven át – idősebbként, később csatlakozva a társasághoz – Mészöly Miklós, feleségével, Polcz Alaine pszichológussal; ott volt az Állami Bábszínház későbbi nagyhírű igazgatója, Szilágyi Dezső; ott volt Montágh Imre feleségével, Nellivel; fel-felbukkant Popper Péter; Mesterházi Zsuzsa; kezdettől végig – több mint harminc éven át – jelen volt Szilágyi Péter, ma a Magyar Antropozófiai Társaság főtitkára; ott volt Gömöri György, a költő és irodalmár, míg 56-ban el nem ment előbb diáknak Angliába, majd Cambridge-be lengyelszakos professzornak. És persze ott volt Makkai Ádám, szintén 56-ig – ma külföldön élő magyar költő és amerikai nyelvész professzor. Hosszan sorolhatnám még a kitűnő zenészeket, építészeket, teológusokat, színészeket (akik részben „különórákra” jártak Török Sándorhoz), rendezőket, orvosokat – és így tovább. De akkor mindjárt hozzá kell tennem, hogy akiket Török Sándor a leginkább várt és keresett, azok a szív és a kéz emberei voltak, nem elsősorban a hideg – vagy kihűlésre oly hajlamos – fejé. Vagy talán még inkább azokra vágott, akik egyensúlyba hozzák magukban ezt a hármasságot – vagy legalábbis törekszenek, törekedni tudnak erre. (És akkor már itt is vagyunk a Waldorf-pedagógiánál.)

Nos, de hát miről is volt szó ebben a körben, miért itt kezdődik – számomra – a Waldorf-iskolához, a Waldorf-pedagógiához való kötődésem?

Rudolf Steiner

Természetesen – az elhangzott ígéretnek megfelelően – Rudolf Steinerről is szó esett, már ott, első alkalommal, a kis szobában, s azután is az elkövetkezendő években és évtizedekben Rudolf Steiner személyisége és életműve állt a középpontjában mindannak, amiről ezeken a találkozásokon – még oly sokfelé kanyarogva is – beszélgettünk.

De ki volt hát Rudolf Steiner?

Netán valami újabbféle ideológia kidolgozója?

Kicsit gyanús, kicsit obskúrus...

Miért nem hallott már róla eddig is az ember?

Jó, jó, meghallgatjuk, amit az öreg mond (Sanyi bácsira gondoltunk), de azért mi csak megmaradunk a biztosabb talajon. Akkoriban, 1953-ban, elismert vezérlő csillagaink voltak. Írók – mint Dosztojevszkij vagy Thomas Mann –, fizikusok – mint Einstein, majd hamarosan Heisenberg –, költők – mint József Attila, Baudelaire, Rimbaud, Verlaine vagy Rilke; esetleg éppen Dsida Jenő vagy Georg Trakl, Ady Endre és Stefan George –, a mélylélektan művelői – mint Freud és különösen Jung –, építészek – mint Gropius, Le Corbusier, Lechner vagy éppen Gaudí –, filozófusok – mint Nietzsche (Lukács Györgyöt csak azért olvastuk, hogy hozzájussunk a hozzáférhetetlen Nietzsche-idézetekhez) vagy éppen Platón, s hamarosan majd Kierkegaard és Jaspers –, zenészek – mint Bach, Bartók s majd a forradalom utáni években Webern – és festők – mint ezekben az években még Cézanne és Van Gogh (persze a levelei is!) s megintcsak 56 után majd reveláció-szerű felfedezésben Klee, Kandinszkij, Chagall... Számon tartottuk, hogy Darwin is istenhívő volt – hogy erről maga is beszámolt a senki által nem olvasott, csak mindenki által idézett főműve, *A fajok eredete* utolsó, megrendítő oldalain –, sőt még Pavlov is... (Sztálinnak akár akarta, akár nem, kápolnát kellett építtetnie Pavlov kísérleti telepére, hogy a nagy tudós reggeli ájtatosságát a laboratóriumba menet

elvégezhesse. És Sztálin épített. Akkoriban járta a mondás: „Nekünk hal meg...”)

Ha a keleti spiritualizmus ösvényeit kerestük, ott volt Lao-Ce *Tao Te Kingje*, az Officina háború előtti kis világoskék vagy citromsárga kötetében, ott volt a *Bhagavad Gita* a teozófiai társaság 20-as évekbeli kiadásában és ott voltak a Baktay-könyvek Indiáról s a jógáról, s hozzáolvashattuk még Weninger Antalt vagy Selva Raja Yesudian könyveit – mind-mind háború előtti kiadásban. A magyar spiritualizmus nyomvonalában pedig: Hamvas Béla könyvecskéi, Várkonyi már említett műve – a *Sziriat oszlopai* (nem a negyven évvel későbbi, Magvető-féle kiadás!) – és Weöres Sándor régebbi és újabb, kéziratban terjedő versei.

Idegenkedéssel és ellenszenvvel néztük ezt a Rudolf Steinert – Bartókot idéztük: „Csak tiszta forrásból!” –, eklektikusnak neveztük, s egy fiatal orvostanhallgató a földön törökülésben kuporogva egyenesen megkérdezte Török Sándort:

– Mondd, Sanyi bácsi, nem volt ez a Steiner paranoiás véletlenül?

– Miért szeretnéd, ha éppen paranoiás volna? – kérdezte Török Sándor.

– Nem az, hogy szeretném, csak tudod, itt minden annyira stimmel. Sokszor már-már magam is elhiszem. És tudod, ez éppen a paranoia jellemzője, ez a hatalmas rendszerépítés, sőt egymásba fonódó rendszerek sokasága, és minden klappol. Csak a legeslegelején kell egy egészen picike dolgot *elhinned*. Ha elhiszed, a többi már megy, mint a karikacsapás.

– Ne hidd el – mondta Török Sándor. – Nem szabad elhinni.

És az ajka körül már ott játszott az a kisfiús mosoly, ami után olyan gyakran egy halk, félszavas megjegyzés – vagy esetleg csak egy kérdés – következett.

Most is.

De a hatalmas felcsattanó nevetés elmosta emlékezetemből Török Sándor szavait. Már csak a helyzetre és a megkönnyebbülésre emlékszem.

De az orvostanhallgató kérdése azóta is vissza-visszajár, s egy Rudolf Steiner-idézetet juttat eszembe: „A kérdezésben legyetek merészek, mint a sas, s a válasz kivárásában türelmesek, mint a birka.” (Nyersfordítás!)

Kétkelkedtünk, elmenekültünk – újra visszatértünk.

Nevettük, gúnyolódtunk – és időnként valami áhítatféle érintett meg.

Egyszer csak elkezdtek jobban érteni a többi dolgot – köztük kedvenceinket is. (Vagy legalábbis azt hittük, hogy jobban értjük.)

Török Sándortól nem tudunk szabadulni?

Vagy Rudolf Steinertől?

Vagy önmagunktól – valamiféle platóni *mnemézis* támadt fel bennünk, *visszaemlékezés* születésünk előtt megtapasztalt dolgokra, mint ezt Platón is tanítja, mondván, hogy a lélek megszületése előtt a szellemi világban, az istenek világában, az ideák, az ős-okok, ős-képek világában él, s ezeket szemléli színről színre – s ha aztán földi életében valami igazzal, széppel vagy jóval találkozik, akkor a felismerő borzongás, az élmény éppen ebből az öntudatlan mnemézisből fakad, a lélek – anélkül, hogy tudná – emlékszik és felismer.

Szerelmek, házasságok, gyerekek születése – és halála – mind-mind ott kavargott ezekben az években ezekben a körökben is, s mindebbe – sokszor szélsőségesen kétségbeesve – igyekeztünk Török Sándort is bevonni, máskor apró kölcsönökért rohantunk hozzá (vagy nagyobbakért), tőle akartuk megtudni, hogy mi várható a politikában, hogy elváljunk-e, hogy disszidáljunk-e – és így tovább.

Közeledett, majd eljött a forradalom – s azt hiszem, sokunk (talán mindegyikünk) életének legnagyobb élménye volt.

Ott voltunk az utcán, volt, akit a Parlament előtt lőttek le közülünk, volt, aki az egyetem nemzetőrségében szolgált, volt, aki Csepelen szónokolt, volt, aki disszidált – vagyis: emigrált, külföldre menekült az oroszok elől –, volt, aki maradt, bár tudta, hogy börtönbe megy, s akadt olyan is, aki karhatalmistának jelentkezett.

De valahogy – s ez ma már világosan látszik – a Rudolf Steiner-i tanítás, az életmű ott maradt velünk. Akár Oxfordba mentek, akár a Harvardra, akár a börtönbe kerültek, akár az egyetemet folytatták, Steiner és életműve máig kíséri őket.

Ki volt hát ez a Rudolf Steiner?

Rudolf Steiner 1861. február 27-én született az akkor Magyarországhoz tartozó Kraljevecben, a Muraközben (tulajdonképpen tehát Horvátországban). Ebben a szögletben három ország – és még több etnikum – találkozik: Ausztria, Magyarország és Horvátország – a germán osztrákok, a finnugor magyarok és a szláv horvátok-szlovének.

Steiner apja és anyja is az alsó-ausztriai úgynevezett Waldviertelből – Erdőszegletből – származott, de az apát az osztrák délvasutak hivatalnokaként időnként más és más állomásokra vezényelték, így került a család Kraljevecbe is. (Hamarosan a Bécs melletti Mödlingbe kerülnek, majd Pottschachba a semeringi vasútnál, és végül hosszú időre a Lajta melletti Lajta-Szent-Miklóstra – németül Neudörfel –, Burgenlandba. – Itt Steiner iskolába menet mindennap átkel a Lajtán 1872-től kezdve, mert a wiener-neustadti [bécsújhelyi] reáliskolába jár. A Lajta ekkor Magyarország és Ausztria határa. Lajta-Szent-Miklós Magyarországon, Bécsújhely már Ausztriában van.)

Rudolf Steiner önéletrajzi írásában – *Mein Lebensgang* – különös gyerekkorról számol be. A kisfiúnak a való világ volt idegenszerű, s a szellemi világ volt otthonos és könnyen átlátható. Olyanféle élmények töltötték ki ezt a gyerekkort, amelyekre az akkori tudománynak még nem volt szava – jóllehet az emberiség múltjában és régmúltjában ezek közismert és evidens élmények voltak. Manapság egyesek bizonyára *extra sensory perception*-ről, mások telepátikus érzékelésről beszélnének.

Steiner apja azonban szabadgondolkodó volt – bár katolikus –, s így a családban ilyenfajta babonás dolgokat (még ha az anya nagyobb megértést tanúsított volna is a kisfiú élményei iránt) nem lehetett szóba hozni.

A kisfiú ezt tudomásul vette, és meg tudta valósítani, hogy magába zárja – évekre, évtizedekre – élményeit. Apja és családja amúgy kedves volt és jókedélyű, szerették a társaságot, és nagy örömmel töltötte el őket, ha a kisfiú vagy más családtagok egy-egy estére a környező varázslatos erdőkből – melyekre már a havasok néztek le – frissen szedett málnával vagy szamóccával tértek haza, gazdagítva a kenyérből és sajtból álló vacsorát. Ugyanilyen jóleső kirándulás volt az elemistának, hogy három-négy literes agyagkorsójával átgyalogolt a közeli Sauerbrunn forrásához, s az ebédre ott pezsgett az asztalon a friss forrásvíz.

A kisfiú jól is tanult. Az a küzdelem, amelyet belső talányainak megoldásáért folytatott, nem volt feltűnő a környezetére számára.

Harmadikos vagy negyedikes lehetett, amikor az iskolában a fiatal segédtanító-kántor magyarázat közben kivett a zsebéből egy geometria-tankönyvet – mert túl nagy súllyal húzta lefelé a zsebet –, és a padra fektette. A fiatal Steiner belepillantott. A könyvet kölcsönkér-

te. Lenyűgöző élményt szerzett számára ez a könyv. A geometriában a *láthatatlan és mégis érvényes* törvényszerűségek világával ismerkedett meg, és ez nagy megnyugvást hozott számára. Vannak, hatnak, élnek tehát olyan törvényszerűségek és összefüggések a világban, melyek „szabad szemmel” nem láthatóak – és mégis mindenki elismeri őket. Mintegy belső élményeinek igazolását látta ezekben az összefüggésekben, de talán még ennél is többet...

A kisfiút a reális apa a reáliskolába szánta, és oda is íratta be. Ez Steinernek nagy szomorúságot és csalódást okozott, mert ő görögül és latinul szeretett volna tanulni. Hamarosan megvette azonban a görög- és latinkönyveket, szótárakat és nyelvtanokat, és megtanulta mind a két nyelvet.

Negyedik-ötödik osztályos korában már meglehetősen sok filozófiát olvasott, és hamarosan túljutott Kant főművén, *A tiszta ész kritikáján*. Jó tanuló volt. Tízennyolc éves korában kitüntetéssel érettségizett, és beiratkozott az akkori bécsi műegyetemre, a Technische Hochschuléra. Itt a főtárgyak a következők voltak: matematika, biológia, fizika, kémia. Steiner természetesen az akkori bécsi – és nemcsak bécsi – egyetemisták életét élte; s nemcsak az orvosi egyetemre járt át, hanem szellemtudományi stúdiumokat is folytatott: Karl Julius Schröer a német irodalomban, Robert Zimmermann és Franz Brentano a filozófiában és Otto Carl Lorenz a történelemben vezették mélyebbre a fiatal főiskolást.

Huszzonegy éves, amikor Joseph Kürschner nemzeti irodalmi sorozatának Goethe-kiadásához olyan szakembert keres, aki a természettudományokban és a bölcsészetben egyaránt járatos, hogy sajtó alá rendezze Goethe természettudományos iratait. Professzora, Karl Julius Schröer a fiatal Steinert ajánlja a feladatra – aki azt kitűnően oldja meg.

Közben nevelőként is tevékenykedik. Különösen jelentős az a hat év, amit – szintén Schröer tanár úr ajánlására – a Specht családnál tölt el 1884 és 1890 között. A Specht családban négy fiú volt. Közülük hárommal egyszerűen az elemi iskolai anyagot kellett átvennie a fiatal nevelőnek, majd segítséget adnia a középiskola végzéséhez. De a negyedik, aki mintegy tízéves volt a házitanító érkezésekor, teljes egészében az ő gondozásába került, teljes napirendjét, életmódját a fiatal házitanító alakította ki, ugyanis Otto – így hívták a gyereket – a testi és szellemi értelemben vett abnormalitás számos jelét mutatta. Tíz-

éves elmúlt, de megrekedt az írás, az olvasás és a számolás legelső – négy éve gyakorolt – alapjainál. Bármely fokú képezhetőségét most már – a szakemberek után – a család is kérdésesnek látta. Rendkívül lassan, nehézkesen gondolkozott, a legegyszerűbb összefüggések megértése is nagy fáradtságába került. A szellemi erőfeszítések súlyos fejfájásokat váltottak ki, s az életműködések meglassúbbodását. A tanulásra vagy gyakorlásra szorított gyerek azonnal elsápadt, majd az egész családnak, de különösen anyjának súlyos gondokat okozó magatartásformákkal tiltakozott... A fiatal házitanítóval való intenzív együttműködésben – mely egyáltalán nemcsak a szokványos értelemben vett tanulásra terjedt ki² – és az átszervezett, a változásokat érzékenyen követő napirendben a gyerek *két év alatt* behozta lemaradását, és jobban lett egészségileg is. Erre az időpontra a jól látható hydrocephalia – vízfejűség – határozottan *visszafejlődött!*

Steiner ekkor azt javasolta, hogy írassák nyilvános iskolába Ottót.

A gimnázium iskolai érettséget vizsgáló felvételijén a gyerek jól megállta a helyét, és az életkorának megfelelő osztályba iskolázták be.

Steiner – akkor már valóban csak mint házitanító – még a német rendszerű kilencosztályos középiskola nyolcadik osztályáig kísérte el a gyereket. Ekkor Otto már teljesen önállóan dolgozott, *a kilencedik osztály elvégzése után leérettségizett és a bécsi orvosi fakultásra iratkozott be, amit sikerrel végzett el.* Orvos lett – és két évtized múlva katonarvosként esett el a fronton, az első világháborúban.

Steiner visszatekintve ifjúságának erre a hat évre, melyet az első két év úgyszólván éjjel-nappali munkáján túl is ez a feladat jelentős mértékben töltött ki, utólag is úgy látja, hogy ez az élethelyzet fontos és szükséges volt az ő számára is, rendkívüli lehetőségeket teremtett, és mély bepillantást engedett az emberi természetbe.

(Egy pillanatra hadd utaljak vissza arra, hogy Steiner már régóta – tizenégy-tizenöt éves kora óta – foglalkozott tanítással. Tizenkét éves kora körül ugyanis a wiener-neustadti reáliskola tanári kara úgy ítélte, hogy kivételt téve nemcsak egyszerű jelessel ismeri el matematikából, geometriából és rajzból elért rendkívüli eredményeit, hanem a meglehetősen ritkán adott kitűnőt ítéli oda évközbéli teljesítménye-ért. Ennek alapján javasolták a fiatal, de szegény fiút tehetősebb gyerekek mellé házitanítóknak. Talán az is említésre méltó, hogy a görögöt

és latint magánszorgalomból tanuló reáliskolás tizennégy-tizenöt évesen már gimnazistákat is korrepetált, e tárgyakból is.)

Mind e fentiekben természetesen nem egyszerű tanításról – a tananyag többé vagy kevésbé sikeres átadásáról – volt szó, hanem (és ez Otto esetében már egészen világos) az emberi és a gyermeki természetben rejlő lehetőségek felismeréséről és, közvetítőként, az ezekhez való alkalmazkodásról.

E mozzanatban pedig már a Waldorf-pedagógia egyik csíráját vélhetjük felfedezni.

Ugyanezekben az években a Goethe természettudományos világképével és ismeretelméletével való intenzív foglalkozás segít Steinernek abban, hogy megfogalmazzon egy új, sajátos ismeretelméleti álláspontot, mely majd további kutatómunkáinak és felismeréseinek alapjául szolgál. Goethe organikus természetszemléletében – mely tagadhatatlanul zseniális felismerései ellenére oly kevés megértésre talált a kortársaknál – Steiner egy olyan természettudományos gondolkodás lehetőségeit látja meg, amely nem csak a holtta darabolt világ apró részecskéinek nagypontosságú vizsgálatára és technikai felhasználására képes, hanem arra is, hogy a megismerés erőivel áthatva újra eleven egészben szemlélje a világot... A szakemberek szerint Steiner szövegkiadása és jegyzetapparátusa máig a legjobb a Goethe-kiadások sorában. Mindennek alapján saját könyvecskét is megjelentet a goethei ismeretelmélet kérdéseiről – a weimari Goethe-archívumba hívják meg munkatársnak – 1890-ben költözik át –, ahol egy újabb Goethe-összkiadás természettudományos köteteinek sajtó alá rendezésén dolgozik.

Weimari éveiben a tudományos és irodalmi élet sok akkori nagyságával kerül személyes kapcsolatba. Köztük van Herman Grimm, Hermann Helmholtz, Ernst Haeckel, Otto Erich Hartleben... Nietzsche nővére meghívja házuk – s a beteg Nietzsche – meglátogatására, azzal a gondolattal, hogy a Nietzsche-archívum megszervezését őrá szeretné bízni. Ugyanezekben az években Steiner a filozófiai tudományok doktora lesz, majd megírja a két fiatalkori főművet (*Wahrheit und Wissenschaft; Die Philosophie der Freiheit* – ez utóbbi magyarul is olvasható, bár kissé problematikus fordításban, *A szabadság filozófiája* címmel). Majd – 1897-ben – újabb művet jelentet meg Goethe világképéről.

A fiatal tudós előtt nyitva áll a nyílegyenes, magasra ívelő pálya útja.

És ez fontos pont Steiner életében.

Ha a nagy újítókat tanulmányozzuk, az újabb kori művelődéstörténetben – akár csak a magam szűkebb szakterületén, a pszichológiában is – gyakran találjuk meg azt a pontot életpályájukon, amikor választhatnak, amikor dönteniük kell: „a normális” tudományhoz – az „akadémikushoz” – alkalmazkodva haladnak-e tovább pályájukon, ahol már szép eredményeket értek el, vagy követve azt a *belső szükségességet*, mely eddigi útjukon is vezette, de még eddig nagyobb eltérésre nem kényszerítette őket, most merészen elhagyják a hivatalos tudományosság kitaposott útját, és – ugrás a semmibe – töretlenül továbbhaladnak arra, amerre a belső felismerések alapján haladniuk kell, nem törődve a külső követelményekkel.

Ismerjük ezt a döntő fordulatot Sigmund Freud életében ugyanúgy, mint Carl Gustav Jungéban –, hogy saját szakmámnál maradjak. (Jung különösen érzékletesen írja le, hogy hogyan tépelődik, hogy asszociációs kísérletei eredményeinek közlésekor hivatkozzon-e Freudra, akit a hivatalos tudományosság már kiátkozott erre az időre, vagy mellőzze ezt a hivatkozást, hiszen az eredmények magukban is helytállóak. A belső hang azonban azt mondja: „Egy életművet nem lehet hazugságra alapozni.” És közleményében Freudra hivatkozik. Atyai barátként inti egy idős professzor: ne engedjen a tudománytalan obskurantizmusnak, hiszen eddigi eredményei alapján oly szép pálya áll előtte... Jung azonban nem hallgat a „jó szóra”, és továbbhalad a maga útján. Később még egyetemi tanárságáról is lemond, mert úgy ítéli, hogy tulajdonképpen nem érti, hogy miről van szó a pszichiátriában és a pszichológiában, s amit nem ért, azt hogyan is taníthatná. Persze: mások sem értik, csak azok nem vallják be sem maguknak, sem a világnak...)

Steiner életében 1897 hozza ezt a fordulatot. „Eddig nem jelentkező figyelem ébredt bennem az érzékelhető-észlelhető világ iránt...” Otthagytja a komoly, tekintélyes és tudományos weimari archívumot – és az akkor pezsgő, forrongó és bohém Berlinbe költözik, az akkori világ szellemi életének egyik, nem jelentéktelen fővárosába. Szerkesztőségek munkatársa lesz, dolgozik a „Szabad Irodalmi Társaságban”, a „Szabad Drámai Társaságban”, részt vesz a „Kommenden” (az „Eljövendők”) körében, tanít a szabad főiskolán, és tevékeny tagja a „Giordano Bruno Szövetség”-nek... Radikális, avantgárd társaságok... Anarchistákkal barátkozik, intenzív kávéházi életet él. (Ennek

előzményét persze már a bécsi években is megtaláljuk, ahol Steiner a Herrengasse és Michaelerplatz sarkán álló S. Griensteidl kávéház törzsvendége, ahová az akkori Bécs színe-java jár, többek közt Karl Kraus és Hermann Bahr körei...)

1899-ben megnősül – weimari életének társát, ottani szállásadóját, a fényképekről ma is megragadó emberi és asszonyi szépséggel ránk tekintő Anna Eunikét veszi el (ki Steiner Weimarba érkeztekor már nyolc éve özvegyként neveli öt gyermekét, s ebben a lakás egy részét bérlő ifjú Steinerben rendkívüli, intenzív segítőre talál; a weimari és berlini fiatal tudósok társasága szívesen gyűlt össze a Steiner-Eunike ház kellemes légkörében).³ Ugyanettől az évtől kezdve hat éven át tanít a szociáldemokraták által fenntartott berlini Munkásképző Iskolában.

Steiner a század utolsó öt évében megjelent írásaiban – könyveiben és cikkeiben – a kereszténységellenes Nietzsche, a monista-materialista Haeckel és Darwin védelmére kel, a hivatalos, az akadémikus, az egyetemi tudományossággal szembeszállva. Ma is lenyűgözőek ezek az írások, mert az ábrázolt jelenség, gondolatmenet vagy személyiség teljes belső megértését, szeretetét és nagyrabecsülését össze tudják kapcsolni a szerző esetenként (Nietzsche és Haeckel esetében) egészen eltérő felfogásmódjával. Az igazság mint olyan sokdimenziójú létező emelkedik elénk ebből a szellemiségből, ebből a felfogásmódból, amely – mint mondjuk egy gömb – két ellentett, egymással szemben álló oldalról *egyforma jogosultsággal* közelíthető meg, s a szembenállás itt annyit fog jelenteni, hogy az igazságnak egészen más aspektusát ragadja meg a két szemben álló fél (persze, feltehetőleg, emberi volunkból következően, tévedésekkel is elegyítve).

Ez a nagyszabásúan toleráns szemléletmód, a rendkívüli jártasság a modern természettudományokban, s ugyanakkor a kikezdzhetetlen filozófiai műveltség és filológiai felkészültség (mely még nagyfokú művészi érzékkel is párosul) már ezekben az években elragadtatott híveket szerez Steinernek. Számtalan művészeti és egyetemi egyesületbe hívják előadni, szívesen látott és előadóként is gyakran hívtak vendég a berlini szellemi élet szalonjaiban; 1900-ban őt kérik fel, hogy az ötszáz éves Gutenberg-jubileumon tartson ünnepi beszédet hétezer nyomdász előtt az egyik berlini nagycirkuszban.

1900-tól rendszeresen tart előadásokat Brockdorff grófék házában – először természettudományos kérdésekről, majd a kereszténységről mint misztikus tényről. (Ez utóbbi előadás-sorozat 25 előadásból állt.)

Brockdorff grófék házában működik a berlini „Teozófiai Könyvtár”. Itt figyelnek fel Steinerre a teozófusok, s miközben ő változatlanul éli fent jellemzett berlini életét – a „Kommenden” körben 24 előadást tart Buddhától Krisztusig címen, a műgyetem diákjainak Hegelről beszél – megpróbálják egyre intenzívebben bevonni a Teozófiai Társaság munkájába.

1902-ben Steiner belép a Teozófiai Társaságba, és ezzel végképp szakít az akadémikus tudományos karrierrel.

Az angol, amerikai, orosz-lengyel teozófusok (az elsők, az alapítók: Annie Besant, Henry Steel Olcott, Helena Petrovna Blavatsky) Indiát és Tibetet megjárt emberek voltak, akik abban a meggyőződésben éltek, hogy a nyugati civilizáció veszélyhelyzetbe került és válságba rohan, megfélekezve az ember transzcendens eredetű lényéről és a transzcendens világokról. Ezért a nyugat világméretű keletre hozott tudással – a szellemi világokról, az istenek világáról, az *isteni* világról való tudással, *bölcsességgel*, *theo-szófiával* – kell megújítani. Hogy egyáltalán tudtak és tudni akartak a szűk materián kívüli világról, ez megkönnyítette a fiatal Steinernek, hogy őt mélyen érintő kérdésekről szót értsen velük. Kezdetül fogva voltak a teozófiai mozgalomnak Steiner számára problematikus – hogy ne mondjam, ellenszenves vagy éppenséggel elviselhetetlen – vonásai, Steiner azonban megpróbálkozott a teljesebb világra vonatkozó ismeretek ismeretelméleti és természettudományos megalapozásával és az európai, mértékadó gondolkodás számára való elismertetésével. (1911-ben a bolognai nemzetközi filozófiai kongresszuson egy ilyen ismeret pszichológiai és ismeretelméleti alapjairól beszél.)

Steiner felfogásmódjában azonban kezdetül fogva rendkívül erőteljesen érvényesült az a gondolat, hogy Európának – Eur-Amerikának – megvan a maga sajátos útja, amelyről nem szabad letérnie. Az európai természettudományokon iskolázott tudatos – sőt: ön- és én-tudatos – gondolkodás nem adható fel, nem kerülhető meg, nem választható ehelyett valamiféle „keleti út”. Mindebből következően Steiner úgy gondolta, hogy a XX. század emberének a teljesebb világ megtapasztalásában és megismerésében nem „az istenek világából” kell kiindulnia, melyről nincsenek tudatos élményei, mellyel nem tud

tudatos kapcsolatba lépni, melyet természettudományosan iskolázott gondolkodásával egyelőre mint evidens módon adottat nem ismerhet –, hanem az *emberből*, önmagából s önmagán belül abból a tevékenységből, melyben ma a legéberebb: gondolkodásából. Tehát: nem *theo*-szófiára, hanem *antroposz*-szófiára (antroposz görögül ember), az emberből kiinduló tudásra, megismerő bölcsességre, antropozófiára van szüksége. Bizonyos teozófus körök elhajlásai a spiritizmus irányában már ugyanúgy teljesen elfogadhatatlanok voltak Steiner számára, mint az a „felismerés” vagy „tanítás”, hogy egy Krishnamurti nevezetű, egyébként rokonszenves indiai fiatalemberben Krisztus újratestülését kell látnunk... Ekkor Steiner végleg szakít a teozófusokkal (sokszor hangoztatott, alapvető felfogása szerint a golgotai esemény egyetlen és egyszeri, sorsdöntő fordulatot hozó tény kozmoszunk életében).

Az első világháborúig folyamatos, egész Európát behálózó előadói tevékenysége mellett sorra születnek az alapvető művek, és 1913-ban a Basel melletti Dornachban megkezdődik – Steiner tervei alapján és vezetésével – a Goetheanum, a szellemtudományi főiskola felépítése. A háború éveiben épül – fából – a jelentős épületegyüttes, melyen, mintegy a háborúval is szembeszegülve, 17 nemzet fia dolgoznak. (Az épület 1922 szilveszterén a tűz martaléka lesz – talán gyújtogatás áldozatául esik –, s a helyébe tervezi Steiner a beton Goetheanumot –, amelyik aztán döntő hatást gyakorol Le Corbusier építészetére, s egyik fontos forrása az organikus építészeti irányzatnak, melynek ma már világszerte nagyszámú s köztük sok jelentős követője van egészen a magyar organikus építészekig s közülük talán a legjelentősebbig, Makovecz Imréig.)

A Goetheanumban ezektől az évektől kezdve orvosok, matematikusok, tanárok, gyógypedagógusok, színészek és színházi szakemberek, teológusok, mezőgazdasági szakemberek, festők, gyógyszergyészek, mozdulat- és beszédművészek nyernek – jelentős részben másutt megszerzett diplomájuk után további – képzést Steiner útmutatásai szerint.

Steiner a háború idején – miközben a Goetheanum építkezését vezeti, melyben – a művészi munkák kivitelezésében – saját kezűleg is részt vesz –, előadásaiiban és írásaiban a háborús válság szociális megoldását sürgeti, szembeáll a wilsoni béketervezettel mint a nacionalizmus veszélyes forrásával, s a háború után kiáltványban szólítja fel

lelkiismeret-vizsgálatra a németiséget – írását számos szellemi kiválóság írja alá –, s óva inti egy nemzeti katasztrófától (ha ezt az önismertetre vezérlő önvizsgálatot elmulasztaná). A háború végét jelző örömmámorban – és kétségbeesésben – igen józan hangon egy újabb világháború veszélyére hívja fel a figyelmet, amely szellemi megújulás híján a németiséget és Európát fenyegeti. A német nagyipar üzemecinek munkássága hívja meg az előadókörútra, ahol ugyanerről szól, míg ekkor írt könyveiben és más előadásaiban arról beszél, hogy a megvalósult leninizmus felől is rendkívüli és tartós fenyegetés fogja nyugtalanítani kontinensünket az eljövendő években és évtizedekben. A társadalomban bizonyos problémák valóban megérették a megoldásra, és e megoldások kimunkálása – ha az újabb világháborút el akarjuk kerülni – elodázhatatlan. A leninizmus és a nyomában kibontakozó új szisztéma azonban egyrészt *nem hoz megoldást*, másrészt sokkal tartósabbnak fog bizonyulni, mint ezt egyesek hiszik, akik illúzióiknak adják át magukat – az orosz valóság hiányos ismeretében –, s azt remélik, hogy néhány hónap vagy év alatt összeomlik a rendszer.

Steiner ekkor írt jelentős műveiben arról beszél, hogy a társadalmi problémák megoldását egyfajta *hármastagozódás* irányában kell keresni. A társadalom *jogi-politikai* élete el kell hogy különüljön a *gazdasági* élettől, s mindkettőtől függetlennek kell lennie a *szellemi* életnek.

A francia forradalom hármastagjelszava – melyet annyiszor idéztek és annyiszor félreértettek – e hármastagjelszavában tud csak szervesen megvalósulni.

A jogi-politikai életben mindenkinek egyenlőnek kell lennie; itt és csakis itt valósulhat meg az *egyenlőség*. (Nem képzelhető el egyenlőség sem a gazdasági, sem a szellemi életben! Tudjuk, hogy Eötvös és kortársai is mennyit küzdöttek ezzel a problémával. És ma már tudjuk azt is, hogy miféle öldöklő torzításokhoz, anyagi és szellemi javak pusztításához vezetett a gazdasági és szellemi életben az egyenlőség jelszavának nagyon is sötét, ösztöni mélységekből fakadó „félreértése”.)

A *testvériség*nek a gazdasági életben kell megvalósulnia, mely egyrészt a szabad vállalkozás szférája, s így óhatatlanul egyenlőtleniséget teremt, másfelől azonban az e szférában tevékenykedőknek az egészséges gazdasági élet fenntartása céljából – hiszen egészséges gazdasági élet csak az egész társadalom egészséges életébe ágyazottan képzel-

hető el – készen kell állniok arra, hogy nyereségük egy részét a társadalom más tagjaival és más szféráival testvériesen megosszák, szociális gondoskodás formájában is.

És végül: a szellemi életben a *szabadságnak* kell maradéktalanul érvényesülnie.

A stuttgarti Waldorf-Astoria cigarettagyár nagy dohánytermében ugyan-csak tartott Steiner előadást a munkásoknak. (E körutak során a Bosch, a Delmonte és a Daimler művek munkásainak ezrei előtt is beszélt – többek között.) Itt, a cigarettagyárban, nagy érdeklődést keltett a hallgatók között az iskola megújításának problémája. A gyár magát mély proletársorból – árvagyerek-sorsból – felküzdött igazgatója, Emil Molt, aki Steiner régi híve volt, meghívta Steinert – aki már 1907-ben tartott egy igen jelentős, később könyv alakban is megjelent előadás-sorozatot a gyermeknevelés kérdéseiről –, hogy szervezze, valósítsa meg az általa leírt iskolát a gyár munkásainak gyerekei számára. Az előadás tavasszal hangzott el – és szeptemberben az iskola (egy Emil Molt által megvásárolt régi vendégfogadóban, Rudolf Steiner által összeválogatott tanári karával, kéthetes, reggeltől estig tartó felkészítés után) megnyitotta kapuit.

Ettől kezdve jó hat éven át Steiner élete megoszlott Dornach és Stuttgart között (az Európa-szerte tett előadókörutakat nem számítva). A lehető legintenzívebben vett részt az iskola munkájában, a gyerekeket – legalább látásból – személyesen ismerte, majd mindegyikükkel beszélt, és a tanárokkal rendkívüli intenzitással dolgozott a megújított iskola szellemiségének kiépítésén, metodikájának és didaktikájának megvalósításán.

Hogy mindez mit jelentett – legalább főbb vonalakban –, arról külön fejezet kell hogy szóljon könyvecskénkben.

Ami itt most még Rudolf Steinerhez és életművéhez tartozik: mint már a Goetheanumban oktatott „szakmák” felsorolásánál láthattuk, Steiner, szakemberek felkérésére, több tárgykörben is tartott szakmai előadásokat. Nem mindenki tudja – még talán a biodinamikus mezőgazdaság művelői közül sem –, hogy ennek a művelési formának a kidolgozója Rudolf Steiner. Ugyanígy: a Nyugat-Európa-szerte elterjedt igen jelentős steineriánus klinikák betegei sokszor mit sem tudnak Rudolf Steinerről, csak a jóhírű, általában kitűnően felszerelt és a beteg személyiségével és életsorsával mint egészszel foglalkozó kórház vonzza őket. (Ezeket az intézményeket természetesen a biztosí-

tótársaságok is elismerik és fizetik, sőt közülük például a németországi herdeckei, áttörve az egyetemi és főiskolai klánok és maffiák nemzeti és nemzetközi összefogásán, saját egyetemet alapított, melynek most már nemcsak orvostudományi, hanem bölcsészeti fakultása is van.) Ugyanígy létrejöttek, működnek és terjeszkednek a gyógyszer-gyárak – közülük a két legnagyobb, a Weleda AG és a Wala –, melyek a rendkívül szakszerű gyógyszervegyészetet már igen korán a természetes növényi és ásványi anyagok felhasználása felé fordították. Világszerte létrejöttek és működnek a steineri indíttatású gyógypedagógiai intézmények – egyik fontos águk a Camphill mozgalom –, melyek *nem* azonosak a Waldorf-iskolákkal. (Bár természetesen a gyerekre, az emberre és a világra vonatkozó tudás és szemléletmód közös talajból nőttek ki.) Nem nevezük meg még az euritmiát, ezt a speciális mozgásművészetet, melynek gyógyító, pedagógiai és színpadi ágazata is van. Ugyanígy a steineri útmutatások nyomán kidolgozott beszéd-képzésnek. Világszerte működnek szociális társulások a steineri hármas tagozódás alapelvei alapján.

Ha ehhez még hozzátesszük, hogy mindezen irányzatok felvirágzása a 60-as és 70-es években válik igazán erőteljessé, akkor talán érzékelhetjük, hogy itt egy olyan hatékony életművel állunk szemben, amelynek valódi jelentőségét talán még nem is tudjuk igazán felmérni.

Amikor Steiner életében a jelentős fordulat bekövetkezik – melynek csak külső mozzanata, hogy Weimarból Berlinbe költözik –, akkor valójában a tisztán szellemitől – és a filológiától – az élet felé fordul Steiner érdeklődése, hogy magában a hatékony tettben keresse a világ által feladott rejtvények megoldásait. Magában az emberben, és az ember által végrehajtott hatékony tettekben.

Steiner életműve – mint ma ezt már az összkiadás számadataiból láthatjuk – 354 kötetet tesz ki (és ebbe még nem számítottuk bele a művészi munkák reprodukcióit). Életének utolsó hónapjaiban 338 előadást tart, 68 intenzív megbeszélésen vesz részt, közben ír, és a leégett Goetheanum helyreállítási munkálatait vezeti, illetve tervezi a betonépületet – minderre már csak 272 napja van az 1924-es évben, januártól szeptember végéig, amikor a betegség ágyba kényszeríti. A betegágyban is mindvégig tevékenyen, éber tudatát utolsó percig megőrízve, 1925. március 30-ig él.

A fentiekén túlmenően még hosszan beszélhetnénk művészekre, tudósokra, szellemi emberekre – vagy éppen a 60-as évek lázadó fiatal-

ságának egy részére – gyakorolt szellemi hatásáról. Itt most csak néhány beszédes példát szeretnék kiragadni. Hallgatói és a személyes tanácsát kérők között ott találjuk Kandinszkijt, akiről monográfiusa is megjegyzi, hogy mélyen egyetértett Steinerrel abban, hogy civilizációnkat csak az újfajta szellemi megismerés – a szellemi látás és tapasztalat – kiküzdése újíthatja meg, csak a megismerés erőinek ilyen újjászületése teheti lehetővé, hogy elkerüljük a katasztrófát (Will Grohmann). Christian Morgenstern azt jósolja 1913 táján, nem sokkal halála előtt, hogy csak a jövő történészei fogják felfedezni, milyen nagyszabású alkotótevékenység folyt csendben és szinte észrevétlenül Rudolf Steiner személyiségéből fakadóan, miközben a század még javában rohant befelé a materializmus félelmetes pusztaságába. Franz Kafka naplójában számol be arról, hogy milyen nagy várakozással várja Prágába Steinert, és milyen izgalommal kéri tanácsát, vajon csatlakozzon-e mozgalmához. Steiner bármiféle mozgalomhoz való csatlakozásról lebeszéli, s az írásra biztatja... Meghökkenve fedezhetjük fel Thomas Mann tetralógiájában, a *József és testvéreiben* Rudolf Steiner Lukács evangéliumáról szóló előadás-sorozatának egész gondolatmeneteit – például ahol az Ábrahám-szolga Eliézer archaikus tudatának arról a sajátosságáról beszél, hogy apa, fiú, unoka – csupa Eliézer – tudatukban is egynek, folyamatosnak érzik magukat, s nem tesznek különbséget saját emlékeik és őseik emlékei között. Tudomásom szerint Steinerről az oly sokat író és mindent regisztráló Thomas Mann egyébként nem tesz említést – kivéve egy amerikai Kafka-kiadás előszavát, melyet ő ír, felkérésre, s amelyben Steinernek Kalkára gyakorolt nagy hatásáról beszél.

Mondrianról azt tudjuk meg monográfiusától, hogy műtermében nem tűrt meg könyveket, csak kettőt: egy keleti szent könyvet – talán a Bhagavad Gitát – és egy Steiner-művet. Paul Klee egész életművét, szóhasználatát, címadásait, verseit, elméleti fejtegetéseit átszői Steiner hatása. Felesége, Lili, Steiner tanítványa volt. Klee naplójában – még a házasságuk előtti időből – ilyen bejegyzést is olvashatunk: „Szép holdas este, séta Lilivel, és egy kicsit túl sok Steiner.”

Jung életműve telítve van steineri gondolatszövedékekkel, anélkül azonban, hogy a forrást megjelölné. Két utalásából azonban, ahol név szerint szól Steinerről, mégis tudjuk, hogy meglehetősen jól ismerte az egész életművet.

Magyarországon – mint erre részben már utaltam –, Török Sándoron kívül többek között Weöres Sándor, Kodolányi János, Várkonyi Nándor, Hamvas Béla, Ignác Rózsa – hogy az élőköt most ne soroljam – tudtak Steinerről, s kerültek vonzó vagy taszító vagy ambivalens viszonyba vele.

E hosszú életrajzban, melyben néhány gondolatmenet is helyet kapott, nincs jelen Steiner emberre és világra vonatkozó felfogásának summája. Erről majd a Waldorf-iskoláról szólva próbálok meg elmondani néhány szót – bár ez a tömörítő feladat, úgy érzem, meghaladja erőimet.

Török Sándor

Török Sándor tehát Makkai Ádám kis szobácskájában – s aztán az azt követő években és évtizedekben – Rudolf Steinerrel és életművével ismertetett meg minket.

De persze ez így nem igaz.

Török Sándor lehetőséget teremtett arra, hogy mi ifjak, kamaszok – akik, kevés kivétellel, kamaszságunkat, sőt infantilizmusunkat még éveken és évtizedeken át megőriztük – a lét, az egzisztencia alapvető kérdéseivel konfrontálódjunk Rudolf Steiner és az antropozófia ürügyén, hogy megtudjuk, hogy mi is az az individuum – legkisebb, tovább már nem osztható részecske –, megforgassuk szánkban (és elménkben) a kérdést: Ki vagyok én? – és a görög, apollói felszólítást: Ismerd meg magad!

Ha nem *rólunk* szóltak volna ezek a heves viták és beszélgetések, és ha nem magunkon keresztülszűrve ismerkedtünk volna zsidósággal és Indiával, görögséggel és katolicizmussal, akkor biztosan rég elszedtünk volna, s nem tartana, legalább az emlék, ma is Török Sándor körül.

Mesélik, hogy Rudolf Steinerhez, egyik bécsi előadása után, már a ruhatárban, odarontott egy izgatott fiatalember, és azt kérdezte, hogy mire van szüksége elsősorban annak, aki mindazt magáévá akarja tenni, amiről a doktor úr beszélt.

– Annak – mondta volna Steiner – elsősorban *humorra* van szüksége, fiatalember, *sok humorra*.

Mint már erre utaltam, Török Sándor körében ennek a mondásnak az igazságát valóban átélhettük.

A költészetet és a humort nem mint valamiféle, a „komoly” dolgoktól elterelő vigasztalást, netán illúziót tapasztalhattuk meg Török Sándor környezetében, hanem mint olyan erőket, energiákat, melyek *a világ – és az ember – mélységeibe* képesek bevilágítani.

A költészet és a humor, mely a maga valódi formájában annyira a személyességhez, a személyiséghez, az *individuumhoz* és annak szabadságához kötött, segített távortartani minden *izmus* és *zófia* legpusztítóbb veszélyeit – Szkülláját és Kharübdiszét –, a *gőgöt* és a *szentimentalizmust*.

(Rudolf Steiner hatalmas Krisztus-szobrot faragott fából a Goetheanum egyik központi helyére. A szobron középen áll Krisztus, az emberiség-reprezentáns, mintegy a pusztai megkísértetés – s a mi mai megkísértetésünk – időszakában, egyik kezét lefelé, másikat fölfelé tartva hárítja el magától a kísértőket, a matériába lehúzó vagy az örvénylő, de magunkat elvesztítő mámorba felragadó démonokat. Sokszor láttuk ennek a szobornak a reprodukcióját az 50-es, 60-as években. De mennyire megdöbbenem, mikor 1964-ben, először járva Nyugaton, Dornachba is elvetődtem, és végigjárva a Goetheanum hatalmas épületét, ott álltam végül a szobor előtt. A szoborhoz faragott faháttérben ugyanis jobbra, fent, hatalmas, mosolygó – vigyorgó? nevető? – fej lebeg.

– Mi ez? – kérdeztem a hölgytől, aki végigvezetett.

– Ez – mondta –, úgy tudjuk Rudolftól, a *kozmosz irónia*.)

Másoktól, kerülő úton hallottuk, hogy Török Sándort szemrehányások érték „komoly” – mondjam, hogy dogmatikus? ortodox? nem pontos meghatározás; inkább azt modnanám, hogy az *én* meggyőződése szerint a dolgot félre-értő és félre-érző – budapesti antropozófusoktól, hogy túlzottan szabadjára enged minket, nem követeli meg, hogy döntsünk végre, antropozófusok vagyunk-e vagy sem, akarunk-e szellemi-lelki gyakorlatokat, önnevelő iskolázást – Schulungot – végezni vagy sem – és így tovább.

Török Sándor – így hallottuk – a szellemi élet szabadságára hivatkozott (melyről mintha Rudolf Steiner is beszélt volna...).

Ő maga semmiképpen nem akart saját bűvkörében megtartani minket. Rendszeresen gondoskodott róla, hogy kapcsolatba kerüljünk, megismerkedjünk azokkal, akik az 1920-as évek második fele, illetve az 1930-as, 40-es évek óta Budapesten az antropozófiát művelték, képviselték. Törekedett rá, hogy mindazzal az *újjal* is megismerkedjünk, ami – általában a többiek heves ellenzését is kiváltva – előbukkan a budapesti underground antropozófiai életben. (Így nagyon korán jártunk a később Georg Kühlewind írói néven világszerte ismertté

vált Székely Györgynél, akinek akkori Dante-előadását hallgattuk meg.)

Említettem már, hogy együtt éltük át az 1956-os forradalmat is – s mintegy a magyarságnak ebből az ihletett fellángolásából következően a forradalom utáni években Török Sándor kalauzolt el minket *Karácsony Sándor* köréhez és tanítványaihoz, ahol – *Kontra Györgyéknél* – évekig tartó Karácsony-szemináriumon ismerkedtünk a *magyar* pedagógiai és filozófiai spiritualizmus nagy személyiségének életművével.

Tőle – Török Sándortól, a zsidó-protestántsól – tanultuk meglátni a katolicizmus évezredek értékeit is (veszélyein kívül) s azt a csírárt, amit az eljövendő korok számára hordoz – például a *Fioretti* útján megközelített ferencességben. (Ha kellett, ő ajánlott be minket jó barátjához, Viannei János páterhez a Margit körúti ferences rendházba, hogy a ferencséggel mélyebben megismerkedhessünk vagy hogy a katolicizmus szelleméből fakadó életvezetési tanácsokra tehessünk szert.)

Tőle tudtuk meg azt is, hogy nemcsak a bolsevizmus démonai veszélyesek – ezt nap mint nap átélhettük; és jól ismertük működési módjuk legelső leírását Dosztojevszkij *Ördögök* című művéből, melyet mi még *Megmételezettek*, vagy *Ördöngösök* címen olvastunk –, de veszélyes a jól szituált Nyugat elegáns glasszékesztyűs ördöge is... Itt a jogi és politikai struktúra rákosodott rá a gazdasági és szellemi életre – elrabolva a jólétet és az individuum szabadságát, nemegyszer életét; a sátán, mint ahogy János evangéliumából megtudtuk, kezdettől fogva gyilkos és hazug, ez a két attribútuma, „hazug és a hazugság atyja” és „gyilkos kezdettől fogva” –, ott pedig, sokkal ügyesebben, a gazdaság gyúrta maga alá a jogi-politikai és a szellemi szférát, jólétet teremtve és mindig megadva a, ha nem is individualisztikus, de legalább egoisztikus szabadság illúzióját, sőt sokszor valóságát is... Az egy másfajta ördög... Más módon öl – és más módon bűvöl illúziókba.

Persze, ahogy a német mondás tartja: „Ha az egyik ördög kinyitja az ajtót, besétál rajta a másik”. Nem véletlen, hogy a nyugati értelmiség egy része kóros és elvakult „baloldaliságban” szenvedett...

Hogy az ördögök oda támadnak, ahol van mit elpusztítani – hogy az ön- és világmegismerés útján elindult ember sokszor nem jobb, hanem rosszabb lesz első lépései után, mint addig volt (és ez természetes) – mindegyre, és még mélyebben a létezés paradox természetére az ő környezetében eszmélhettünk rá.

Török Sándor 1959-ben – mintegy rehabilitációképpen – megkapta a *Család és Iskola* című képes havi folyóirat felelős szerkesztői tisztjét. Nem kellett semmit feladnia, a „nemzeti megbékélés” jegyében elfogadták őt olyanak, amilyen volt.

Természetesen – a szocialista sajtórendszernek megfelelően – a Szovjetunióban és valamennyi népi demokráciában volt ilyen című, havonta megjelenő folyóirat, amelynek egyik fő feladata bizonyára az lett volna, hogy ezen az ártatlanabb szinten is szembeszálljon a mumusként emlegetett „kettős nevelés” lehetőségével, vagyis azzal, hogy a szülők netalán igazat mondjanak az élet és a lét mindazon kérdéseiről, amiről az iskola folyamatosan hazudott. (A valódi eszközök, mint minden fontos kérdésben, e látszólag jelentéktlenebb mellékérdésben is a titkosrendőrség kezében voltak. Tudjuk, hogy a kemény sztálinizmus idején hős volt a szüleit feljelentő és családját kiirtató gyerek, és nem is kellett egynél több szobrot emelni ez ügyben, a szülők maguktól is félték.)

Na, de most már enyhébb idők jártak. Természetesen a szülői munkaközösség – részben a gyermekeik érdekében stréberkedő szülők gyülekezete – meg kellett hogy kapja a maga rovatát a lapban, de ha valaki merész volt – és Török Sándor mindig is az volt; most már, az ügy érdekében: óvatosan merész –, akkor megpróbálhatott valamit tényleg kezdeni ezzel a lehetőséggel, megpróbálhatott tényleg szóba állni a szülőkkel s eljuttatni hozzájuk olyan orvosi, jogi, pszichológiai, pedagógiai információkat, melyeket az utóbbi tíz évben nélkülözniük kellett. Megpróbálhatott képviselni egy *gyerekközpontú* pedagógiát, és megpróbálhatta – jelentős írók és elismert tudósok közreműködésével és adatainak és anyagainak felhasználásával – kicsit lazítani – sőt fel lazítani – az iskolák által szuggerált *intézménycentrikus* szemléletmódot.

(Mérei Ferenc egyik utolsó interjújában, melyet Forgách Péter rögzített videószalagra, elmondja, hogy a Szovjetunióban a sztálinizmus hogyan számolta fel a forradalom elvileg és eredetileg gyerek- és embercentrikus célkitűzéseit és irányzatait „egy Makarenko nevű cseksita” intenzív közreműködésével, aki a gyerekcentrikus szemléletmód helyébe az intézménycentrikus – és ezzel közvetve természetesen államhatalom-centrikus – szemléletmódot állította. Nem az a fontos, hogy milyen lehetőségek rejlenek a gyerekekben, hogy mikor milyen a gyerek, testi-lelki és szellemi értelemben, hogy fejlődési szakaszaiban

melyek releváns szükségletei, hogy hogyan tudja önmagát a társadalom és a maga hasznára a lehető legteljesebben kibontakoztatni – hanem egyedül az, hogy milyen csavarokra van szükség az ipari és átlamgépezetben. Nem állampolgárokat nevelünk, hanem alattvalókat. – Mindennek következtében a *Család és Iskola* stílusváltása valójában az úgynevezett „szocialista pedagógia” alapelveinek megtagadását jelentette. De ez a megtagadás, szembefordulás nagyon ügyesen, kellemesen „békét-teremtően” volt feltárlva. És ez sokaknak megfelelt a kádári kompromisszumkereső időkben.)

Török Sándor átvette a lapot, és az alig hatezres példányszámú, kis, szürke, jelentéktelen, kötelezően megrendelt, senki által nem olvasott, „van, hogy legyen”, a birodalmi egységesítés jegyében álló lapocskából hamarosan olvasott, eladható, szövegileg és képileg meglepően jó minőségű, 60 000-es példányszámú folyóirat lett.

A szocialista pedagógia másod-, harmad- és hatodrendű szerzői gárdája helyett jöttek – elsősorban – a pedagógiailag is érintett írók, mint Németh László és Veres Péter, majd Füst Milán, Benedek Marcell – és aztán a többiek, mint Tersánszky Józsi Jenő, Weöres Sándor, Károlyi Amy... És bebocsáttatást nyertek a holtak: Tolsztoj, Goethe – Móricz, Krúdy, Radnóti és mind a többiek.

Mintegy Karácsony Sándor képviselőjében az orvos-biológus-író Kontra György kezdett később könyvalakban is többször megjelent sorozatokat a *Család és Iskolában*. Egy idő múlva a szerzők közé léptek azok, akik éppen kijöttek a börtönből és megélhetési gondokkal küzdöttek – mint Tóbiás Áron vagy Karátson Gábor – vagy azok, akiknek férjük ült – mint Mérei Vera –, az eddig elhallgattatott (részben szintén a börtönből érkezett) pszichológusok – mint Nemes Livia, Binét Ágnes, György Júlia...

(Csak a kuriózum kedvéért hadd jegyezzem meg: néhányszor felbukkant a szerkesztőségben Bibó István is, aki akkor – a hatvanas évek második felében – éppen leánya ügyében járt, akit „azért” nem akartak felvenni az egyetemre, mert nem volt KISZ-tag...)

A szerzők között volt és a baráti körhöz tartozott például Török Endre is, az orosz, a szláv spiritualista áramlatok jeles kutatója és az akkor még természetesen nem híres Montágh Imre vagy Popper Péter. Külső, majd belső munkatárs lett a lapnál az irodalmilap-alapítáért éveken át sikertelenül – de oly hősiezen – küzdő Horgas Béla, majd Nádas Péter. (Nádasnak ez volt az utolsó állása, mintegy hat-hét

éven át, s e menedékhelyről csak akkor távozott, mikor már lehetősége nyílt az írói szabadúszásra.)

1959-től először külsősként, majd 1962-től 69-ig belső munkatársként én is itt dolgoztam. (Hogy is kerültem oda, és miért jöttem el onnan – erre majd még visszatérek.)

A lapot a Művelődési Minisztérium és a Magyar Nők Országos Tanácsa közösen adta ki. Így hát míg egyfelől „megengedték” Török Sándornak, hogy a lapot ízlése és felfogásmódja szerint szerkessze, többé-kevésbé az általa összeválogatott gárdával, másfelől azért természetesen „ellenőrizték”.

De Török Sándor ebben az időben már kedvvel és szívesen tárgyalt a legkülönbélebb emberekkel – ha ez néha rettenetesen kifárasztotta is –, és különös vonzerejének kevesen tudtak ellenállni, általában nem is akartak. Ennek a vonzerőnek nagyon egyszerű volt a titka. Török Sándort tényleg érdekelte *a másik ember*, és éles és éber megfigyelőképessége – mely remek, olykor frenetikus mulattató utánzókézséggel is párosult –, különös, intuitív erővel bírt; és: bár élesen látott, el tudta csitítani magában az azonnal lecsapó kritikát és a nyomában feltámadó veséző – és általában meddő – gonoszsgát.

Ellenkezőleg!

A valóban mély megismerésből – és ez, azt hiszem, nem is lehet másképp –, ebből az átmenetileg önmagát feladó emberi odafordulásból megértő rokonszenv fakadt fel a másik helyzete és személyisége iránt – egyszerűbben azt mondhatnám, hogy: szeretet. És ezt az emberek – akár tudnak róla, akár nem – nagyon megérik és reagálnak rá, általában feltámadó rokonszenvvel és segítőkészséggel.

Török Sándor a mindennapok mágiáját működtette.

Így tudott pénzt szerezni és papírt, ha kellett, helyiséget és státust... És az emberek azt is megéreztek, hogy itt jön valaki, aki *nagyon pontosan* tudja, hogy mit akar, és amit akar, az nem rossz. Amennyire én láttam, Török Sándor a legkevésbé sem rejtette véka alá az emberre és a világra vonatkozó spiritualista meggyőződését, de ekkor ezt már megbocsátották neki. Művei is elkezdtek újra megjelenni, és ez imponált. Híres ember. Író. Aktuálpolitikailag botladozik – de mi majd helyreigazítjuk...

A szerkesztőbizottságban ott ültek a régi mozgalmárok: a Fővárosi Tanács gyermekvédelmi osztályának vezetőjeként Révai József felesége, Révai Lili (szubjektíve és közlőül egyébként, tulajdonképpen, jó-

szándékú és korrekt ember), Vadas Sára (Vas Zoltán elvált felesége, régi moszkovita család, kandallója párkányán Vorosilov dedikált fényképe díszelgett; szintén segítőkész, még mindig lelkes és bár ebben-ebben csalódott, de rendíthetetlen meggyőződésű).

A kisebb-nagyobb botrányok, szemrehányások mindig újra elsimultak, a megoldhatatlan problémák megoldódtak – és a lapot lehetett csinálni tovább.

A lap pedig hol megnevezve, hol meg nem nevezve – a Waldorf-pedagógia szemléletmódját és alapelveit terjesztette.

Ezt az is megkönnyítette, hogy a waldorfiánus felismerések egy része az eltelt 50–60 év alatt tudományos felismeréssé is vált – például Piaget vagy Bandura pszichológiájában.

Török Sándor 1904. február 25-én született Erdélyben, Homoróddarócon. A család az apa viszonylag korai halála után Fogarasra költözött – Török Sándor álmainak városába. A szó szoros értelmében álmainak városa volt, mert miután eljött Erdélyből, a húszas években, még hatvan éven át rendszeresen – és egyre sűrűbben – járt álmaiban Fogarason, ahová lélekkben mindig készült, de végül is soha nem jutott el. (Valójában talán nem akarta újra látni, félve, hogy nem a régi Fogarast találja.)

Itt öt gimnáziumi osztály végzett – majd egy nagy szerelem csapott le rá (talán erről szól a *Vidéken volt primadonna...*). Kamaszkori öngyilkossági kísérlet, aztán ipari, erdei és mezei munkák – hetek és hónapok favágók között, fent a havasokban.

Több mint harminc, intenzív beszélgetésekben, munkában – és nemegyszer mély áhítatban – együtt eltöltött év alatt Török Sándor *magáról* annyira nem beszélt (mert mi ezt, akkori fiatalok, nyilván nem igényeltük, lévén csak *magunkkal* elfoglalva), hogy mindarról, amit aztán róla megtudtunk, *másoktól* vagy interjúkból vagy írásokból kellett értesülnünk, többnyire csak barátságunk és rendszeres találkozásaink harmadik évtizedében, annak is csak a vége felé.

Így hallottunk és olvastunk a havasokban Georghe Fenes román favágó mellett töltött időről, ki megtanította a tizenhat éves kamaszt *lényeket látni* a tűzben, a kőben, a rohanó vizekben, a növényekben, a havasi levegőben – többek közt törpéket és tündéreket, akik azután majd, miután ezt-azt írt róluk, Török Sándort másik nagy tanítójához,

Göllner Máriához is elvezették, akitől először hallott Rudolf Steiner-ről és életművéről.

Volt kocsis a fiatal Török fiú, volt béres az aratásban, dolgozott üvegyárban –, aztán „megkomolyodott”, és kitanulta a gépszíjgyártást, s ezt végig, rendesen, ebből szakmunkás-bizonyítványt is szerzett.

De hiába.

Mert hamarosan már harmadik mór a kolozsvári színházban, kórlista, statiszta, segédszínész. A későbbi nagyokkal – legnagyobbakkal; Lázár Mária, Kiss Manyi – is játszik együtt.

Aztán megint egy komolyabb fordulat: munkatárs Kuncz Aladár lapjánál, az *Ellenzéknél*.

Emelkedés az újságírói pályán, Temesvár, majd – Erdélyt fájó szívvel, de menekülésszerűen elhagyva – Szeged és Budapest, tengés-lengés, éhezés, altiszti állás a Széchényi Könyvtárban – s lassú kapaszkodás felfelé az írói, újságírói pályán. Albérletek – s ebből a tízenkét szoba regénye, a *Valaki kopog*. Nagy írói és színházi sikerek – s a többit már tudjuk.

1944: a munkatáborokból és internálótáborokból Pestre visszatért Török a Jó Pásztor keresztyén-zsidó segélyszervezet egyik vezetője, hamis papírok és igazi menlevelek ügyében tevékeny, gondoskodik az Auschwitzból jött üzenet lefordításáról és a dokumentum eljuttatásáról Horthy Miklós kormányzóhoz...

Pszichológus volnék-e, ha életemnek egy válságos időszakában (és melyik időszaka nem válságos életünknek, különösen ifjú korunkban?) Török Sándor nem választ munkatársai közé, nem emel be az akkori *Család és Iskola* – később: *Gyermekünk* – szerkesztőségébe és nem küld el az egyetemre pszichológiát tanulni?

Van Gogh azt mondja egyik, öccséhez szóló levelében, hogy „köztünk” – vagyis a művészek között – „Jézus volt a legnagyobb, mert ő emberben dolgozott”.

Sokunknak az életpályája Török Sándor működése és segítségével nyomán alakult, formálódott. Ő is – valóban – *emberben dolgozott*.

Nem csoda, hiszen – nagy hűséggel ragaszkodva mestereihez s nagy szabadságban, tőlük tanult szabadságban térve el tőlük – végül is a legnagyobb mester követését tűzte ki életcéljául, az *imitatio Christit*.

És én azt hiszem – sokan, akik a közelében éltünk, ma azt hisszük –, hogy ez, amennyire embernek sikerülhet, sikerült neki.

Élete utolsó évtizedeit jelentős mértékben a magyar nevelés ügyével való bajlódás töltötte ki. Kereste a forrásokat, amelyekből a tönkrement és tönkretett magyar nevelésügy megújítható. Használta a pszichológusokat és a pszichológiát, munkatársul hívta a neveléstörténet olyan szakembereit, mint Zibolen Endre, tanulmányozta Pestalozzit és Goethét, Tolsztojt és Schillert, Comeniust és a magyar nevelésügy nagy protestáns és katolikus hagyományait – de végül is két biztos forrást jelölt meg, két személyiségre mutatott rá, s e kettő: Rudolf Steiner és Karácsony Sándor.

Nem önkényesen.

Nem véletlenül.

Mint látni fogjuk, e két nagy személyiség *emberképe* közös gyökéretű.

Márpedig a nevelés megújításának *az emberre vonatkozó tudásból* kell kiindulnia.

Kontraéknál

Talán emlékszik még az olvasó: 1956 után, a forradalom után Török Sándor megismertetett minket Karácsony Sándor életművével. Ez, a kapcsolódás a magyar hagyományokhoz, 1956 ihletéből, szellemiségéből következett. Hogyan nyilvánult meg a nem materialista, a spirituális gondolkodásmód Karácsony Sándor sajátosan magyar – és sajátosan protestáns, de ezen túlmenően sajátosan ökumenikus – életművében, hogyan hatotta át filozófiai rendszerét, társaslélektanát, pedagógiai gondolkozását?

Rövid bevezető után Kontra Györgyék akkori, Határőr utcai – külföldre menekült barátoktól örökölt – lakására (társbérleti lakására) kalauzolt el bennünket, ahol hamarosan szeminárium nyílt, részvételünkkel. (Kontra ekkor az Országos Pedagógiai Intézetben dolgozott, annak biológia tanszékét vezette, és – kitűnő munkatársakkal – a biológiatanítás megújításán fáradozott, Karácsony Sándor szellemiségéből fakadó szándékokkal és ismeretekkel. Felesége, Kozma Ilonka – a ház lelke, asszonya – a Móricz Zsigmond Gimnáziumban tanított magyart és latint. Négy, akkor minket elbűvölő gyerekük volt: Miklós, Kata, Klári, Zsuzsi. – Valamennyien tanárok lettek.)

Legelőször Karácsony Sándor egyik első művét – a *Nyugati világnézetünk felemás igáiban* – olvastuk és vitattuk.

Sokunk számára – számomra is – ebből a kapcsolatból is évekre, évtizedekre kiterjedő, sőt máig tartó barátság és elkötelezettség bontakozott ki.

Nyugati világnézetünk felemás igában – mit is mond ez a cím?

Ez a cím arról beszél, hogy a mai modern Európa – vagy Euramérika – jöhet már belépett egy új korszakba (ha nem is olyan régen), de még mindig egy előző korszak fogalmi- és értékrendjében él.

Ezért felemás az iga.

Ez az előző, nagyszerű, nagyszabású korszak a görög-latin civilizáció korszaka volt, amely addig soha nem látott módon és tisztaságban értelmezte és vezette be az emberi gondolkodásba és érzületbe a tér, az idő, az ok-okozatiság evidenciáit – hogy csak hármat ragadjak ki a hosszú sorból.

Karácsony Sándor – Pestalozzival, Kierkegaard-ral, Rudolf Steinerrel és még sok más jeles szerzővel összhangban – úgy véli, hogy a keresztyénség világkorszakának nemhogy vége volna, hanem éppen-séggel csak most kezdődik. Eddig még a görög-római kultúra és civilizáció élt tovább, de már dekadenciába hullva, s így értékei pervertálódtak.

Ebből fakad Európa – Euramerika – világnézeti és eszmei válsága.

A tér például „rög”-gé, az idő „perc”-cé, az ok-okozatiság „babonáság”-gá pervertálódott.

A korszakváltás következtében ugyanis a tér helyébe a végtelennek, az idő helyébe az örökkévalónak és az ok-okozatiság helyébe a csodaszerűnek kellett volna lépnie világfelfogásunkban, gondolkodásunkban, érzületünkben.

És a *test* helyébe: a *lélek*nek.

Ma már csak sub specie aeternitatis – az örökkévalóság jegyében – lehetséges élni (ha nem, pervertált, betegítő, neurotizáló életet élünk), és még a tudományban is érvényét veszti a kauzalitás. (Gondoljunk Heisenberg fizikájára – vagy a téridő-koordináták szűnésére az álomban és a tudatalatti folyamatokban.)

Karácsony – mint protestáns – természetesen úgy gondolja, hogy az a Péter, az a kőszikla (petrus = szikla), melyre Jézus a maga egyházát építi, minden embernek a saját felismerő individualitása.

Míndezért szokták Karácsony Sándort az egyetlen magyar egzisztencialistának is nevezni.

*

Igen, Karácsony protestáns volt, református-kálvinista, a debreceni kollégium egykori növendéke, a protestáns ifjúsági mozgalmak vezéralakja a 30-as, 40-es években – aki ugyanakkor sok borsot tört hivatalos egyházának orra alá. Olyan kijelentéseivel, mint például az – s ez is a *Nyugati világnézetünkben* olvasható –, hogy míg a debreceni Nagytemplom hátsó padsoraiban tűrhetően megtanulta az alsós ka-

lábriász nevű kártyajátékot, a túrhetetlen unalmú vasárnapi, kötelező istentiszteleteken, addig valódi istenélménye is volt Debrecen városában, mégpedig a bordélyházak utcájában...

*

Azon a napon, mikor az első munkaszolgálatos-behívókat kiküldték – talán 1942-ben? –, kora délelőtt csöngettek Török Sándor budai lakásának ajtaján. Nagytestű, bajszos, kopaszodó – talán még leginkább az öregedő Mikszáthra hasonlító – ember állt az ajtóban: Karácsony Sándor.

Bemutatkozott.

Ezelőtt személyesen nem találkoztak.

Majd, betessékelve és leültetve, azt mondta el, hogy ami most és itt történik, az nem történhet a magyar nemzet nevében és jóváhagyásával, s ő azért jött el, hogy ezt elmondja és felajánlja lakását, személyét és pénzét személyesen Török Sándornak, minden elképzelhető formájú segítségre, s rajta keresztül is mindazoknak, akik erre rászorulhatnak.

– Azt mondjuk, keresztyén, azt mondjuk, magyar... – mormogta. – Mennyit mondjuk! Az a döntés, hogy önnek vagy bárkinek ebben az országban megkülönböztetetten munkaszolgálatba kell vonulnia, se nem keresztyén, se nem magyar.

Bocsánatot kért, megadta címét, telefonszámát, és sietve továbbindult nehéz lépteivel – első világháborús sebesülése akadályozta a járásban –, hogy további ismerősöket és ismeretleneket keressen fel.

*

Ki a magyar? – Természetesen – Adyból kiindulva és Adyval szólva – az, aki a magyarság sajátos helyzetéből fakadó *feladatokat* magára vállalja.

A magyarság – *vállalás kérdése*.

Ez Karácsony Sándor egyértelmű álláspontja.

A magyar korona – az igazat beszélő legendák szerint, s hagyjuk most egy pillanatra a filológiai vizsgálódást – két részből van összerakva. A felső, sisakszerű részt – illetve annak elődjét – Szilveszter pápa küldte Szent Istvánnak, az alsó abroncs Bizáncból érkezett. Nyu-

gatnak már leróttuk tartozásunkat – mondja Karácsony Sándor –, de kelet felé még csak ezután kell törleszteniünk (olyan nyugati értékek közvetítésével, melyekre ott múlhatatlanul szükség van).

*

A magyar kultúra, a XVI. századig, szerves egész volt – élő és hatékony.

Egy kultúra *formai* elemeit ugyanis mindig a nép, az „alsó néposztály” – adott esetben a XVI. századi magyar paraszti népesség – őrzi és közvetíti. Ezek a formai elemek a magyarság esetében jelentős mértékben keleti eredetűek. (Gondoljunk a pentatóniára.) A szemléletmód primitív és konkrét. A nyelvben is kifejeződő észjárás: mellérendelő. (A mellérendelésből igen sok *modern* társaslélektani – ma azt mondanánk: szociálpszichológiai – konzekvencia következik. Többek közt a *másik embernek* mint autonóm lénynek, mint *autonóm másságnak* a tudomásulvétele és elviselése... vagy a bármiféle kisebbség autonómiájának és másságának elismerése és eltűrése...) A kultúra *tartalmi* elemeit pedig a szellemi értelemben vett „felső néposztály”, a *szofokrácia* hivatott mindig korszerűen közvetíteni. A tartalom és a forma élő egységét – melyben a kultúra valóban elsajátítható, emészthető, és belekerülhet egy-egy közösség élő anyagcseréjébe – a *középosztályon* áthaladó egészséges vérkeringés hozza létre.

A XVI. században – a reformáció és az ellenreformáció korában – a magyar kultúra még élő, szerves, egész.

A német, a holland, az angol protestáns akadémiákról megtérő fiatal értelmiségiek a *legfrissebb európai kultúrát* hozzák a legkisebb magyar falvakba is. – Pillanatokon belül itt van a bibliai szövegkritika minden eredménye ugyanúgy, mint még Descartes is – és a néptől vett formákba öntik, mint Szkárosi Horvát vagy Károli Gáspár és mind a többiek. Ezt megerősíti és működteti a nagy protestáns alma materek – Debrecen, Sárospatak és a többi – partikuláris rendszere is. A partikulák: falvakba kihelyezett apró iskolák, ahol nemegyszer a Nyugatról frissen hazatértek tanítanak, s ahonnan egyenes út vezet be – szegény gyerekek számára is! ha tehetségeseck! – az alma materbe s azon át a külföldi egyetemekre.

Ezt követően azonban ez a szerves élet – a törökök, a Habsburgok, majd a középosztály (a köznemesség) közvetítő szerepének elsorvadása, illetve ki nem épülése (polgárság!) miatt – megszakad.

A XX. században van egy érvényes, de a XVI. századi szinten megrekedt paraszti kultúránk (Karácsony Sándor idejében még a szétesés előtti utolsó pillanatokban), és a szofokráciában él egy tartalmilag korszerű, XX. századi európai műveltség, mely azonban valódi formáját – néhány nagy kivételtől eltekintve – nem leli, s ezért *fordítás-kultúra* marad.

Az érvényes forma és az érvényes tartalom nem kapcsolódik többet elevenen – s ezáltal újat nemzeni és szülni képesen – össze az egész népesség vonatkozásában. Csak zsenik tudják ezt a kapcsolatot, önmagukban, egyszer-egyszer létrehozni, mint például Ady és Bartók...

*

A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja című művében – melyet a *Magvető* nemrégiben (1985) újra kiadott – Karácsony nagyszerűen elemzi a magyar paraszti társadalom, a középosztály és a szofokrácia lelki alkatát.

Kitűnő nyelvészeti példákon mutatja be, hogy hogyan él még a nyelv ritmusa és dallama – és ábrázoló ereje – a parasztságban, és hogyan semmisül meg úgyszólván minden formai és képi eleme a szofokrácia nyelvhasználatában. (És: a középosztályéban is – még sokkal elborzasztóbb, agyatlanítóbb módon.) Hogyan függ össze a hazugság és a képzavar a költők nyelvében... Miért nem érti a tanyasi elemista városból jött tanítója – és tankönyve – szavait?

És ezzel eljutottunk *a gyerekekig*.

Karácsony Sándor tízkötetes társaslélektani-társaslogikai főműsorozata a magyar nevelés megújítására irányul.

Karácsony természetesen nemcsak a pedagógiában tájékozott, és nemcsak a nyelvészetben, hanem a művészetekben (s ezen belül is különösen az irodalomban), a természettudományokban, a politikában (s ennek háttérében a nagy intenzitással átélt nemzeti és emberi történelemben) és – rendkívüli alapossággal – *a pszichológiában* is. (A filozófiát és a teológiát a fentiek alapján olyan természetesen veszem, hogy csak így, zárójelben említem.)

Nemcsak Gombocz Zoltánhoz – a magyar nyelvészek talán legnagyobbikához – fűzik a szellemi és személyes kapcsolódás szálai, hanem Nagy Lászlóhoz is, a magyar pedagógia – a gyermektanulmányozás – nemzetközi viszonylatban is olyan korai és jelentős eredményeket elérő atyjához.

Amikor 1942-ben – egyébként mint németellenes baloldalt – a debreceni egyetem pedagógia tanszékének professzorává nevezik ki, székfoglaló beszédében egyrészt azt mondja el, hogy *a modern tudomány a megmagyarázhatatlanság evidenciájára tör* (ugyanis a végső „magyarázat” csak a transzcendensben lelhető fel, de a tudománynak természetesen kötelessége a maga tévedéseivel teli útján előrehaladni) – másrészt, ezzel összefüggően, arról beszél, hogy *az igazi egyetemi tanár természetesen ellenfeleket, méltó ellenfeleket kell hogy felneveljen magának*, akik majd új felismeréseikkel képesek lesznek átgázolni rajta, kimutatva tévedéseit.

*

A gyerek...

Mit tudunk meg már most Karácsony Sándortól a gyerekről s a gyerekekhez való adekvát viszonyulás módjáról, lehetőségéről?

Karácsony természetesen jól ismeri e témakörben a korabeli legmodernebb szerzőket is, akiket már ausztriai, németországi és svájci egyetemi évei alatt is módjában volt tanulmányozni.

Ugyanakkor: mély intuícióval merít a hazai valóságból. (Mély intuícióval és igen nagy tárgyismerettel.)

Tanításaiból egy sajátos, szervesen növekvő rendszer alakul ki.

Ezt a rendszert a tanítványok foglalják táblázatokba, s ekkor kiderül – de csak ekkor derül ki –, hogy itt valóban rendszerről van szó.

Ha ennek a rendszernek az elemeit ma vizsgáljuk (mint ahogy a közelmúltban például Buda Béla is megtette), meghökkenve fedezhetjük fel, hogy az azóta lefolyt modern kutatások és vizsgálatok e rendszert úgyszólván minden elemében – minden konkrét részmozzanatában – alátámasztják, igazolják.

A rendszer azonban azért is hat lenyűgöző erővel, mert szétszórt tudásunkat – például a gyereket illetően – mintegy magnetizált pontokba rántja össze, és rendkívül világossá teszi egy-egy életkori szakasz struktúráját.

Az elmúlt években és évtizedekben újra és újra átélhettem – óvónők, tanítók, tanárok és pszichológusok körében, országszerte –, hogy ezek a struktúrák, melyeknek egyes elemei addig sem voltak ismeretlenek előttük, mégis, revelációként hatottak, a gyerekekre vonatkozó ismereteiket illetően.

*

Nézzük meg példaképpen, hogy mit mond el nekünk Karácsony „rendszere” a kisgyerekekről.

Az ember Karácsony Sándor – az evangéliumokig visszanyúló és Rudolf Steinerével megegyező – felfogásában *hármás tagoltságú lény*.

Teste a fizikai világból, *szelleme* a transzcendenciából veszi eredetét. E kettő között izzik fel e földi létezésének sajátos tartománya, a pszichikus tér, a *lélek*.

A fizikai értelemben vett test az evangéliumok görög szóhasználata szerint a *szarksz*, a hús.

Ha a test *formálságát* akarja az evangélium kifejezni, a *szóma* szót használja.

Így a *szóma szarkikon*: hús-test – ez az, amit ma fizikai testnek nevezünk.

A lélek: *pszüché*. (A lelki test *szóma pszüchikon*.)

S végül a szellem: *pneuma*. (A szellemi test *szóma pneumatikon*.)

Test és lélek határmezsgyéjén alakul ki egy sajátos állapot, melyet – az *egyéni lélek* karácsonyi kategóriáiban szólva – *életérzésnek* nevezhetünk.

Az életérzés akkor pozitív, hogyha a test elemi szükségleteinek kielégítésén túl bizonyos testi beágyazottságú elemi pszichikus szükségletek is kielégülnek.

Karácsony úgy tartja, hogy ami az egyéni lélek oldaláról életérzésként írható le, az *társas lelki vonatkozásban* – az embereknek egymás között kialakított viszonylatában – *a jog*.

(*Ehess, ihass, ölelhess, alhass!* / *A mindenséggel mérd magad!* – József Attila itt egyrészt a pozitív életérzést megalapozó elemi s részben testi szükségletekről beszél [melyekhez *jogom van*, születésemmél fogva] – másrészt a transzcendenciára irányuló igény kielégítéséről.)

A gyerek *életérzése* akkor van rendben, ha testi szükségletein túl a részben csekke ágazott elemi pszichikus szükséglete, *játékigénye* – mondhatnám: *mozgásosjáték-igénye!* – kielégül.

A másik oldalról fogalmazva: a gyerek elemi *joga* a játék.

(Természetesen: a *szabad játék!* Melanie Klein óta tudjuk, hogy a gyerek szabad asszociációk vezérelte játéka éppen olyan feldolgozásmódja a külvilágból és saját belső világából szerzett benyomásainak, mint a felnőtt esetében az *álom*.

Irányított álom – hm, ezt szerencsére még elképzelni is lehetetlen. Nem úgy, mint – sajnos – az irányított játékot, melyet például óvónőképző főiskoláink pedagógiai célkitűzéseik közé emeltek.)

Az egyéni lélek következő szférája – Karácsony megközelítésében – az érzelmi szféra, az *érzelem*.

Az érzelmek társas-lelki viszonylatban adekvát módon a *művészetekben* jelennek meg.

A kisgyerek érzelmi életét a *spontán öröm*, a spontán derű jellemzi.

A kisgyerek művészete ennek megfelelően a spontán öröm megnyilvánulása. (Például: a mozgásos öröme a firkarajzban, és egyben az érzékelés örömeé, amint a kréta vagy az ecset nyomot hagy... *Maga a tevékenység*, illetve az ezt kiváltó s ehhez kapcsolódó *öröm* a lényeges, ez a voltaképpeni produkció – nem pedig az elkészült mű.)

A következő: az *értelmi* tevékenység szintje.

Ennek társas-lelki megfelelője, a társadalomban realizálódó megnyilvánulása: a *tudomány*.

A kisgyerek legfőbb értelmi tevékenysége, legfontosabb tanulási formája – egész anyanyelvét így tanulja meg! – az *utánzás*. A kisgyerek tudománya: utánzás.

Az *akarati* szférában – a *tett szférájában* – a felnőtt számára a *társadalom* alakul ki.

A kisgyerek társasága: az *ad hoc* társulás. Itt és most, mindennel és mindenkiel kapcsolatba tud lépni, s amilyen hamar megkötötte, épp olyan gyorsan el is oldja ezt a kapcsolódást. (Ez természetesen nem vonatkozik az anyára, a szülőkre vagy más felnőtt referencia-személyekre. Ott más a viszonyulás alapja.)

És végül: ami az egyéni lélek számára a *hit* és társas-lelki vonatkozásban a *vallás* (hitem megvallása a másik ember előtt), az a kisgyerek esetében a *mesében* realizálódik.

(És: *csak a mese* ad a gyerekeknek teljes – és számára képileg felfogható, konkrét – világmagyarázatot; ezzel vigasztalja és orientálja és magára – saját indulataira, állapotaira – eszmélteti, azt is közölve, hogy sajátos érzelmeivel nem áll egyedül az emberek vagy éppenséggel a földi, égi vagy elemi lények világában. És mindezzel erőt ad – a legkisebb királyfinak – a további küzdelemre...)

Táblázatba foglalva ez így fest:

	egyéni lélek	a kisgyerek társas-lelki kategóriái	társas-lélek (a felnőttek viszonylatában)	a növedgyerek, kölyök társas-lelki kategóriái
szellem	hit	mese	vallás	monda
	akarát	ad hoc társulás	társadalom	csapat-banda
lélek	értelem	utánzás	tudomány	gyűjtés
	érzelem	spontán öröm	művészet	munkakedv
test	életérzés	játék	jog	verseny

Mint látható, az összehasonlítás s a továbbképzés kedvéért már a következő életkori szakasz, a kisiskolás- vagy növedgyerek- vagy kölyökkor (a latencia) jellemzőit – Karácsony Sándor-i jellemzőit – is felvázoltam.

A hetedik-nyolcadik év fordulóját átlépő gyerek játéka egyre inkább szabályokhoz kötődő, *versengésszerűbb* lesz, melyben másokhoz – vagy saját előző teljesítményéhez – méri teljesítményét. Érzelmi indítatású, kreatív tevékenységét a *munkakedv* – tegyük hozzá: a sokszor kapkodó munkakedv, de ez most életkorilag így helyes, így tud sok mindent kipróbálni – jellemzi. (Ugye emlékszünk Nyilas Misi drágán bekötött üres papírjaira, melyekre majd „mindent” le akar írni – többek között a magyarok történetét. De egyelőre csak a nevét írja bele. Vagy gondoljunk V. Mátéra, aki három vastag füzetet vesz s ráírja: *Regény – írta V. Máté – három kötet*. S ezután a három füzet felkerül a polcra, egyelőre üresen.)

A kölyök utánzóból lassan *gyűjtővé* lesz. Nemcsak apróbb-nagyobb tárgyakat gyűjt, hanem *fejében is* hihetetlen mennyiségű *konkrétum* felhalmozására képes.

Ez a memoriterek klasszikus korszaka. (Az egyszeregyé is!)

Az idegen nyelvek szókincsét is most lehet nagyszerűen beépíteni. De még nem a nyelvtant!

Törvényszerűségeket és struktúráját majd csak a kamasz keres – ő viszont nem vagy alig tud új anyagot befogadni!

Ezért kell felhalmoznia, a kamaszkor kulminációs idejét megelőző, erre alkalmas korszakban!

(Hadd mutassak rá ismét, hogy, mint majd a következőkben is látni fogjuk, a Waldorf-intézmények rövid ismertetésénél: időnként meglehetősen a hasonlóság – sőt az azonosság – Karácsony Sándor rendszere és Rudolf Steiner Waldorf-pedagógiája között! Talán abból is adódik ez, hogy mindketten a korabeli tudományos felismerések úgyszólván teljes körű birtokában voltak, s emellett igen mélyreható intuícióval merítkeztek meg a praxisban.)

Ez a kölyökkor a *csapatalakítás*, a vérszerződés, a bandaszervezés és az indiántörzsek – egyszóval a *barátságok* klasszikus korszaka. (Míg a kisgyerekkorban a *felöltt* volt az igazi *társ*, addig most a barát, a kortárs válik azzá.)

A mesehősök helyébe pedig a *mondai hősök* lépnek, János vitéz helyébe Toldi Miklós...

Hosszan sorolhatnánk még, hogy mi minden csoportosítható az általunk is jól ismert életkori sajátosságokból e kategóriák köré, de példaként elég most ennyi.

(A kamaszról azért még hadd mondjam el, hogy elemi joga az elkülönülés, a *külön világ*, hogy *titkai* vannak, hogy vallása *eskü és átok* formulákra épült, hogy fekete-fehéren lát... S az adolescens, az ifjú vallása pedig: a *kétely*. [Tudománya pedig *dogma*...] Természetesen ennek a két életkori csoportnak is „teljes” a „táblázata”, de az egyes kategóriák kifejtése itt most túl sok helyet és időt igényelne.)

*

Karácsony Sándor már a húszas évek végén arról beszélt, hogy *potenciálisan* immár világszerte felszabadultak először a rabszolgák, majd a jobbágyok, majd az ipari munkásság s végül a gyarmati népek...

Egyetlen csoport van a társadalomban, melynek felszabadulási küzdelme még el sem kezdődött – akkor! –, melynek *autonómiáját* a vele kapcsolatos intézmények még csak potenciálisan sem ismerték el, s ez az *ifjúság*.

Karácsony – hatvan évvel ezelőtt! – jósolja, hogy e tekintetben új felszabadulási harcok küszöbén állunk...

Az ember ugyanis: *autonóm*.

Autonómiája transzcendens eredetű.

S az ember mindazt, amit autonómiáját tekintetbe nem véve a fejébe akarnak verni, ha látszólag be is veszi, de magában letokolja, majd kiokádja. (Az egyre központosítottabb tantervek alapján úgyszólván tömőfával beletömött tananyagot ugyanúgy, mint a kötelező ideológiákat.)

*

Karácsony Sándor tanítványaival a harmincas-negyvenes években a marxizmust is tanulmányoztatta. S úgy vélte, hogy a marxizmusban megnyilvánuló szociális gondolkodás: *kősziklából fakasztott víz* – a bibliai hasonlattal élve.

A keresztyénség ugyanis nem vette komolyan önmagát – a hivatalos egyházakban – a felebaráti parancsolatokat illetően *sem*.

*

Karácsony Sándor tanítványairól beszéltünk.

Ő volt az a mester, a két háború között s a második világháború után, akinek Magyarországon a legnagyobb tanítványi köre volt (nagyobb, mint Szabó Dezsőnek, nagyobb, mint Szekfű Gyulának, és nagyobb és hatékonyabb még a Németh László-követők körénél is).

Tanítványai a sötét években is mindenütt ott voltak a magyar pedagógiában, ahol valami jó, valami eredményes történt – nyelvészek és irodalmárok, matematikusok és természettudósok, képzőművészek és muzikusok, orvosok és pszichológusok, egyetemeken, főiskolákon, intézetekben és az iskolákban, sőt: óvodákban, bölcsődékben is.

És nem is csak a pedagógiában.

Sokáig üldözött módon, de jelen voltak és vannak a folklorisztikában és a népi gyógyászatban, természetgyógyászatot is alkalmazó orvostudományban is.

*

Megengedné-e magának más nemzet, mint a mienk, hogy így feledkezzen meg egy jelentős, modern – és sok vonatkozásban profetikus – életműről, mint mi a Karácsony Sándoréről?

Karácsony azt írja magáról, hogy ő úgy van a magyar nyelvvel, mint azok a finn tudósok és irodalmárok a finnel, akik a múlt században először követelték, hogy a *finnek finnül* írjanak. De e műveiket még *svéd nyelven* publikálták...

Sok lehetséges olvasót elriasztanak talán Karácsony címei: *A magyar észjárás*, *Ocsúdó magyarság*, *A könyvek lelke*, *A magyarok kincse*...

Ezeknek a címeknek is okuk van – *A magyarok kincse* cím például *axiológiai* – értéktudományi – tanulmányokat takar.

Ott, Kontráéknál, az ötvenes évek végén, a hatvanas évek elején evidenciaként éltük át, hogy meg kell küzdenünk Karácsony Sándor olykor talán svédül hangzó mondataival, hogy magukkal ragadó finn tartalmukhoz hozzájussunk.

S lassan arra jöttünk rá, hogy talán a mi fülünkben is lehet valami hiba; hogy ezek a „svéd” mondatok „finnebbül” vannak, mint ahogy mi mai fülünkkel eleinte hallottuk.

Nem tudom, írtak-e nemcsak lényegre hatolóbban, de élvezetesebben is magyarul Mikszáthról – és benne mindarról, amit magyar problematikának nevezhetünk – mint ő tette például *A cinikus Mikszáth*-ban.

Kortársai – mint például: Bartók Béla, Kodály Zoltán, Németh László, Szekfű Gyula – esetleges vitáik ellenére nagyra becsülték.

Most, hogy a kortársakat is – a maguk *valódi* mivoltában – lassan újra felfedezzük, meggyőződésem, hogy Karácsony Sándorral is *újra meg kell ismerkednünk*.

*

Karácsony Sándor 1891. január 10-én született a Hajdú vármegyei Földesen, régi protestáns, kálvinista, földbirtokos-értelmiségi családból. 1910-ben Debrecenben érettségizik a református kollégiumban,

majd önkéntes, aztán egyetemi hallgató a budapesti bölcsészkaron, Genfben, Münchenben, Bécsben, Grazban. A világháborúban tartalékos hadnagyként szolgál, megsebesül, hadirokkantként Földesen lábadozik, ahol ebben az időben néplélektani adatgyűjtésbe kezd. 1916 és 18 között katonai főreáliskolákban tanít, és 18-ban megszerzi a tanári oklevelet. 1919-ben – keresztyén-kommunistikus meggyőződésétől vezérelve – részt vesz a közoktatásügyi népbiztosság munkájában. Ez év őszétől, mintegy hét éven át a budapesti, Tavaszmező utcai Zrínyi Miklós Gimnázium tanára. 1927-től 1942-ig az MTA Szótári Bizottságának munkatársa. Ezekben az években már intenzíven részt vesz a Magyar Evangéliumi Keresztyén Diákszövetség munkájában, szemináriumot vezet – melynek hallgatói között például Rajk László is jelen van – és több más ifjúsági mozgalom és szervezet tevékeny együttműködője. (A cserkészettől, ennek militarizálódásakor, kilép.) Széles tanítványi köre van – a karácsonyisták –, s ezek a fiatal emberek hozzák létre – Karácsony irányításával – az *Exodus* könyvkiadót, 1937-ben. A névválasztás fontos és kifejező. A görög-latin szó eredetileg kivonulást jelent – legelterjedtebb használatában a zsidók Mózes-vezette kivonulását Egyiptomból.

A tanítványi kör nagy vállalkozása, a kiadó neve is erre a biblikus történelmi eseményre utal vissza. Az exodisták arról számolnak be⁴ visszatekintve működésük első éveire – 1940-ben –, hogy „egy lebírhatatlan kényszer hatása alatt” megpróbálnak kivándorolni a „szolgaság és húsosfazekak világából”.

„...*ki kellett vonulni* az eddigi kutatási módszerek, tudományos tolvajnyelv szolgaságából, s ezzel együtt vállalni kellett – átmenetileg – a tudománytalanság vádját, azaz le kellett mondani a húsosfazekakról.”

Az *Exodus*, mint könyvkiadó, nem kért és nem kapott sem állami, sem egyházi támogatást. Programja szerint „minőségileg klasszikust” akart kiadni, „ár szempontjából pedig ponyvát”. Akik az *Exodus*nál igazgatósági tagok voltak, nem kaptak jutalékot, hanem fizettek! – „...mivel az *Exodus* részvényesei nem kapnak, hanem adnak.” Bámulatos módon a kiadó mégis működőképes volt – holott az igazgatósági tagok ugyancsak kis jövedelmű értelmiségiek voltak. (Mint az 1940-es visszatekintésből tudjuk: két év alatt hat szerző könyvét jelentették meg 40 500 példányban.)

Ugyanezen idő alatt – 1934-től 1942-ig – Karácsony Sándor a pedagógia magántanára Debrecenben.

Mint már tudjuk: 1942-ben kinevezik ugyanitt a pedagógia professzorává.

1945 és 1948 között Karácsony rendkívül jelentős – helyenként és időnként központi – szerepet játszik a polgári demokrácia közéletében és közművelődésében. A szabadművelődési tanács elnöke, ott van a MADISZ-ban, a cserkészletben – s nagy megbecsülésnek örvend a baloldali demokrata körökben, sőt egy ideig a kommunista mozgalmakban is. A párt „használja” mint rendkívül hatásos előadót, szónokot. 1948–49 az ő életében is fordulatot hoz, a tanítástól eltiltják, majd 1950-ben nyugdíjazzák.

1952-ben nyugdíját megvonják; az értesítés halála napján érkezik, de őt már nem találja az élők sorában.

*

És ezzel megkezdődik Karácsony Sándor műveinek – és tanítványainak – földalatti utóélete.

Ez a bűvópatak 1956-ban ugyan felszínre bukkan, de csak rövid időre, s aztán, a 70-es évek végéig, a 80-as évek közepéig: néma csend. Legalábbis hivatalosan.

1956-ban a budapesti bölcsészettudományi kar egyik professzora⁵ Karácsony Sándor életművéből ír disszertációt.

Ez természetesen pártfeladat.

Karácsony Sándor – és életműve – ugyan egyrészt már „nem létezik”, másrészt még egy utolsó csapással végképp meg kell semmisíteni, mert tanítványai még itt-ott élnek, működnek, hatnak, előbukkannak.

1956 szeptemberében⁶ kerül sor a disszertáció védésére.

Az ilyenkor szokásos néhány ember helyett váratlanul több száz ember jelenik meg.

A védés, az ülés, mely délután kezdődött, másnap hajnalig tart.⁷

A megjelentek cédulák százain mutatják ki, hogy hogyan idézi meg *hamisítva, töredékes félmondatokban* a jelölt Karácsony Sándort, hogyan fordítja nemegyszer ellenkezőjükre mondatait. A jelölt tudatlanságának, felkészületlenségének, illetve gátlástalan hazudozásának más jegyei is nagy bőségben bukkannak elő a kérértlen opponensek hozzászólásaiban.⁸

(A forradalom leverése után a professor Moszkvában védi majd meg disszertációját.⁹)

Kalandozásaim

Jóllehet ez a könyvecske ebben a részében sem rólam szól – szándékom szerint –, hanem néhány budapesti értelmiségi *útjáról* a Waldorf-pedagógiához, majd a Waldorf-iskola alapításához, mégis, ezzel összefüggően, mielőtt a közelmúlt iskolaalapítási tevékenységeire rátérnék – melyben *másoknak* volt döntő szerepük –, fel kell vázolnom életutam néhány kacskaringóját, amely, érzésem szerint, témánkhoz tartozik.

Amennyire emlékszem, hétéves koromtól gyerekorvos, majd tizenegy éves koromtól költő szerettem volna lenni.

A kamaszkor – és az ifjúkor – aztán a költészet, az irodalom, a filozófia és a hitbeli kételkedés és keresés jegyében telt.

Tizenhét éves koromban, amikor arról faggattak, hogy mi akarok lenni – osztálytársam és barátom édesanyja kérdezgetett, azon töprengve, hogy fiát milyen egyetem felé irányítsa – válaszom egyértelmű volt: hobó.

Hobó szeretnék lenni.

Nem akarok dolgozni azért, hogy ehessek, és nem akarok enni azért, hogy dolgozhassak...

Ki szeretnék törni ebből a körből.

Meg szeretném tudni, hogy: mivégre élünk a földön.

Apám – akiért rajongtam, míg anyámmal végigküzdöttem egész kamasz- és ifjúkoromat – hosszú sétákon győzött meg arról, hogy ha „utolsó kérését” teljesíteni akarom, akkor egyetemre kell jelentkezniem. Nem fog ragaszkodni ahhoz, hogy az egyetem elvégzése után állásba menjek, akkor már szabad vagyok.

Tanáraim egyértelműen a bölcsészetre szántak (erre némi sanszot is adott helyezésem, melyet a Rákosi Mátyás tanulmányi versenyen értem el, Kölcseyről írva, Révai stílusában).

A bölcsészet ekkori professzorai azonban – működésük a *Szabad Nép*, a *Csillag* és egyéb lapok hasábjain és a közéletben – *elundorttotak* ettől a kartól.

És egyébként is: nem akartam irodalommal „hivatalból”, foglalkozásszerűen foglalkozni.

Anyám persze azt szerette volna, ha az orvostudományi egyetemre megyek – valahai szándékom szerint. („Ez még mindig megbecsült pálya, védelmet ad, és az orvos jól is keres...”)

Megmondtam, hogy sem orvos, sem bölcsész nem leszek – s ezen túl apámra bízom a választást, aki a jogi egyetemet javasolta, maga is jogász, sőt szenvedélyes jogász lévén. (Ekkor, az ötvenes években, éppen mély depresszióban az ügyvédi pálya hanyatlása és a valódi ügyvédek lehetőségének megszűnte miatt.)

Helyesltem.

Sok magyar író is jogot végzett – vagy legalábbis azt kezdte el, ha nem is fejezte be.

Így kerültem a jogi egyetemre.

Kitűnő érettségi bizonyítványom ellenére is csak protekcióval vettek fel mint osztályidegent, az akkori dékán, Világhy Miklós ajánlására, ki jeles polgári jogász volt, és apámat még a szabadkőművességből ismerte.

Itt aztán együtt jártam olyan, más helyekről visszautasított barátaimmal, mint Makkai Ádám vagy Karátson Gábor. (És itt volt – egyenesen ide jelentkezve – Szilágyi Péter.)

Itt ért minket – harmadéven – a forradalom. (Engem éppen az első szerelem válságának kellős közepén.)

November 4-e után Makkai Ádám elment Amerikába (apja, amerikai feleségével már évek óta ott élt), Karátson Gábor nálunk aludt egy matracon, és azt mondta, ő akkor is marad, ha letartóztatják. (Ez be is következett, többször is, 1957 tavaszán.)

Én megúsztam az évfolyam „legrosszabb káderlapjával”. (Többször feljelentettek, hogy azért nem borotválkozom, azért nem varrom fel a gombot a télikabátomra, azért járok leszakadt és visszahajtott zsebű öltönyben, hogy ezzel is kifejezzem: nem becsülöm, megvetem a népi demokrácia egyetemét. 1956. október 31-én felszólaltam a kari ülésen. Szembeszálltam azzal a javaslattal, hogy kommunistákat ne engedjünk be a kari tanácsba. Azt mondtam: ha ezt tennék, ugyanolyanok lennénk, mint a kommunisták. A kommunistáknak részt kell ven-

niük a kari tanácsban, valóságos arányszámuknak megfelelő mértékben. A káderlapomra az került be, hogy az október 31-i gyűlésen követeltem „a kommunisták eltávolítását az egyetemről”. Az is rajta volt a káderlapomon, hogy fegyelmi bizottság elé kerültem – holott nem kerültem semmiféle fegyelmi bizottság elé, éppen e fenti felszólalásom következtében, melyre a résztvevők még jól emlékeztek.)

Mindennek ellenére az egyetem elvégzése után az egyik budapesti munkaközösség, apámra való tekintettel, akit sokan még a 45 előtti időkből nagyra becsültek németellenességéért és zsidó barátai melletti kiállásáért a kamarai közélet fórumain is, felajánlotta, hogy felvesz jelöltnek. Ott ültem az előszobában, arra kértek, hogy várjak két-három percet.

Egy perc után felugrottam és elrohantam. Úgy éreztem, ha itt most felvesznek ügyvédnek, soha többé nem lehetek az, aki vagyok. (Hogy ki vagyok? Ezt szerettem volna éppen megtudni. Ezért kellett írnom, ezért volt szükségem szabadidőre.)

Házitanítóskodtam.

(Tizenöt éves korom óta korrepetáltam rendszeresen gyerekeket.)

Felkerestem Lengyel Györgyöt, aki tízéves koromban a Berzsényi Dániel Gimnáziumban, majd a református gimnázium feloszlata után, a Barcsay utcai Madách Gimnáziumban osztálytársam volt (mivel, politikai okokból, akkor a Berzsényi Dániel Gimnáziumot is feloszlatták), és megkérdeztem, hogy mint ifjú, nemrég még főiskolás rendező, aki akkor a Nemzeti Színházban tevékenykedett, nem tudna-e bevinni engem a Nemzeti Színházhoz statisztának. Ez többnyire esti elfoglaltság, időt hagy, szabad lehetek, írhatok.

(Írásaimmal – novellákkal – a *Kortárs*-nál jelentkeztem. Azt mondták: négyet leközlök az ötből – de kell a négy elé írnom egy hatodikot, melyben „leteszem a garast”. Ezt közölnék először. Aztán a többi is jöhetne. A jóakarató szerkesztő a vállát vonogatta „Most ez így megy; ez kell. Nem kell *nagyon* gusztustalannak lennie, csak hát...” Ezt a hatodikot nem írtam meg.)

Sikerült.

Bekerültem statisztának a Nemzeti Színházba.

Voltak, akik azért fogadtak rokonszenvező szánnal, mert azt hitték, 56-os vagyok. Ebben az értelemben nem voltam az – nem *ítéltek* erre, hanem magam választottam.

1959-ben, mikor Török Sándor megkapta a *Család és Iskola* felelős szerkesztését, jelentkeztem kézbesítőnek.

Kézbesítői állást nem kaptam, de néhány recenziót írhattam a lapba.

Közös, öreg barátónk, Földes Klára azt javasolta Török Sándornak, hogy velem ne recenziót írasson – erre alkalmasabb, mint mondta, egyik kedves némettanítványa: *Kőszeg Ferenc*.

Velem írasson riportokat.

Ez történt.

Riporter lettem, külsős.

Hogy valami állandósága is legyen a dolognak: a Magyar Nők Országos Tanácsa – mint lapgazda – havi 500 forintos szerződést kötött velem.

Emlékszem, megyünk az Andrássy – akkor Népköztársaság – úton, Török Sándorral, a Hősök tere felé, hogy a Nótanács hatalmas – államosított – előkelő villájában a szerződést megkössük, és én arról elmélkedem, hogy talán mégsem szabadna megkötnöm ezt a szerződést, hiszen Klee is kibírta, hogy negyvenéves koráig ült a konyhában, ringatta kisfiát, Felixet, és zöldséget pucolt, miközben festegetett – nekem is valahogy így kellene élnem, megőrizve szellemi és anyagi függetlenségemet...

Török Sándor az indiai királyfi meséjével válaszolt: az indiai királyfinak – az ég szülöttének – démon-szakácsa volt. Ez a démon-szakács a zöldségekbe és gyümölcsökbe, melyeket elkészített – az indiai királyfi csak ezekkel élt –, titokban húst csempészett. Húst, húst és még több húst... Azért tette ezt, hogy a királyfit – aki a föld fölött járt, lebegve és repülve – lejjebb húzza, egyre lejjebb, le, a földre. A királyfi szenvedett. A bölcsek sem találták a baj okát. Végül kicsattant a vállain a bőr, és kígyók nőttek ki belőle...

– Én vagyok a te démon-szakácsod – mondta Török Sándor. – Le akarlak húzni a földre.

(A tanítást már ismertem: *Aki dudás akar lenni, / Pokolra kell annak menni, / Ott kell annak megtanulni, / Hogyan kell a dudát fújni.*¹⁰ – Az emberi szellemnek, az emberi individualitásnak ki kell szakadnia a szellemi, az isteni világból, és helyt kell állnia a földi létezésben, hogy kiküzdje önmagát és szabadságát. Ezután majd már szabad választással keresheti individuális útját megtartott tudattal és öntudattal vissza, a szellemi világba.)

A szerződést megkötöttük.

Ettől fogva – a házitanítás és a statisztálás mellett – riportoztam is.

Visszatérve még egy pillanatra Földes Klára emlékéhez:

Gyerekkoromban németkisasszonyom volt, Gréte, Grazból. Nagyon szerettem.

A *János vitéz*t is németül olvasta fel.

Nyolc-tíz éves koromra már egészen jól tudtam németül.

De akkor: el akartam felejteni.

(Mert meggyűlöltem a németeket. Mert elpusztították anyai nagyapámat és nagynénémet.)

És ez sikerült.

Tizenegy éves koromtól angolul tanultam –, az iskolában pedig latinul, majd hamarosan oroszul is – és bár ezek közül egyiket sem tanultam meg tisztességesen, a németet tökéletesen elfelejtettem.

Úgy huszonekét-huszonhárom éves lehettem – 1957–58-ban –, mikor Földes Klára felhívta a figyelmemet arra, hogy ha Rudolf Steinert és műveit tényleg meg akarom ismerni, akkor szükségem lesz a németre, hiába a sok kéziratot magyar fordítás – s a néhány igen rosszul lefordított könyv –, Rudolf Steinert németül kell olvasni.

Ő vállalja, hogy tanít – ingyen. (Jóllehet akkoriban abból élt, hogy nyelveckéket adott. De tudta, hogy én gyalog járok a városban, mert villamosra sincs pénzem, nem akarok költeni – amit keresek, azt ha zaadom, lakásom és ellátásom fejében. Szüleim akkorra már meglehetősen elszegényedtek.)

Krumplit főztünk nyitott fedelű fazékban – úgy kell odatenni, hogy éppen ellepje a krumplit a víz, egy sorban rakva, s mire a víz egészen lefőtt róla, kész a legfinomabb héjában főtt krumpli – igen jó teát ittunk, és Goethét olvastuk. Először a *Wahlverwandschaftent*,¹¹ aztán a *Dichtung und Wahrheitet*.¹²

Fejest a közepébe.

És ez – esetünkben – igen jó metodikának bizonyult.

(Hamarosan *németül* olvastam Camus *Pestisét*, aminek az utolsó pillanatban letiltották a magyar kiadását, mert a szerző, Nobel-díja átvételekor, ismét a magyar forradalomról beszélt, kiadója és előszóírója volt a Nagy Imre-per kötetének, stb.)

E némettanulmányok felmérhetetlenül fontos lépést jelentettek – a Waldorf-pedagógia felé.

De akkor ezt még csak nem is sejtettem.

Huszonnyolcadik évembe léptem, és még mindig hobóskodtam – egy ötszáz forintos nőtanácsi szerződéssel a zsebemben. Ifjúkori szerelmemtől – s szerelmünk végén néhány hónapig feleségemtől – már rég különváltan éltem, és magam sem tudom miért, de két év után (s egy meg nem született gyermek után, s talán ezért) szakítottam újabb szerelmemmel, a nagyszerű – s később nagyhírűvé vált – festőnővel is. Tengtem-lengtem, írogattam, sóvárogtam – természetesen jártam mindazokra a helyekre, ahová akkoriban jártunk Pesten, hogy mégis lássunk és megtudjunk valamit. Jártam a Rottenbiller utcában, Vajda Júliáék lakásán, ahol Jakovits és Vajda Júlia a rekamiéből emelték ki Vajda Lajos műveit, a már-már töredező, csomagolópapírra rajzolt szénrajzokat, a festményeket, a montázsokat. Jártunk Kornissnál és jártunk Anna Margitnál, Gyarmathynál és Papp Oszkárnál... Aztán, mikor Bálint Endre hazajött Párizsból, és ő is beköltözött, visszaköltözött a Rottenbiller utcai nagy lakásba, az ő képeit is végignéztük. Majd Ország Lili... Maurer Dóra, Major János, Karátson Gábor tartoztak e baráti körhöz, mely aztán a Granasztói családon át egész Tandoriig terjedt.

Aztán megint egy Andrassy úti beszélgetés.

Most a Hősök tere felől jövünk Molnár Gyula barátommal – aki Pauler Ákos filozófiájára és a katolikus dogmatikára próbált megtanítani –, és én azt kérdezem:

– Mondd, Molnár, mit csináljak?

(A kérdésben ez volt: mit csináljak, hogy életben maradjak, hogy ne pusztuljak el, hogy ne kössem föl magam...)

– Kelj korán.

És attól kezdve megpróbáltam korán kelni.

És egyszer csak rájöttem, hogy életemben még semmit nem fejeztem be, nem csináltam végig tisztességesen, hogy több mint tíz éve körözök Rudolf Steiner körül, és még nem olvastam tőle semmit németül...

És elkezdtem – mindennap – németül Steinert olvasni. És mellette – mindennap – filozófiát. És magyar népmeséket, kódexeket, klasszikusokat – és folytattam a 11 éves korom óta olvasott Bibliát.

Apám nem tért magához az 1956 bukását követő depresszív állapotból, elhatalmasodott rajta a Parkinson-kór, és meglehetősen józa-

nul és higgadtan, és nekem elmondva, hogy most már ez a legjobb, ami jöhet – várta a halált.

Ezekben a hetekben és hónapokban Kierkegaard-t fordítottunk németről magyarra, Karátson Gáborral, a *Félelem és reszketést*.

1962. június 24-én apám meghalt, és ugyanezen a napon életem addigi második legfontosabb embere, volt szerelmem és papíron még a feleségem külföldi útra indult, amelyről várható volt, hogy nem tér vissza.

Így is lett.

Ugyanabban az évben a Nótanács arra szólított fel, hogy ha a lapnál akarok dolgozni – ekkor már 1500 forintos félállásom volt! –, végezzek el egy tanári szakot.

Azt mondtam:

– Azt már nem.

De akkor kiderült, hogy a pszichológia, mellyel mindig is foglalkoztam, szintén elfogadható – szintén tanári szak. Lehetővé teszik számomra, hogy (munka mellett) beiratkozzam, és a nappaliakkal együtt elvégezzem.

(Ezt a formát akkoriban „egyéni levelező oktatás”-nak hívták. Az elnevezés jellemző. A dolog „egyéni” volt ugyan – a munkahelynek hozzá kellett járulnia, hogy az illető valamennyi nappali órán részt vesz –, de ebből következően a legkevésbé sem volt „levelező”, sőt ellenkezőleg...)

Felvettek.

Ősztől újra egyetemista – is – voltam.

Közben: pszichológiai cikksorozatot írtam a lapba *A gyermek nem felnőtt* címmel – Kontra György és Radnai Béla lektori irányításával. Jártam az akkor megnyíló pszichológiai rendelőket, az akkor újra dolgozni kezdő pszichológusokat.

Ugyanekkor: Török Sándor kijárt nekem egy egész státust a Lapkiadó Vállalatnál. Sok küzdelem után ez végül úgy sikerült, hogy a mindenható főkönyvelő a név hallatára felütötte a fejét:

– Nem a Vekerdy Géza fia? – kérdezte Törököt.

– De igen.

– Ismertem! – közelebb hajolt. – Egy olyan baráti társaságba jártunk együtt, amely számomra ma is megtisztelő, hogy tagja lehettem. Nagyra becsültem. Vedd fel a gyereket.

(Szabadkőműves volt.)

Már csak egy nehézség mutatkozott:

Mivel voltak újságírók, akiknek nem jutott újságírói állás – másfelől pedig zártan akarták tartani az újságírói státusokat a forradalom után, s csak az abszolút megbízhatókat beengedni – zárlatot rendeltek el.

Ez azt jelentette, hogy újságírói státusba csak MÚOSZ-tagot (a Magyar Újságírók Országos Szövetsége tagját) lehetett felvenni.

A MÚOSZ-nál viszont zárlat volt megintcsak.

Senki nem lehetett MÚOSZ-tag, akinek nem volt újságírói státusa. Hogyan lehet áttörni ezt a bűvös kört?

Egyszerűen.

Ugyanazon a délelőttön vettem fel a MÚOSZ-ba – mondván, hogy a Lapkiadónál megvan a státusom, mint amely délelőttön a Lapkiadóba mondván, hogy MÚOSZ-tag vagyok.

(Mindehhez kettő kellett: Török Sándor rendkívüli és kitartó erőfeszítése, aki ezt akarta – és valakinek a „leszólása”, telefonja, aki ezt, Török Sándor kedvéért – és jobb énjére, szabadkőműves múltjára emlékezve – el tudta intézni és hajlandó volt elintézni.)

1964-ben, akkor már Bázelen élő volt feleségem külső és Török Sándor belső támogatásával elindultam első nyugati utazásomra. (Bécsen, Bázelen, Párizson és Londonon át Bristolig jutottam el.)

Bázelen természetesen kilátogattam Dornachba, a Goetheanumba, a szellemtudományi főiskolára – és eltöltöttem néhány napot a bázeli Rudolf Steiner iskolában (a Waldorf-iskolában).

Az iskola atmoszférája megragadott, a tanárok lenyűgöztek.

(Az volt a szubjektív élményem, hogy a nyugati embereknek nem lehet rendesen a szemükbe nézni, a szemek valahogy „fedettek”, a mindennapi létharc – a jólétért oly biztos sikerrel folytatott küzdelem – feszültségében eszelősök, kiürültek. Ezt a Waldorf-tanároknál nem láttam, nem éreztem, sőt ellenkezőleg: mintha rendes „kelet-európaiak” lettek volna – nyílt tekintetek, s a szemek mélyén eleven lélek...)

Hosszú utamról megtérve különböző úti beszámolókat írtam a *Család és Iskolába*, de azt szeretttük volna Török Sándorral, ha a Waldorf-iskolában tett tapasztalataimról a *Köznevelésben* jelentethetnénk meg egy cikket. Így került sor a *Bázeli képeslap* című úti beszámoló megírására.

A beszámoló 1965 kora tavaszán készült el s 1966. január 7-én meg is jelent a *Köznevelés* az évi első számában.

Nemcsak ez a hosszú átfutási idő jellemző az akkori viszonyokra – mely alatt a főszerkesztőnél Török Sándor többször barátilag sürgette a cikk megjelenését –, hanem az is, hogy a tálalás hogyan történt.

Először is: a *Külföld* című rovatba került az anyag, mely már eleve is a fenti, ártatlan címet kapta. Másrészt a szerkesztőség ragaszkodott hozzá, hogy az általam soha nem használt dr. megjelölést – amit még a jogi egyetem óta hurcolok magammal – kitegye a nevem elé. (Vagy talán ez is Török Sándor ravaszága volt?) – A doktorok ugyanis „ami” embereink, ellentétben azokkal, akik még a doktorságig sem tudták elvinni („nálunk”).

A cikk első fele afféle színes úti beszámoló, többé-kevésbé „ártatlan”, nem kell tőle különösebben tartani, ebben a rovatban elmegy. A második fele, ami az iskoláról szól – ezt pedig tekintsük afféle kuriózumnak. „A Török már kétszer szólt – tegyük bele a januári számba; elmegy.” A gazdasági reformra való készülődés légkörében, az értelmiséggel kötött kompromisszum jegyében, a kádári jelszó fedezetében – „aki nincs ellenünk, az velünk van” –, „hagyjuk lemenni”.

Be szeretném mutatni ezt a ma már nehezen hozzáférhető kordokumentumot, az első – tudomásom szerint első – Waldorf-iskoláról szóló cikket a hivatalos magyar pedagógiai sajtóban, annak jellemzésül, hogy hogyan is dolgoztunk akkor, milyen volt az a „szelíd” hang, melyen szólva valami *más* is becsempészhető volt – ha nem örültek is neki.

Íme:

„KÜLFÖLD

Dr. Vekerdy Tamás

Bázeli képeslap

BÁZELBEN ESTÉNKÉNT fuvolaszó száll a tetők felett; jól hallani a padlásszobák vagy az óváros magasan álló házainak ablakából s az elhagyatottabb utcákban is, ahol nem nagy az autók, a villamos és az emberek zaja. A családok, a baráti társaságok egész éven át általában hetenként kétszer gyűlnek össze és gyakorolnak: fuvoláznak és dobolnak is. Ez a két ősi népi hangszer Bázelen; ötszáz éves képeken is látjuk, hogy a kicsi sípszerű fafuvolával és dobbal vonulnak csatába Bazel város polgárai. Februárban azután a farsang hetében a sípoló fuvolások és dobosok kitódulnak az utcára. Bázelen a farsang

néhány napja iskolai és munkaszünet; a város nappal alszik, és éjjel előzőnk az utcákat a zenélő, lampionos maskarák, a nagy bottal járó „intrikálók”, akik megállítanak egy-egy embert, egy-egy csoportot, és minden rosszat, amit csak tudnak, elmondanak róla. Amit az intrikáló mond, és azokat a feliratokat, melyeket nagy táblákon, zászlókon maguk előtt hordoznak a felvonuló csoportok, általában csak a bázeliiek értik, mint a családi tréfákat. Az évszázados hagyományokat és az aktuális pletykákat egyformán jól kell ismerni ahhoz, hogy valaki otthonosan érezze magát a bázeli farsangban.

Bár Bazel modern nagyváros, még mindig nem vesztette el teljesen a középkor zárt kisvárosainak családi bensőségét. Amikor nyáron, augusztus végén ott jártam, a város éppen Szent Jakab ünnepét ülte. A családok, a kerületek, a céhek zárt rendben vonultak fel dob- és sípszóval, hogy megemlékezzenek arról az ötszáz évvel ezelőtti csatáról, amelyben a bázeliiek – bár úgyszólván valamennyien ott pusztultak – megvédték a betolakodó franciáktól városuk függetlenségét (a franciák, látva a bázeliiek hősiességét, elmenekültek). Ezen az estén a hivatalos ünnepség után is felvonultak aztán a kisebb, civilruhás csoportok; apa, anya, két-három-négy gyermekükkel járják keresztül-kasul az utcákat és dobolnak, fuvoláznak. A zenének – a kamarazenének – általánosabb műfajait is művelik persze a bázeli családok. A gyerekek általában olyan hangszereken játszanak, hogy a szülőkkel együtt teljes négyest, ötöst vagy kizenekart alakíthassanak. (Két-három-négy gyerek van általában a svájci családokban.)

Délben tizenkét órakor az iskolákban megszakad a tanítás, a gyerekek – gyalog vagy biciklin – hazasietnek, ebédelni. Családi ebéd. Ilyenkor sok áruház, kereskedés és a legtöbb hivatal is zárva tart; csúcsforgalom van, mindenki hazamegy. Azután kettőkor, háromkor újra kezdődik a tanulás és a munka. És eltart a munka ötig, hatig, fél hétig. Utána: családi vacsora.

A családi élet képe persze nem mindig ilyen vidám és idilli. A túlcivilizált, modern ember ideges ridegsége mérgezi a bázeli családok életét is. A jólét – ez a háborútlan, stabil anyagi jólét – növeli, erősíti ezt a ridegséget; az anyagi vitákból és az anyagi érdekekből fakadó elfojtott neheztelések és gyűlölködések mérgezik a külső, formális összetartozásra nagyon sokat adó családok belső életét.

EMMENTHALBAN – az Emme folyócska híres sajtókészítő völgyében – láttam példát arra, hogyan oldják fel a parasztok a generációk

anyagi és gondolkodásbeli ellentétét. A parasztudvarok végében, távol a nagy háztól, egy házikó, a „Stöcklein” áll (ezt a szót emeleteskének, de tuskócskának is fordíthatom). Az öregek, amikor arra elérkezettnek látják az időt, átadják a nagy házat és ezzel az egész gazdaságot a fiataloknak, ők maguk pedig kiköltöznek a Stöckleinbe. Azt persze keményen kikötik, hogy mi jár nekik életük végéig, és meg is követelik maguknak. Az Emmenthal a legősibb svájci néphagyományok vidéke, itt élt Jeremias Gotthelf, a svájciak Mikszáthja, vagy inkább Reymontja (itt most Mikszáthot említve elsősorban a *Jó palócokra* és a *Tót atyafiakra* gondolok). Gotthelf gyűjtötte össze ennek a különös völgynek a néprajzi, társadalmi adatait, és írta le az embe-reit, boszorkányait – hitét és ősi tudományát.

A BÁZELI VILLAMOSON – és az utcákon – kis plakátok hirdetik a bázeli Szülői Tanács tanácskozásának időpontját és tanfolyamainak programját, helyét és idejét. A szülők sokat foglalkoznak gyermekekkel otthon is, az iskolában is, részt vesznek a szülői tanácsok munkájában. (Vannak persze gyerekek, akik éppen ez elől a foglalkozás elől menekülnek el hazulról, mihelyt az egyetemre kerülnek vagy munkát vállalhatnak.) Ez a szülői gondosság nagyon pontos, de kissé kevésbé a gyerekhez szabott, a kereső életre készít fel, felnőttes komolysággal.

Ha az utcán, a vasúton, a múzeumban vagy bárhol azt látjuk, hogy felnőtt férfiak úgy játszanak, ugrálnak, bolondoznak a gyerekekkel, mintha maguk is kölykök volnának – akkor szívesen tehetünk egy ellen, hogy ezek: olaszok. Az olasz férfiak és nők a gyerekekhez való valami remek ösztönrel nevelik nagy családjukat; a gyerek nem idegesíti őket és nem „pajtásaik” a gyereküknek, hanem – igazán – szüleik; és nem is csak a saját gyerekük érdekli őket, hanem minden gyerek: egy tejet cipelő kisfiúnak bekötik a kioldozódott cipőfűzőjét, egy iskolás biciklistának segítenek a defektet megjavítani, és közben fáradhatatlanul beszélnek, nevetnek, akkor is, ha a német-svájci gyerekek alig értik, hogy mit mondanak nekik. (Sok olasz dolgozik Svájcban, és küldi haza a pénzét a családjának Olaszországba.)

SVÁJCBAN vannak a világ legjobb iskolái, de a legjobb svájci iskolák Bazelben vannak – így tartják ezt a bázeliak. (Itt élt és tanított Erasmus, Paracelsus, a reneszánszt felfedező Burckhardt, Wagner és Nietzsche, a legutóbbi években pedig a jelentős egzisztencialista filozófus: Jaspers...) S ezért aztán nem nagyon szívesen látják a magán-

iskolákat. De magániskola – mint a nyugati államokban mindenütt – sok van. Van persze olyan magániskola is, amelyik méregdrága és a gazdag családok nehezen nevelhető gyerekeit nevelgeti, vagy különösen előkelő képzést nyújt, de a magániskolák jobbik része valamifajta új pedagógiai elképzelésre épül, és az alapítók célja nem – vagy nem csak – a tőkefelhalmozás, hanem új pedagógiai gondolatok megvalósítása. Nem egyszer ilyen magániskolákban kiváló tanárokat találunk, akik esetleg anyagi érdekük ellenére tanítanak itt, pusztán azért, mert pedagógiai elképzeléseiket maradéktalanul megvalósíthatják.

Ezek közül egyet én is meglátogattam, egy úgynevezett Waldorf-iskolát. (Ebben az iskolában a gazdag családok igen magas tandíjat fizetnek. A közepes tehetségűek lényegesen kevesebbet, az esetleges szorult helyzetben lévők pedig alig valamit, vagy semmit.)

1919-ben a berlini Waldorf cigarettagyár igazgatóhelyettese megbízta a Bazelben élő Rudolf Steinert – aki azelőtt Berlinben a szakszervezetek munkásiskolájában tanított –, hogy dolgozza ki egy új, modern iskolarendszer és pedagógia koncepcióját. Ez megtörtént, és ennek alapján szervezték meg a Waldorf cigarettagyár iskoláját a gyárban dolgozó munkások gyerekei számára. Azóta ez az iskolatípus meglehetősen elterjedt (Németországban, Svájcban, az északi államokban, Franciaországban, Angliában, az Egyesült Államokban, Ausztráliában).

ÍME NÉHÁNY ALAPELV az 1919-es tervzetből:

Az iskola 12 osztályos. Koedukált. A szülők részt vesznek – szülői tanácsok formájában – az iskola életében és munkájában.

A gyerekek a legelső osztálytól kezdve dolgoznak is; a kézi munka különböző fajtáit végzik, dolgoznak fával, agyaggal, kővel, fémmel.

Az egyes tantárgyak egy-egy összefüggő anyagrészletét nagyobb adagokban, egyszerre veszik át, ami azt jelenti, hogy például három hétig történelmet tanulnak a gyerekek, három hétig fizikát, és így tovább. (Vannak tantárgyak, amelyeknek oktatása folyamatos, ilyen az anyanyelv és az anyanyelv mellett tanított két idegen nyelv. – Gondoljunk Németh László ehhez oly hasonló pedagógiai kísérletére és javaslatára!)

Különösen fontos a művészeti tárgyak oktatása; az elsősöknek mindennap van énekórájuk, és az énekórán kívül az iskolai kórus munkájában is részt vesznek. Első osztályban tanulnak már furulyázni, és később esetleg még egy hangszer választanak. A hitoktatás fakultatív.

Elsőtől nyolcadikig egy tanító vezeti az osztályt, aki mellé ötödiktől persze egyre több szaktanár kapcsolódik. (De már az első osztályban is szaktanárok tanítják az éneket, a rajzot, a gimnasztikát és a mozgás harmonizálására szolgáló táncnak egy különös fajtáját.)

A módszerekből ízelítőnek csak annyit, hogy az idegen nyelv oktatásának alapelve az, hogy a gyerekek ne fordítsák le idegen nyelvre az anyanyelvet, hanem (és ennek megvalósítása kisgyerekeknél különösen könnyű) magából az idegen nyelvből indulnak, és a szavak hangoztatását mozgással kötik össze. Tehát például azt mondják, hogy fej, és egy bizonyos jellegzetes mozdulattal két kezüket a fejükhöz emelik, közben lépnek és bólogatnak is. Hangoztatásból tanulják a nyelvet, és nem íráskép alapján.

Osztályzás nincs. Mivel azonban az érettségi bizonyítványt sok helyen megkövetelik, a gyerekek tizenkét év után érettségit tesznek valamelyik állami iskolában. (A szigorú bázeli gimnáziumokban rendszeresen jobb átlaggal érettségiznek a Waldorf-iskola gyerekei, mint a tizenkét esztendőn át rendszeresen osztályozott bázeli gimnazisták.)

SOK OLYAN GYEREKET VESZ FEL a Waldorf-iskola, akit egyébként a városi vagy az állami oktatási rendszerben csak gyógypedagógiai oktatásra vennének fel. Ezeknek a gyerekeknek jelentős része sikerrel végzi el a tizenkét évet, és kibontakoztatja sajátos képességeit. A Waldorf-iskola egyik alapelve az, hogy a későbbi forgácsoló szakmunkásnak és egyetemi tanárnak ugyanarra az *alap*-képzésre van szüksége. Egy másik alapelv, amit Herr Witzemann, az iskola egyik tanára egy fél mondatban így fogalmazott meg: Nicht das rein Intellektuelle... azaz: nem csak a puszta intellektuális akarják képezni, hanem az egész embert érzelmi és fizikai képességeivel együtt.

Példaként mondjuk még el, hogy egy Lessinggel foglalkozó irodalmi óra bevezetőjében miről kerül szó a tanár és a kilencedik osztályos gyerekek között. Visszapillantanak Descartes és Leibniz matematikából sarjadt filozófiájára, megemlítik, hogy Descartes Loretóba zarándokolt Mária tiszteletére, azon filozófiai munkája végeztével, amely később az ateizmus egyik forrásmunkájává lett, szó kerül a dogmák elleni harcról, az angliai empirizmusról, Keplerről, Galileiről és Newtonról, akik a természeti világ megfigyelői, és így jutnak el Lessing gondolati rendszeréhez, aki »újra az embert helyezi a középpontba«.

Eddig a cikk.

Majdnem pontos – ami a Waldorf-pedagógiai részleteket illeti. (A pontosabb megközelítésre majd, a Waldorf-pedagógiáról szólva, visszatérünk.)

Ezekben az években – miközben a pszichológiát végeztem az egyetemen – sokat jártam óvodákba és iskolákba országszerte. Magam is tanítottam középiskolában egy éven át biológiát és pszichológiát – Kontra György ajánlására és segítségével. Részt vettem pedagóguskonferenciákon, szülői értekezleteken, és hosszú időt töltöttem hospitálással a lassan megnyíló pszichológiai intézményekben, mint például az elsőként megszerveződött József utcai gyermekpszichológiai rendelőben, melyet Schnell János igazgatott, s amely később a Rosenberg házaspár (azelőtt és ma Hold) utcába költözött, s a hajdani gyermeklélektani intézet utódjának volt tekinthető. Itt dolgozott Polcz Elaine is és Varga Éva, majd később, még egészen fiatalon Gerő Zsuzsa... Az átköltözés utáni megnyitó ünnepségen ott láthattuk Binét Ágneszt és Nemes Líviát... Mérei Ferenc ekkor már kijöhetett a börtönből, és az Országos Ideg- és Elmegyógyintézet pszichodiagnosztikai laboratóriumának vezetője lett. Ez a laboratórium hamarosan mindazon fiatal pszichológusok találkozó helyévé vált, akik úgy érezték, hogy az egyetemen nem tanultak meg semmit, és most a szakmát tényleg meg akarták tanulni. Mérei és közvetlen tanítványai hozzáláttak az amerikai és nyugat-európai diagnosztikus módszerek adaptálásához és standardizálásához. S ezzel párhuzamosan természetesen a terápiás módszerek adaptálásához is.

Időközben – de ekkor már 68-at írtunk – György Júlia is megnyitotta akkor fővárosinak nevezett Gyermekpszichológiai Rendelőintézetét, mely végül is a Faludi utcában kapott helyet, összegyűjtötte a szakma legkiválóbb képviselőit, és megkezdte munkáját a legendás Faludi...

Én magam 1968-ban szereztem meg pszichológusi diplomámat az egyetemen, s jóemlékezetemben őrzöm Kardos professzor úr alaklélektani szemináriumait, de általánoslélektan-óráit is, melyeket oly sokan utáltak, többek között a benne megcsillanó irónia és a hallgatók általános műveltségének vesztes hiányaira utaló megjegyzések miatt is (melyek egyébként teljesen jogosultak voltak). Sokkal több szakértelmet találtam Radnai Béla mulatságos és könnyed óráiban, mint a

nagyképű, tudós – tulajdonképpen: tudatlan – prelegációkban, melyeket nem egy tanár kis cédulákról vagy nagyobb papirosról olvasott fel, hihetetlen unalmat árasztva. Jó és érdekes volt még Halász László személyiséglélektana és tipológiája és Kontra György biológiaórája is, aki mindjárt az első órán megígérte, hogy mindenki jelest fog kapni – vagy jót legalábbis –, de az órákra csak az jöjjön el, akit a dolog érdekel. Az ő órái egyébként mindig tömve voltak, míg a katalógus-olvasó álfelügyelők lassan, de biztosan kiürültek.

(Karácsony Sándor a 30-as évek végén azt mondta, hogy a magyar egyetemek a polgári iskolák színvonalán állnak. Holott akkor még szabad volt választani az órák között, voltak szabad bölcsészek, az egyik karról át lehetett hallgatni a másikra, s olyan személyiségek tanítottak az egyetemen, mint Kerényi Károly, Szekfű Gyula vagy Horváth János. És: egyetemi módon tanítottak. Vagyis: nem „elejétől végig”, hanem a professzort foglalkoztató kiragadott részletben merültek el, szemesztereken át, s a hallgatóknak bőven volt idejük, hogy ugyanilyen intenzitással merüljenek el saját önálló munkájukba. Biztos, hogy akkor is már többségben voltak a buta professzorok, a hivatalnok-tudósok, de nem voltak még olyan mindent meghatározóak, mint a népi demokráciák egyetemén.)

A pszichológushallgatói évek kellemes intermezzói voltak azok az áthallgatások, melyek a pszichológusokat a természettudományi kar élettani tanszékére, az orvostudományi egyetem anatómiai intézetébe vagy éppenséggel az Országos Ideg- és Elmegyógyintézetbe vezérelték el – itt Kun Miklóshoz, akiről valahol valaki azt hihette, hogy illegális múltja miatt államhatalmilag és ideológiailag teljesen megbízható – holott egyáltalán nem volt az.

Ekkor még nem férközhattünk Mérei közelébe, ő „nagy veszély”-t jelentett volna az egyetemi ifjúságra – valójában persze az egyetemi tanárookra – nézvést, ha szóhoz engedik jutni. A 60–70-es évekre kialakult az a helyzet – például a pszichológiát illetően –, hogy akit érdemes volt hallgatni, akitől lehetett tanulni, az majdnem mindig kívül volt az egyetemen.

1969-ben, a *Család és Iskolánál*, majd a lap címváltoztatása után a *Gyermekünk*nél és környékén eltöltött tíz év után úgy éreztem, hogy nem bírom tovább. Hálátlanul egyszer csak a védettség is elviselhetetlenné vált számomra, és az a gondolat, hogy most már mindig

ugyanezt fogom csinálni. Lelki tusák után kiléptem a szerkesztőségből, és szabadúszó lettem. Szociológiai felmérésekben vettem részt – kérdezőbiztos voltam, és kódoltam Solt Otília és Kemény István munkáiban –, eladogattam apám könyveit, és közben elhatároztam, hogy tényleg kitanulom a pszichológusi szakmát.

A munkakönyvemet szerencsére sikerült leadnom – ez akkor nagyon fontos volt, nehogy elvigyenek Baracskára, közveszélyes munkakerülésért – a Színművészeti Főiskolán. Ugyanis: szakdolgozatomat a színészi hatás eszközeiből írtam Radnai Béla tanár úrhoz (más biztos nem fogadta volna el). A szakdolgozat mindenestül kívülesett a normális tudományos dolgozatok határain. Nemcsak esszéisztikus stílusa miatt – ami már magában is merőben tudománytalan –, hanem téma-választása és módszere miatt is.

Pethő András – akiről majd szólnom kell még e kalandozások történetében – egyszer mintegy négy-öt kilónyi nyugat-európai könyv-prospektussal ajándékozott meg.

Kényszeres alapossággal az egészet végigolvastam, és néhány orosz és zsidó tárgyú könyvön kívül *A nő titkos hagyatéka – és 24 nő-játék* című könyvet jelöltem ki magamnak benne. Azt hiszem, akkor még azt sem tudtam, hogy mi az a nő. Nyugaton élő elvált feleségem kéresemre megküldte nekem a könyvet. Nem valami vaskos monográfia volt, hanem két viszonylag vékonyka zöldesfehér selyembe kötött kötet, tokban, az *Insel* kiadó kiadása. A könyv a polcomra került, és ott állt évekig. Mikor el kellett döntenem, hogy miből is írjam a szakdolgozatomat, két dolog jutott eszembe, annak ellenére, hogy meglehetősen egyértelműen gyerekpszichológiával foglalkoztam: vagy a nyelvről – a nyelv pszichológiájáról – vagy a színházról, a színészi hatás pszichológiai eszközeiről.

Ez utóbbi mellett döntöttem. Levettem a polcra a két kötetet és elolvastam. A titkos hagyatéka a klasszikus japán színház, a nő-színház nagy alapítójának írásait tartalmazta. Zeami a XIV–XV. század fordulóján élt, színész volt és társulatvezető, író – költő –, maszk- és szoborfaragó szobrász, kitűnő táncos, jó énekes, zenész, tudós és – bár nagy családja volt – szerzetes. Titkos hagyatéka, melyet családja, társulata számára írt – Szádó szigetén, a száműzetés éveiben – a színészi hatás technikájával, mondhatnám, testi-lelki és szellemi technikájával foglalkozott. Ezt a hagyatékot próbáltam értelmezni a modern fiziológia és pszichológia, mondjuk, pszicho-fiziológia aspektusából, a

XX. század sok jelentős színházi emberére és művészeire, művészeti gondolkodójára is támaszkodva.

E kézirat elkerült Montágh Imréhez, onnan pedig Ádám Ottóhoz, az akkori főiskola szürke eminenciásához (akinek története, ha valaki meg tudná írni, külön könyvet érdemelne), s az ő révükön lehettem óraadóvá (ha jól emlékszem, húsz-egynéhány forintért – igaz lehet ez?) a főiskolán.

Aztán: Mérei Ferencnél jelentkeztem.

Mérei abban, hogy a főiskolán tanítottam, valamifajta teljesítményt látott – s ő mindenekelőtt a teljesítményt kérte számon az őt környező emberektől. Ez tette lehetővé számomra, hogy bekerülhessek az Országos Ideg- és Elmegyógyintézet pszicho-diagnosztikai laboratóriumának „vendéghallgatói” közé. A hét két-három-négy napján – néha mind az öt napon – kijártam a Lipótra, itt először velem csinálták meg a különböző teszteket, majd megtanítottak rájuk a kedves asszisztensek.

Így amikor 1972-ben anyagilag végképp nem bírván tovább a szabadúszást, elkezdtem állást keresni, többé-kevésbé – legalábbis diagnosztikai szempontból – már kiképzett pszichológus voltam.

Képzésem persze még tovább folyt Mérciékénél; szemináriumokon vehettem részt, kiscsoportokban, maratoni pszichodramán, megtanulhattam a relaxációt Mérei ajánlására (Ajakai Klárától), és kezembe kaphattam a friss angol és német nyelvű szakirodalmat, hogy referátumokat tartsak belőlük.

Egy véletlen – a Fővárosi Szabó Ervin könyvtárban találkoztam volt évfolyamtársammal, Ecker Ildikóval, aki éppen a IX. kerületi Nevelési Tanácsadót szervezte – álláshoz juttatott.

Megkezdtem a rendelőt 1972 áprilisában, s ezzel megkezdődött életemnek egy újabb tízéves időszak. Gyermekpszichológusi munka előbb a IX. kerületi, majd – némi botrányok után – a III. kerületi Nevelési Tanácsadóban. (A botrányok nem szakmai, hanem merőben személyes természetűek voltak.)

Ezek a klinikai-pszichológiai munka felpozíciójának évei voltak Magyarországon. Jártunk a nagyszerű Goldschmidt Dénesékhez, a pesthidegkúti, akkoriban talán egyetlen igazán modern neurotikus osztályra, jártunk a Faludi utca legendás gyermeklélektani szemináriumaira¹³, a Mérei-féle csoportokon és szemináriumokon kívül. (Ezek a körök természetesen mind összefüggtek.)

Ez a tíz év lehetővé tette számomra, hogy meglehetősen mélyen pillantsak bele a magyar családok, a magyar óvodák és a magyar iskolák mindennapi életébe. Már maguk a tanácsadók is iskolaépületekben voltak elhelyezve, de a mindennapi munka, amit akkor még meglehetősen differenciálatlanul a hároméves gyerekektől kezdve egészen a tizennyolc éves, már majdnem felnőttekig végeztünk (nem szólván arról, amikor éveken át visszajártak még a huszonévesek) rendkívül szorosan kapcsolt össze a gyerekek, családjaik és az őket fogadó intézmények mindennapi életével.

A tíz év alatt mintegy kétezer gyerek ügyét, életét, családját és óvodai vagy iskolai környezetét ismertem meg jól vagy elég jól. Ezek közül mintegy 1200 gyerek esetével különösen behatóan foglalkoztam.

Ugyanebben az időszakban – az 1974/75-ös évtől kezdődően – a kiadók elkezdték régebben írt műveimet kiadni, ennek nyomán meghívott a Rádió, ezt követően mind több helyre hívtak meg az országban tantestületekbe, óvodákba, megyei pedagógusnapokra – és czecken az utakon igen sok négy szemközti, az iskolák és az óvodák mindennapi életével kapcsolatos beszélgetésre is sor került.

Mind e tapasztalatok nyomán rendkívül nyomasztó – és meglehetősen határozott – impresszióm, benyomásom támadt a magyar iskoláügy helyzetéről, és kezdtem megérteni, hogy mitől szenvednek azok a hozzám került tehetséges gyerekek, akik az iskolában csak elképesztően alacsony teljesítményre voltak képesek. (Akkor is, ha nem voltak neurotikusak! Ha csak egyszerűen iskolaártalomban szenvedtek... Ezekben az években tucatjával regisztrálhattuk azt aényt, hogy az iskolarendszer éppen a tehetséges gyerekeket veti ki magából, a valamilyen szempontból kiemelkedőket, ha előbb nem, hát a gimnázium valamelyik osztályában. A gimnázium vagy a nyakra-főre szervezett, egyre rosszabb másfajta középiskolák valamelyik osztályában.)

És ehhez az összképhez, amit ezek a benyomások kialakítottak bennem, viszonylag nagy, objektívnek nevezhető – nem sokat adok erre a szóra, szerintem az igazság a szubjektumban rejlik, s az objektivitás igen sokszor csak látszat a társadalomtudományi kutatásokban, de mégis, a szokványos értelemben objektívnek nevezhető – mérés és adat állt rendelkezésemre.

A hozzám került gyerekek jelentős részével – több, mint 1200-zal a 2000-ból – intelligenciavizsgálatot végeztem, melynek számszerű adatai rendelkezésemre álltak.

(A III. kerület akkoriban teljhatalmú tanácselnök-helyettese szerint a pszichológusok kimutatják, hogy minden gyerek zseni. Ezzel szemben: módomban állt, hogy bukásra álló tehetségesnek és jó képességűnek diagnosztizált gyerekeket kimentsek iskolájukból, és a kevés vagy jó, vagy legalábbis jobb iskola egyikébe küldjem. Az eredmény úgyszólván mindig meglepő volt – sőt sokszor még engem is meglepett. A gyerek nemcsak javult tanulmányilag, de – például a Deák téri iskolába került menekültek közül több is – bukducsolóból jó, jeles, sőt kitűnő rendű lett – esetleg két év alatt! Volt fiú – Birtalan Balázs –, akinek – megint csak a Deák téri iskola – kiadta verseskötetét sokszorosított formában, mire elvégezte a 8. osztályt, s választhatott, hogy az előkelő „versenyistálló” Apáczaiiban vagy az Eötvös gimnáziumban tanul-e tovább a belvárosi iskolák közül.)

De nemcsak intelligenciamérést végeztünk.

Nem tartom különösen sokra a tesztek – előítélettel vagyok irántuk, de szerintem ez az előítélet megalapozott és jogos. A tesztek – a jók közülük – valamifajta démonikus leleménnyel hatolnak be az emberi személyiségbe, és kitűnően ragadnak meg ott néhány részmozzanatot; egy folyton változó világban ezzel egyszersmind megmerevítenek egy konstellációt, és mintegy „elátkozólag” hatnak vissza a vizsgált személyre a vizsgáló akárcsak önmaga számára megformált ítéletén keresztül. – Általában az a problematikus még mai pszichológiánkban, hogy a pszichikum bizonyos rétegeiig kitűnően kiépített pályákon tudunk elhatolni, de szinte észre se vesszük, és egyszerre csak vége van a síneknek, és a feltárás mozdonya most már irányíthatatlanul és feltartóztathatatlanul rohog tovább... Olyasmivel foglalkozunk, és pusztán e foglalkozás következtében manipulálunk nemegyszer, amiről még csak nagyon homályos ismereteink, sejtéseink vannak.

Mindez nem érinti a mélylélektan zseniális felismeréseinek igazságát – és eszemben sincs cáfolni azt, hogy a tehetséges pszichológus – sőt, megdöbbentő módon, sokszor a nem olyan tehetséges is – meglepően jó gyógyítási eredményeket tud elérni viszonylag súlyos esetekben (különösen ezekben), s a szakma technikája ma már valódi gyógyításra jól alkalmazható.

De vissza a tesztekhez.

Azt olvastam valahol, hogy a világon eddig felfedezett vagy inkább kigondolt, kiötlött és forgalomba hozott – tehát részben mindenképpen standardizált – tesztek száma 16 ezer. Lehet.

Mindenesetre: négy-öt, vagy esetleg nyolc-tíz igazán jó, súlyos esetekben biztonsággal alkalmazható van közöttük.

Itt most elsősorban a projektív tesztekre gondolok. Proiciál = kivetít. Ezekbe a tesztekbe a vizsgált személyek ösztön- vagy indulati tartalmaikat vetítik ki, képzetáramlásuk megindul, követve a teszt felszólító jellegét. Ezek közül is alkalmaztam néhányat a vizsgálatokban, a híres Rorschachot – egyszínű és színes foltok – a 30-as években Szondi Lipót által Magyarországon megalkotott, de aztán Zürichen át világhírűvé lett Szondit – válogatás „ösztönbeteg” emberek képei között a rokonszenv és ellenszenv alapján – és az ugyancsak svájci eredetű Lüscher-t – a színtesztet.

Ezenkívül rajzoltattam a gyerekekkel embert és családot, mértem finom koordinációjukat – finom-mozgásaikat, és az ehhez csatlakozó észlelés képességét – a Bender-teszt különböző fajtáival. És persze játszottam velük világépítést – égszínkép színű tepsiben homokkal, házakkal, fákkal, emberekkel, állatokkal, mindenféle tárgyakkal – és bábszínházat.

Mind e fentiek jelentős része, pszichometrikus mutatókba foglalható, nemegyszer számszerű eredményt is ad.

Erőfeszítéseket tettem, hogy az így felderített gyermeki pszichikumokat ne tekintsem valójában feltártnak, inkább csak azt gondoljam, hogy a pillanatnyi helyzet körvonalazható haloványan e vizsgálatok eredményeivel.

A feltáró munkában nagy segítségemre voltak a nálunk dolgozó orvosok és gyógypedagógusok. (A hozzám került gyerekek közel kétharmada orvosi vizsgálaton is átesett, és mintegy egyharmada – például írás- vagy olvasászavar esetén – gyógypedagógus kolléga elé is került.)

A konzultációk, a kezelések – esetleg kórházi kezelések – nyomon követése, a gyógyszerhatások regisztrálása különös tapasztalatokhoz juttatott. (Egy idő után például azt vettem észre, hogy meglehetősen biztonsággal ismerem fel a gyerek arckifejezéséből, légzéséből, magatartásából – minden vizsgálat nélkül –, hogy esetleg nagy az orr- vagy a garatmandulája.

Tudni kell, hogy abban az időben éppen az vált divattá, hogy „a mandulákat bent kell hagyni; annak is funkciója van”. Míg azelőtt tényleg teljesen feleslegesen is kidobálták a gyerekek manduláit, ha kisebb panaszokkal a gégegyógyászhoz jutottak, most a körzeti orvosok egé-

szen elképesztően nagy, ronda és gennyes mandulákat sem ítélték műtetre érettnek. Sokszor az volt az érzésem, hogy nem is látják vagy talán meg se nézik a mandulák állapotát. Elképesztően kimerült, nehezen légző gyerekek tucattal jutottak elénk, s mi juttattuk el őket a gégeész szakorvoshoz. – Hiába: divat az divat. Vagy a jó mandulát is kidobadják, vagy az életveszélyes mandula is „hadd maradjon bent”.

Különös tapasztalataink voltak az epilepszia enyhébb formáiról is. A gyereket vizsgálatra küldték, EEG-t csináltak, és közölték, hogy az eredmény negatív. Nem csináltak azonban úgynevezett „terheléses” EEG-t, amely *egyedül mutatja ki* biztonsággal, hogy tényleg fennáll-e a fokozott görcskészség vagy sem. A terhelés: a gyerek ne aludjon előző éjszaka. És az intézmények egy része, melyeknek ez szakszempont volt, mintha nem tudott volna erről az egyszerű tényről.

Mindezt annak illusztrálására mondom el, hogy nemcsak a gyermeki pszichikumot rongálta, betegítette – és talán az erős szót is használhatjuk: gyilkolta – ezeknek az évtizedeknek az iskolája, mint erre majd hamarosan rátérek, hanem a gyerek *testi* állapotával sem tudott törődni ez a magát materialistának – tehát a testiekkel való törődés értelmében elkötelezettnek – valló korszak. Nyilván nem is akart. Az iskolaorvosi hálózat abban a pillanatban megszűnt, mihelyt az iskolaorvosságot rálöcsölték az amúgyis agyonterhelt körzeti gyerekorvosokra. Általában, ebben a magát emberközpontúnak valló világban az emberrel foglalkozó tárcákra – művelődés-oktatás- és egészségügy –, mint tudjuk, csak a maradékelv alapján osztottak teljeseen elégtelen összegeket.)

A gyerekek megismerését kiegészítette a szülőkkel folytatott – az esetek jelentős részében csak az anyák jelentek meg! – többszöri intenzív beszélgetés.

Általában: először meghallgattuk a szülőket, hagytuk, hogy sokszor áradóan elmeséljék mindazt, amit elmondanak maguktól. Ezután felvettük az anamnézist – vagyis a gyerek előtörténete után kérdeztünk, az anya terhességeinek számától kezdve a fogantatáson át a terhesség időszakáig, majd a szülésről, a kisgyerekkor fejlődési szakaszain át a betegségekig, a családi helyzetig, az anya és az apa testi és pszichikus jellemzőiig és az esetleges családi, familiáris betegségek, terheltség adataiig. Volt-e bölcsődés a gyerek? Hogy bírta? És az óvoda... – és így tovább.

A gyerekekkel való körülbelül ötödik találkozás után ismét a szülőikkel beszélgettünk. – Majd az óvónőt, a tanítónőt, az osztályfőnököt, esetleg az egyes tanárokat kerestük meg...

A rendelésben eltöltött évtized vége felé, már a hetedik-nyolcadik évtől egyre nőtt bennem a vágy, hogy néhány nyugodt hónap alatt feldolgozzam az eddigi tapasztalatokat – a rendelések, minél több időt töltött valaki egy helyen, annál hajszoltabbakká váltak, annál több volt a visszajáró páciens, annál nagyobb volt a területben az ismeretség s azoknak az új jelentkezőknek a száma, akik közülünk azokat kérték, akik régen dolgoztak ott, mert másoktól hallottak rólunk.

A nyomás már-már elviselhetetlen volt, először csak a neveket nem tudta az ember már megjegyezni, azután már az arcokat is összekeverte – először csak a szülőkéét s csak aztán a gyerekéét –, miközben a statisztika egyre javult.

Ez akkoriban az egészségügyben mindenütt így volt: az egyre jobb statisztika egyre rosszabb valódi munkát jelentett. (Talán még ma is így van?)

Mérci egyszer – talán ezt is tekintetbe véve – azt mondta:

– Öt évnél tovább nem szabad egy helyen megmaradni!

Szerettem volna rendezni az eddigi tapasztalatot; szerettem volna bepillantani azokba a tankönyvekbe, melyekből a hozzám járó gyerekek tanulnak – ezt néha megtettem, mikor egy-egy gyerek elhozta nekem a leckéjét kétségbeesve, és elborzadtam. Mintha ezeknek a tankönyveknek az írói soha nem láttak volna élő gyereket – csakis íróasztal mellett, vagy éppen „az akadémiai homokozókban” kiagyalt tanterveket és tanmeneteket...

(Most nem is beszélek arról, hogy a tankönyvek ocsmányul csúnyák voltak, grafikailag pusztító, ízlésromboló megoldásokkal, rengeteg sajátóhibával, teljesen érthetetlen – és nagyon sokszor elhibázott – rejtjelekkel... – Ezeknek nyilvánvalóan az volt a funkciójuk, hogy a szerencsétlen kisgyereket időben felkészítsék a semmitmondó tudományos tolvajnyelv használatára...)

1982-ben elkezdték átszervezni az Országos Pedagógiai Intézetet – az OPI-t –, ezt a tantervek és tanmenetek gyártásával, tankönyvek jóváhagyásával, tanárok továbbképzésével megbízott országos intézményt – néhány tiszteletre méltó részlegétől eltekintve az egész országban méltán utálatnak örvendő ellenőrző-utasító sóhivatalt. (Itt az

elmúlt években az egyik rossz vezetést egy másik, már egyenesen botrányosnak minősíthető váltotta fel... De ez most nem a mi témánk.)

Ugyanekkor – második gyerekemet várva – eldöntöttem, hogy eljövök a rendelől, mert attól is tartottam, hogy ha napjaim hat-nyolc óráját más gyerekek életében való intenzív részvétellel töltöm el, s ügyeiket fejemben és táskámban, és részben még mélyebben magamba ágyazva – ha szívet nem akarok mondani, hát zsigeri szerveimben – hazaviszem, akkor a saját gyerekeimre már végképp semmi erőm és kedvem nem fog maradni. Világos volt az is, hogy ez a növekedő statisztika agyonnyom, és az érdemi munkát lehetetlenné teszi. És valamit kezdeni kellene mindazzal, amit eddig megtudtam a gyerekek valóságos életéről, ami általában szöges ellentétben állt mindazzal, amiről (a pszichológia és a Waldorf-pedagógia ismeretében is) *álmodtam eddig* mint méltó és helyénvaló gyerekéletről.

Mondhatnám azt is: *lidércként nyomta meg* a lelkemet mindaz, amit ez a tíz év – a magyar iskolaügyet és a családi élet megromlását illetően – világossá tett számomra.

Meg szerettem volna írni, amit láttam.

A kifelé általában tétlen depresszióból – amiben 1956 óta újra életem (közéleti aktivitásom 1952-ben szűnt meg, a református gimnázium feloszlásával, addig ott a diákszemélyiség tagja voltam és osztályelnök) – megint egyszer összerántottam magam, és elindultam, hogy bejárjam minden lehetséges ismerősömet és barátomat.

– Szinekúrá* keresek – mondtam nekik.

(Tulajdonképpen évek óta csodálkoztam, hogy miért nem hívnak egyik kutatóhelyre se dolgozni. Akkor még nem tudtam, hogy az embereket nem hívják – hacsak ehhez valakinek különös érdeke nem fűződik –, hanem *jelentkezni* kell. Különösen állt ez az én korosztályomra. 56 után az állampárti politika rangjára emelt koncepció volt, hogy az 56-os generációt kihagyják a különböző kinevezésekből. Egy jó évtizeden át még „az öregek” csinálták a dolgokat, majd egyszerre

* Szinekúra = sine cura – azaz: *gond nélkül*, latinul. De ez csak a szó eredete, és eredeti formájában szó szerinti jelentése. Azt tapasztalom, hogy ez a szó ma már alig ismert. Pedig nemcsak az Osztrák–Magyar Monarchiában volt közismert és sűrűn használt kifejezés, hanem még a két világháború közötti évek Budapestjén is, s az én gyerekkoromban is, a második világháború előtti, alatti és utáni években. A szinekúra olyan *állás* jelentett, amely nem járt jelentős elfoglaltsággal, ugyanakkor jövedelemmel – sőt minél régebbi időre megyünk vissza, annál jelentősebb jövedelemmel – igen.

csak kinevezték az egyetemről frissen kikerült egészen fiatalokat, akik 56-ban még kisgyerekek voltak, s nem nagyon eszmélkedtek. Jól számoltak: ezeknek az embereknek nagy része nem élte át bensőleg 56-ot és csak majd 68-ban eszmélt fel, azt hitte, ez a kelet-európai történelem első fordulópontja, s közülük a legjobbak majd egy jó évtizeddel később döbbsenek rá, hogy hát hiszen volt itt már egy 56 is.)

– Szinekúrát, ahová hetenként csak kétszer kell bejárni, és ha lehet, nem nagyon kell csinálni semmit. Szeretnék megírni néhány dolgot.

(Ezek közül csak az egyik volt az iskolaügy. A másik, amit ekkor már négy éve, 78 óta folyamatosan írtam: az önkényuralom és a nemzeti szuverenitás hiányának Széchenyi döblingi éveibe ágyazott elemzése volt. – Ez egyben afféle pszichoterápiának is szolgált depresszióimban és dühöngéseimben.)

– Egy dolog még az, ami érdekel, ahol esetleg dolgozni is szeretnék és talán tudnék is: az iskolaügy.

Sokféle ígéretet és javaslatot kaptam. Egyikből se lett semmi.

Megint csak Kontra György volt az, aki segített.

Kontra, aki kitűnő biológia tanszéket vezetett a rémes OPI-ban éveken és évtizedeken át, majd az új politikának megfelelően, mely megpróbálta a minőséget valamiféle másod-, harmadhegedűsi szerepben felhasználni, az OPI főigazgató-helyettese is lett. Amikor az előbb említett vezetőcsere az OPI élén bekövetkezett, Kontra – óriási konsternációt keltve, mert az ilyesmi merőben szokatlan volt a magyar oktatásügyben – eljött az OPI-ból. (Régi barátja, tanítványa, munkatársa, az antropológus Eiben Ottó fogadta be a TTK-n létesített tanszékre mint tudományos főmunkatársat. Máig is ott van.)

Kontra, aki tagja volt a különböző akadémiai közoktatási bizottságoknak, javasolta a most megint csak újonnan kinevezett OPI-főigazgatónak, Szabolcsi Miklósnak, hogy foglalkoztasson engem is. Szabolcsi Méreivel is jóban volt, ezen a szalon is némi támogatást kaptam. Szabolcsi reformer volt – mondjuk: reformkommunista.

Az OPI megújított vezetősége – melyet a régi OPI, az „ösmasszívum” általában gyűlölködve és idegenkedéssel fogadott, néhány embert leszámítva, akik részben örültek az új szellemnek, részben az ügyes helyezkedők közé tartoztak – javasolta, hogy lépjek be az OPI munkatársai közé mellékállásban. És írjam meg, amit a magyar iskolákról, óvodákról eddig tapasztaltam...

Mondtam, hogy semmiféle mellékállásra nem érek rá, éppen ez a bajom. Vagy kivesznek egy évre a munkahelyemről, úgy, hogy ők adják a fizetésemet, s én ezalatt megírom, amit tudok – vagy hagyjuk az egészet.

Kivettek.

A hatos számú kutatási főirány – szédültem attól a sok betűrövidítéstől (OKT, TTS¹⁴ – mit tudom én) és attól a sok számmal, sőt kódszámokkal rejtjelezett főiránytól, aliránytól, pénzalaptól, amivel most meg kellett ismerkednem, folyamatosan ámulva – hálátlanul –, hogy hogyan folynak el milliók a semmibe – szóval, a hatos számú kutatási főirány kutatója lettem, innen kaptam a fizetésemet, és letelepítettek az OPI Iskolakutatási Főosztályán, melyet Mihály Ottó vezetett.

Mihály Ottót már ismertem.

Amikor életemben először – és utoljára – a pártközpontban jártam, talán 1977-ben, mert kiderült, hogy a készülődő új oktatási intézkedéseket már mindenki látta és véleményezte, csak még a pedagógusok és pszichológusok nem, és Pataki Ferenc javaslatára egy értekezletet hívtak össze ezekből az emberekből – alkalmam volt élvezettel végighallgatni Mihály Ottó dühödő kirohanását, mellyel teljesen egyetértettem.

Ezt követően feloszlatták a Magyar Tudományos Akadémia pedagógiai kutatócsoportját, ahol Mihály Ottó is dolgozott, s a munkatársak egy töredékével ő is az OPI-hoz került.

Ez az Iskolakutatási Főosztály a maga ellenzéki atmoszférájával – csak itt voltak az OPI-ban olyanok, akik például nem voltak szakszervezeti tagok,¹⁵ ami jelentéktelen apróság, de az intézet párttitkárának szemét szúrta, és szóvá is tette – kezdettől szálla volt az OPI ősmasszívumának szemében.

Az elmúlt években, amennyire én emlékszem, folyamatosan és mindig meg akarták szüntetni.

De csak a neve változott, előbb Iskolakutatási és -Fejlesztési Központ, majd Iskolakutatási Tudományos Osztály lett belőle, míg végül ma Iskolafejlesztési Központ a neve.

Időközben általában azok szüntek meg, akik minket meg akartak szüntetni, és mi több átszervezésen át is megmaradtunk.

(Talán majd most szününk meg végleg? Hírlik. De időközben a munkatársak, akik elkötelezettjei voltak valamiféle ember- és gyerek-

központúbb iskola megvalósításának, már Iskolafejlesztési Alapítványt hoztak létre, úgyhogy talán valamilyen formában egy esetleges megszüntetés után is együttmaradnak, változatlanul ugyanezért munkálkodva.)

Gondolom, Mihály Ottó némi gyanakvással fogadott – ki lehet ez a pofa?

De eltűrt, mint annyi más irányzatot vagy individualitást (és eddigi tapasztalatom szerint toleranciáját csak a nem egészen egyenes ügyintézés – finoman fejezem ki magam – és az önálló munkavégzés teljes elmaradása képes kikezdeni).

Mi volt mármost az, amit a rendelkezéseimre álló egy évben ki tudtam hámozni az eddigi tíz év tapasztalataiból – melyek voltak a magyar iskolarendszerről bennem megjelenő kép főbb vonásai?

A válasz új fejezetbe kívánkozik, megszakítva kalandozásaim történetét.

Lidércek

Vegyünk egy apró példát.

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

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

(A tűzhely alá becsújtáshoz volt az újságpapír odakészítve.)

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

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

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

Milyen régi tudásra vagy ösztönös felismerésre támaszkodott ez a praxis?

Nem tudom.

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

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

Nagyok az egyéni eltérések.

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

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

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

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

Rakja be a halovány apró kampókat, horgokat, micgyebeket arra a pici helyre, rajzolja az apró köröcskéket – és ezek nehogy növekedni merészeljenek a sor vége felé!

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

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

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

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

Ellenkezőleg!

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

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

Magyarra fordítva ez azt jelenti: az a baj, hogy nem betegítettük meg a gyereket – testi és lelki értelemben egyaránt – már korábban,

már az óvodában, azzal, hogy életkorához nem szabott követelményeket állítottunk volna elé.

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

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

De ez nem igen érdekel senkit.

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

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

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

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

Egy szó mint száz: a hajdani, sokat szidott középfokú tanítóképzőből kikerült „prepák” sokkal többet tudtak *a gyerekről* s a gyerekkel való kapcsolat és az ismeretátadás technikájáról, mint a maiak, és nem hiszem, hogy úgynevezett általános műveltségben elmaradtak – vagy pláne messze elmaradtak – volna a maiaktól.

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

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

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

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

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

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

A 7., 8. életév fordulóján nemcsak a gyerekek keze érik meg lassan és fokozatosan az írásra, hanem a külvilágra irányuló *kíváncsiság* rendkívüli korszaka kezdődik meg. A gyerek *meg akar tudni*, pontosabban meg *akarna* tudni sokmindent a világról – még hozzá a világról mint képszerű egésze! – ebben az életkorban, át *akarna* élni, művészi érzékenységgel... (Nyilván nem véletlen, hogy amennyire az emberiség történelmének utolsó néhány másodpercét – azaz utolsó néhány

ezredévét – ismerjük, az emberek mindig hét éves koruk táján mentek iskolába.)

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

Roszkor mondjuk, és rosszul mondjuk, amit mondani kezdünk...

Megrontjuk az írás és az olvasás, sőt a számolás cselekvéssorainak kezdetét is tudatlanságunkkal és a gyerek lényét semmibe vevő tapintatlanságunkkal.

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

Még egy példát:

Munkás- vagy parasztyerek jön az iskolába az úgynevezett munkás- és paraszthatalom éveiben, évtizedeiben.

Tehetséges.

Jól indul. Örömeire szolgál szüleinek, tanítójának, sőt még az iskola vezetőségének és az igazgatónak is, mert előreláthatólag javítani fogja a statisztikát, a továbbtanuló „fizikai dolgozók gyerekei”-nek statisztikáját.

Olvas, ír, számol – énekel, ügyesen rajzol, jól fut... – minden rendben.

Egészen *a harmadik iskolaévig*.

Ekkor úgyis új tanítót kap – mert a gyereket illető minden idevonatkozó tudásunkal *ellentétben* nem biztosítjuk számára a tartós és stabil *személyes kapcsolatot*, melyben igazán fejlődni tudna, hanem kétévenként – de van ahol évenként – új tanítót kap.

Az új tanító ezt a gyereket már a harmadik osztályban általában mint „gyengébb” gyereket ismeri meg, esetleg egy idő után felfigyel az eredmények hanyatlására, de az is lehet, hogy nem.

Aztán a következő kritikus pont: *az ötödik osztály*.

Miért?

Azért, mert az első két osztályban dominálnak az úgynevezett *készségtárgyak*. A harmadikban viszont hatalmas *elvont szótömeg* zúdul a gyerekekre az olvasókönyvből ugyanúgy, mint az anyanyelvünknek

csúfolt nyelvtankönyvből vagy mint a környezetismeret elriasztó tankönyvből.

Bár az intelligenciáról nem tudjuk egészen pontosan megmondani, hogy micsoda, de mérni már meglehetősen jól tudjuk, több-kevesebb pontossággal.

Intellego – ez azt jelenti, hogy: megérték, latinul.

Az intelligencia: veleszületett értőképesség.

A környezeten sok múlik a tekintetben, hogy valaki ki tudja-e bontakoztatni mindazt vagy annak legalábbis jelentős részét, amit magával hozott – de annál többet, mint amennyi valakiben benne van, semmilyen eszközzel nem lehet elővarázsolni belőle.

Az intelligenciát ma a leggyakrabban a Romániából Amerikába származott Wechsler teszttel mérik, melyet először Európára, majd Magyarországra is standardizáltak.

Amit itt most el szeretnék mondani, az az, hogy ez a világszerte elterjedt módszer *tíz faktoral* méri az intelligenciát. Ebből *öt a szóbeli teljesítményt, öt pedig az úgynevezett performációs – cselekvéses – teljesítményt* méri.

A szakemberek megegyeznek abban, hogy az egészséges gyermeki fejlődés során *a cselekvéses intelligencia* az erősebb, ez mintegy hordozója és záloga is a szóbeli intelligencia későbbi kifejlődésének.

Ugyanakkor: értelmiségi családok gyerekeinek körében nagyon gyakran tapasztalható, hogy a szóbeli intelligencia túlteng a cselekvéses intelligencia rovására. (Ez a konstelláció nem egészséges. De: a mai – tegnapi – magyar iskolában egyedül hasznos és értékes.)

Az iskolába lépő fenti gyerek – munkás- vagy parasztszülők gyereke, „fizikai dolgozók gyereke” az akkori hivatalos statisztika szerint – erőteljes performációs, cselekvéses intelligenciával érkezik. Ez segíti át könnyedén az első két osztályon, amikor még a cselekvéses készségek – és például az írás, az olvasás, de még az elemi számolás is ezek közé számítható – elsajátítása van soron.

Nem győzi azonban *a harmadik vagy az ötödik* és következő osztályokat, teljesítménye saját képességei alá esik vissza; ezt természetesen fájdalmasan átéli – mindenki érzékeli saját képességeinek a valódi mértékét egy bizonyos fokig –, s hamarosan dacba, renitenciába szorul.

Sokszor megfigyelt, ismert pályakép.

A jó képességű, cselekvéses intelligenciájában erős – s ezért szóbeli intelligenciájában is fejlődőképés, de viszonylagos lemaradását csak várhatóan kamaszkora után behozó gyerek pályája megtörik, iskolai életében egyre rosszabb helyzetbe szorul – sőt nemegyszer üldözik, szorongatják.

- Fiam, mi van veled? Te nem így indultál!
- Küldd be édesapádat. Utánanéznünk a dolognak!
- Neked eszed volna, csak jellemed nincs!
- Fiam, te reménytelen eset vagy!

És ez a gyerek, akinek talán egy jó erős gimnáziumban is helye lenne, nem jutott el az elmúlt évek és évtizedek iskolájában ebbe a gimnáziumba, mert nem produkálta hetedik végén és nyolcadikban, félévkor a kellő pontszámú bizonyítványt.

És ehhez még egy szót:

A régi gimnáziumok negyedik osztálya viszonylag könnyű osztály volt. Nyolcosztályos gimnáziumokról van szó, ez volt tehát a 14 évesek osztálya. Úgyszólván csak ismételték – jelentős mértékben és bővítésekkel – az első három év anyagát, ami amúgy is nagyon hasznos volt. De tudatosan az a megfontolás vezette a legtöbb iskolai tanterv összeállítóját (mert a gimnáziumoknak természetesen *nem volt* részletesen kidolgozott *egységes tantervük*, bármennyire erőltette is ezt Thun Leó, a bachi önkény kultuszminisztere), hogy „a növendékek most lépnek a pubertációs korszak kulminációs idejébe, nem szabad őket tanulnivalóval sem túlterhelni”.

Mi viszont – bár azóta sokmindent megtudtunk ennek a kulminációs időszaknak a veszélyességéről és fontosságáról az orvostudományból és a pszichiátriából is – olyan iskolarendszert dolgoztunk ki, amelyik *most* várja el a *maximális teljesítményt* és egyben a döntést – tegyük mindjárt hozzá: a túl korai döntést – az életpálya megválasztásában.

Fiziológias lustaságról beszél az orvostudomány a kamaszkort illetően.

A kamasz belefárad a növésbe – belefárad belső szervei növekedésébe és a belső szervekben bekövetkező változásokba is. Szívesen és sokat alszik – aludna, ha hagynánk.

De mi nulladik órákat és hetedik – netán nyolcadik? – órákat iktatunk be életébe, a szó szoros értelmében holtra fárasztva olyan tanul-

nivalókkal, melyeknek 75 százalékát öt éven belül garantáltan elfelejti – a vizsgálatok szerint –, ha megtanulta.

Holtra fárasztva – mondtam, és nem véletlenül. Magyarország világranglista-vezető volt ezekben az elmúlt években és évtizedekben a *kamaszkori öngyilkosságokban is*. A megmentett kamaszok vizsgálata tartós, rendkívüli kimerültséget regisztrált, nagyon sok esetben.

Az írás, a természetes kíváncsiság letörése, a cselekvéses intelligencia értékelésének elmulasztása, a kamaszkori testi és lelki sajátosságok figyelembe nem vétele...

Mielőtt a felsorolást még egy darab ideig folytatnánk, hadd világítsak rá egy részletkérdésre.

Az intelligencia mérésének tíz faktora közül – melyről fentebb szóltam – öt tehát a gyermekkorban kisebb jelentőségű szóbeli intelligenciát, öt az alapvető jelentőségű cselekvéses intelligenciát méri.

Az iskolai értékelés a tíz faktorból *kettőt* – jóindulatúan szólva: hármat – tud úgy-ahogy megragadni.

Mindkettő – mindhárom – a jelentéktelenebbnek minősülő *szóbeli* intelligencia területére esik.

Az oly fontos cselekvéses képességeket a mai iskolai értékelés *meg sem tudja közelíteni*, de ennek nincs is tudatában.

Vidéki gyerek érkezik az egyik budapesti általános iskolába.

Jóakarátú, segítőkész, rendkívül ügyes, mindenütt ott van, ahol valamit csinálni lehet. Ami tevékenység technikában, rajzban vagy más területen adódik, azt elképesztő pontossággal, tisztán és viszonylag gyorsan csinálja meg. Ezért jóakarátú fiatal osztályfőnökétől sok dicséretet is kap.

A félévi bizonyítvány kiosztásakor érdemjegyeinek nagy része 2-es, néhány 3-as enyhíti csak a sivár képet.

Az osztályfőnök e szavakkal nyújtja át a bizonyítványt:

– Ebből láthatod, Feri, hogy a *munkához* való viszonyodon még javítanod kell!

Éppen a munkához való viszonyán! Az egyetlen, amelyben messze túlszárnyalja valószínűleg nemcsak osztálytársait, hanem iskolatársait is. És az osztályfőnök értékeli tevékenységét, és jóindulatú, mégis: munkának, úgy látszik, csak a verbális anyag tanulását és felmondását tekinti, a munkát nem.

Jelentős külföldi monográfiák gyűjtik össze az osztályzás rendszerére vonatkozó vizsgálatok és felmérések anyagait.¹⁶

Ezekből megtudhatjuk, hogy az osztályzás *semmit nem mér*. Nem méri az intelligenciát, nem méri a valódi tudást, nem prognosztizálja a későbbi bevényt – sőt ellenkezőleg! –, egyedül az iskola által megkívánt „lecekfelmondást” minősíti, és ezt is a tanár kényére-kedvére kiszolgáltatottan, minden valódi objektivitás nélkül. (Sokkal könnyebb jeles rendű tanulónak maradni, mint felkapaszkodni jóból a jelesbe vagy közepesből a jóba. A tanári előítélet hihetetlenül makacs és erőteljes, és úgyszólván áttörhetetlen falat von a gyerekek elé.)

Itt van azután az *érzelmi intelligencia* – vagy mondjuk így: az empátia intelligencia – különös esete.

Az okos kislány, aki otthon is, az óvodában is okosnak, kedvesnek, aranyosnak számít, és nemcsak a felnőttek kedvelik, hanem kedvelik, sőt nemegyszer vezetőjüknek elfogadják a többi gyerekek is.

Bekerül az első osztályba, s a tanító néni is ugyanilyennek látja őt.

Jól és valószínűleg elég könnyedén olvas, szépen ír, elemi fokon jól számol. Valószínűleg szépen énekel, könnyen furulyázik, ügyesen táncol – és ki tudja, még mi mindent csinál.

Ami azonban mindennél fontosabb: *különös és finom érzéke van az emberi viszonylatok ki- és letapintására, a másik ember belső állapotainak érzékelésére, felfogására*. Nagyszerűen megállná a helyét mindazonokon a pályákon, ahol emberekkel kell foglalkozni. Lehetne belőle jó orvos – különösen házi orvos – vagy óvónő vagy tanár vagy pszichológus – de valószínűleg egyik sem lesz.

Nem lesz, mert várhatólag az ő pályája is megtörik *a harmadik, majd az ötödik osztály* tájékán. Talán túl elvont lesz a nyelvtan – vagy elmegy a kedvenc matematikatanár (akinél ő kitűnően szerepelt, s akivel egymást kölcsönösen szerették), és jön valaki, akit ki nem állhat, s egy fél év alatt hármásra esik vissza matematikából, hogy aztán soha többet ne is tudjon feljebb kapaszkodni. Vagy a történelem (a mérhetetlen unalmú, sablonokat fejkbe kalapáló történelemkönyv) vagy a földrajz (különösen annak tökéletesen értelmetlenül oktatott gazdasági földrajzi része), vagy a kémia, vagy a fizika matematikája – mind-mind olyan területek, amiben elakadhat ez az emberi kapcsolatoknak olyannyira kiszolgáltatott és az intellektuális absztrakcióra ebben a korban még kevésbé hajló, érzékeny gyerek.

Így aztán „nem viszi a kellő pontszámot” – nem jut be a megfelelő középiskolába vagy a gimnáziumba, hogy az egyetemről már ne is beszéljünk...

Bejutnak viszont helyette a „hideg fejek”, akik „viszik a pontszámot”, és akik csak kint és szenvedést fognak okozni embertársaiknak – és önmaguknak is –, ha elkezdenek rendelni vagy kiállni az osztály elé...

(Azért választottam kislányt példaképpen, mert ez a típus a lányok között gyakrabban fordul elő.)

Itt vannak aztán *a lassan érő gyerekek*.

Mintha egy különös burokkal védenek magukat, hosszú időn keresztül a külvilági hatások és befolyásolás ellen. Elvannak így-úgy az iskolában, van amiből elég jó eredményt érnek el – leggyakrabban például matematikából –, de egészében a mi hajszás, tanterv- és tanmenet-teljesítő iskoláink és tanáraink alig győzik magukkal vonszolni őket – a mi középiskoláinkba már nem kerülnek be.

Igen, *a mi gimnáziumaink nem vennék fel Einsteint* – aki ilyen lassan érő gyerek volt –, nálunk nem járhatna gimnáziumba Flaubert, aki meglehetősen közepes tanuló volt –, és a példákat még sorolhatnám.

(Einsteint nagybátyja mentette ki a német iskolából, és vitte el egy svájci magániskolába.)

Ezek a lassan érő gyerekek valamikor a 16. vagy 17., de esetleg csak a 20., 25. életév után kezdenek kinyílni, és ilyenkor nagyon gyakran megcsillan bennük valami sajátos képesség és tehetség, ami egyszerre érthetővé teszi, hogy mit védtek eddig a szabványos iskolai oktatás roncsoló hatásaitól.

(Einsteinen még egyetemista korában sem látszott semmi rendkívüli. Amikor publikálta az általános és speciális relativitás elméletét, néhányan felhívták egykori berlini professzora, Minkowski figyelmét arra, hogy a fiatalember annak idején évekig ült itt az első padban.

– Az a mulya? – kérdezte álmélkodva Minkowski. És határozottan csodálkozott.)

Aztán: *a speciális érdeklődésű gyerekek*.

Varga Tamás annak idején, országjáró körútjain gyakran találkozott olyan zseniális matematikus gyerekekkel – kettő különösen kiemelkedő volt közülük –, akiknek a helyzete már-már elviselhetetlen volt az

iskolában, és matematikából sem álltak jól, sőt... A tanár a számára követhetetlen megoldási módokat egyszerűen *rossznak* minősítette. Ugyanakkor ezek a gyerekek csak azt tanulják, ami igazán érdekli őket, és nem nyújtanak minden tantárgyra kiterjedő „egyenletes teljesítményt”.

Van, akinek hatalmas állatgyűjteménye van – a hozzá tartozó rendkívüli biológiai és zoológiai ismeretekkel. De nem tanulja a történelmet, a tehetségtelen magyartanárnál elhanyagolja a magyart – és bizony, bizony, még biológiából sem éppen jeles, mert megfeledezett a napi lecke átnézéséről.

Ez a gyerek sem jut be az egyetem és a tudományos pálya felé vezető gimnáziumba.

A teljes szakszerűtlenség s az ebből következő *vétkek és bűnök*, melyeket iskoláink a gyerekek ellen elkövetnek, egy pillanatra sem véve tekintetbe életkorukból fakadó testi és lelki állapotukat és igényeiket – oda vezetnek, hogy *a fegyelmezés* válik a legfőbb problémává iskoláinkban.

Ha egy hatéves gyereket arra akarok kényszeríteni, hogy 45 percen át üljön csendben, és figyeljen, és ez alatt az idő alatt absztrakt betűjeleket akarok absztrakt magyarázatokkal a fejébe verni – mi sem természetesebb, mint hogy izog-mozog, fészkelődik „rosszalkodik” – különösen a sok figyelmeztetés és fegyelmezés után.

A magyar gyermekorvosok társaságának egyik hetvenes évekbeli közgyűlésén az egybegyűltek azt a megállapítást vétették jegyzőkönyvbe, hogy egynapi iskolai testi ártalom a mai magyar iskolákban csak egy-másfél órás speciális gyógytornával volna ellensúlyozható.

A kisgyerek örökmozgó lény. Szüksége van erre a mozgásra. Agya úgyszólván felnőtt agy – azért olyan nagy a feje, viszonylagosan. A központi idegrendszer valamennyi sejtje megvan már ebben a gyermeki agyvelőben. Viszont tüdeje – tüdőlebenyeinek felszíne – ötszörte kisebb még a felnőtténél.

Az agy a legoxigénigényesebb szerv. S a kisgyerek agya különösen az, mert még fejlődőben van. A kisgyerekeknek tehát, hogy a véráram útján elegendő oxigénhez juttassa központi idegrendszerét, „ötször gyorsabban” kellene keringéltetnievérét, mint ahogy a felnőtti vér cirkulál.

Ez a diszkrepancia csak úgy hidalható át, hogy a kisgyerek – és e tekintetben az első osztályos, de részben még a második osztályos is kisgyerekeknek számít – napi négy-öt órát fut, mozog a szabad levegőn. Heveskedik, ordít... Igen, ez így van, bármilyen kényelmetlen. Ehhez képest iskolásaink sokszor egy órára se jutnak ki – nagy átlagban –, s előfordul, hogy jó, ha húsz percet kint vannak. És akkor legalább az osztályban kell mozogni és rosszkodni – igen, mert az izgalom, a büntetéstől és a leleplezéstől való félelem emeli a vérnyomást, növeli a pulzusszámot, és a gyerek legalább ezen a kerülő úton hozzájut valamicskével több oxigénhez.

Az iskola – mai követelményrendszerével – *betegít*.

Külföldi és belföldi vizsgálatokból¹⁷ tudjuk, hogy a lányok, akik sokkal jobban és simulékonyabban alkalmazkodnak az iskola követelményeihez – ők „jó”, míg a fiúk „rosszak”, sok tanítónő ezért a lányokat „szereti” és „utálja” a fiúkat, amit nem is rejt véka alá – szóval a lányok *sokkal nagyobb számban betegszenek* meg pszichoszomatikus eredetű betegségekben, éppen ebben az iskolás életkorban.

Ez annál is feltűnőbb, mert a lányok megszületésüktől kezdve ellenállóbbak és egészségesebbek, mint a fiúk. Már a csecsemőhalandóság is több áldozatot szed a fiúk köréből – ezellen a természet úgy védekezik, hogy mindig valamivel több fiú születik, mint lány –, aztán a gyerekkori betegségek, a pszichés problémák... A gyermekorvosi és gyermekpszichológiai rendelőkben *mindig sokkal több a fiú páciens*, mint a leány.

Csak most, a jól teljesítő, jól alkalmazkodó iskolás kislányok esetében fordul meg a statisztikai arány!

A rossz fiúk, akik *nem hajlandók* teljesíteni az iskola követelményeit – egészségesebbek maradnak.

A jó kislányok – *belebetegszenek az iskolába*.

Reggeli fejfájás, szédülés, hasfájás, gyomorpanaszok, reszketés, okatlan sírás, látási zavarok – s az alapos testi kivizsgálás nem találja semmi okát a tüneteknek. Ekkor kerülnek ezek a lányok a pszichológiai rendelőkbe. Természetesen nekik az iskolával semmi bajuk nincs, „imádnak” iskolába járni, vagy legalábbis – ha félnek is egy kicsit ettől vagy attól az órától – semmiképpen nem akarnak más iskolába átmenni. Ugyanakkor: éjszaka esetleg sikoltva felriadnak – s mire tizenkét évesek lesznek, esetleg öngyilkossági gondolatok gyötrik

őket, megizzad a tenyerük, hogyha felelnek, holott eminens tanulók, és rendre viszik haza magatartásból, szorgalomból a dicséreteket.

De ez a betegség már esetleg az iskoláknál még általában sokkal jobb óvodákban is megkezdődhet, egy-egy „katonás” óvónő esetében.

Ilyenkor szeptember végén, októberben a gyermekorvosi rendelőben egyre több gyerek jelenik meg, aki újra bepisil éjszaka, holott már szobatiszta volt, sőt esetleg bekakil, esetleg még nappal is, mikor hazajön az óvodából, és belefeledkezik a játékba, néha öklendezik ott-hon esténként, miután jóízűen megette a vacsorát, éjszaka felül az ágyban és sír, de „nincs ébren”...

A hatodik-nyolcadik-tizenkettedik gyerek után az orvosok megkérdezik:

– Na mi az, Zsuzsa néni megint csoportot indított?

Igen.

Zsuzsa néni csoportot indított.

S ami a feltűnő a dologban: Zsuzsa néni tizenöt éve indít három-évenként új csoportot, s ő a legismertebb, legtöbbször kitüntetett és megjutalmazott óvónő a körzetében, tőle olyan gyerekek kerülnek az iskolába, „akiknek a fegyelmével nincs baj”, akik kifogástalanul tudnak vigyázban állni (sic!) és érthetően és hangosan (kiabálva) beszélnek.

A gyerekek azonnal fellépő pszichés és szomatikus tünetei csak a legenyhébb következmények. A károsodás valódi mértéke – mind testileg mind lelkileg – csak a későbbi életkorokban, nemegyszer felnőtt korban válik nyilvánvalóvá, idegrendszeri panaszokban ugyanúgy, mint például váratlanul fellépő gyomor- vagy más emésztőrendszeri fekélyben vagy egyéb, igen változatos tünetekben...

És ha már így az óvodához kanyarodtunk, vessünk még egy pillantást az óvodai problematikára is.

Itt és most csak utalásszerűen hadd említsem meg, hogy a 60-as évek elején az Egyesült Államokból indult el egy irányzat, mely jóval később Nyugat-Európán és a Szovjetunió át kerülve hozzánk is beszivárgott, a „tanítsunk korán, tanítsunk gyorsan, tanítsunk sokat” irányzata.

Az amerikai kormányzatok dollárok százmillióit áldozták ezekre a programokra, amelyeknek az lett volna a céljuk, hogy a népesség elmaradott, halmozottan hátrányos helyzetű rétegeit – potenciálisan ve-

szélyt jelentő rétegeit – beemeljük a technikailag magas színvonalon lévő fogyasztói társadalomba. Megpróbálkoztak e rétegek gyermekeinek korai, erőteljes képzésével, tanításával. A kezdeti eredmények rendkívüliek voltak. A kisgyerekek érzékeny, plasztikus idegrendszere a környezeti hatások hatalmas tömegének felvételére képes. Elkezdték a gyerekeket korán – négy-három-két és fél éves korban vagy még előbb! – olvasni és írni tanítani. Glenn Doman, e mozgalom apostola, azt állította – és megírta könyvében is¹⁸ –, hogy a korai olvasástanítás és olvasástanulás növeli és kibontakoztatja a gyerekek minden más-fajta lehetséges képességét, sőt: tehetségessé tesz.

A gazdasági csoda lázában élő Nyugat-Németország hamarosan fordításban is megkapta ezt az alapvető könyvet¹⁹, és az Amerikától semmiben sem lemaradni kívánó szülők pressziót gyakoroltak az óvodákra, hogy tanítsák olvasni gyerekeiket. A gyermekorvosi szaklapokban ezt követően hamarosan megjelennek az első jelzések: nő a szorongó, hisztérikus, neurotizált gyerekek száma a rendelőkben. A gyerekek kimerültek, fáradtak... – jelentik a gyermekorvosok, akkor is, ha a tünetek nem öltének neurotikus színezetet.²⁰

Még egy évtized kell azonban ahhoz, hogy a 70-es évek végén e mozgalmak indítói is elismerjék kudarcaikat (mint például McVicker Hunt).²¹

A briliáns kezdeti eredményekkel „felhúzott” gyerekek nem tudják tartani megszerzett előnyüket a későbbi években, további támogatás mellett sem. A jobb körülmények közül érkező és az iskolába lépéskor a már előre tanított gyerekekhez képest „elmaradottnak” és „tudatlannak” tűnő gyerekek hamarosan – egy-két-három éven belül – leahagyják őket, és visszaáll az eredeti különbség a tíz-tiznegyedik életévre. Egyes szerzők a „szellemi inaszakadás” állapotáról beszélnek, azt állítván, hogy a gyerekeken nemhogy nem segített az iskolás oktatásban nyert „felpumpálás”, hanem ártott nekik.

Végül: a mozgalmak indítói is úgy találják, hogy a kisgyereket nem tanítani kell – a szó iskolás értelmében –, hanem a kellően ingerdús környezetet kell megteremteni körülötte. *Játszani* kell vele – a felnőtt az első igazi játszótárs –, hogy aztán majd egyedül is tudjon játszani. (A játék – a szabad játék – ebben az életkorban a *legfejlesztőbb* tevékenység. A gyerek a külvilágról nyert s a maga belső világából származó *tagolatlan* benyomásait mindig újra kivetíti játékába, lejátszsa és így tagolja, így válik szemlélhetővé és feldolgozhatóvá számára.) És

mesélni kell a hátrányos helyzetű gyerekek – mert a mese, a mindennapi mese a kisgyerekek egyik legfontosabb nyelvi és lelki tápláléka. Magyar vizsgálatokból is tudjuk, hogy azok a gyerekek, akik minden nap hallhatnak mesét, másfél évvel előzhetik meg az anyanyelvi fejlettségben azokat, akik nem, vagy nem rendszeresen hallanak – az iskolába lépés idejére. A mese megindítja a gyerekek *belsőkép-készítő* tevékenységét. A belső képek készítését a pszichológia elaborációs – feldolgozó – tevékenységnek nevezi. Szorongásainkat, vágyainkat, indulatainkat, sőt ismereteinket is e belső képek készítésével tudjuk feldolgozni, s így ez a tevékenység a kisgyerekek életében fontos és nélkülözhetetlen kiegészítője játékaiknak (melyet egyébként szintén folyamatosan belső képek készítésével kísér).

A kisgyerekek legfőbb tanulási formája az *utánzás*. A kisgyerekek környezetében utánozható tevékenységeknek, utánozható magatartásformáknak kell megjelenniük, károsodás nélkül utánozható, érzelmi-indulati-gondolati állapotoknak kell jelen lenniük, melyeknek tiszta, jól utánozható beszédben kell megnyilvánulniuk. Ugyancsak fontosak azok a testtartás- és mozgásformák, melyeket a kisgyerekek a környezetében nap mint nap átél. Ezek is utánzásra készítetik. És fontos, hogy a kisgyerekek spontán megnyilvánulásainak, legyen az beszéd (vagy akár halandzsa) vagy firkálás vagy mozgásos játék, teret engedjünk és elfogadó környezetet teremtsünk.

Az 1971-es magyar óvodai program – az Óvodai Nevelés Programja – jelentős szakértelemmel összeállított mű, annak ellenére, hogy már és még magán viseli az iskolásítás néhány jegyét. Ebben például azt olvassuk – az anyanyelvi fejlesztésről szóló fejezetben –, hogy lehetővé kell tennünk, hogy a kisgyerekek oldott és derűs légkörben megnyilvánulhasson, beszélhessen – meg kell hallgatnunk őt, ez is az anyanyelvi nevelés fontos része a tiszta és jó minta, az utánozható beszéd mindennap gyakorolt óvónői praxisán kívül.

E fentiek tehát azok, amelyek valóban fejlesztik az óvodást, életkorához szabottan, míg az iskolás tanítás és kényszerítés rongálja testét-lelkét.

Nem az lesz jó és erőteljes absztrakt gondolkodó tizenhét éves korára, akit már négy-öt éves korában megtömnnek absztrakt fogalmakkal – hanem az, aki négy-öt éves korában elegendő képszerű és konkrét „gondolkodnivalót” kapott környezetétől.

Gondoljuk meg: a két legfontosabb dolgot – a járást és a beszédet – a kisgyerek spontán utánzási késztetéssel sajátítja el az első egy-két, két-három évben.

Ha a kisgyereket jární tanítjuk, ez ortopédiai és pszichológiai szempontból nézve egyaránt *káros*. Csontjai, ízületei, központi és perifériális idegrendszere még nem készültek fel a két lábon járásra, ha nem magától áll fel és indul el. Ha mutatóujjunkat fogja, s így vonzoljuk, ha papától mamához futtatjuk, ha „holdkompba” ültetjük, melyben lábával hajthatja magát – rosszabbul és bizonytalanabbul fog megtanulni jární (nemegyszer ízületei vagy csontrendszere károsodásával), és sokkal veszélyesebben fog esni!

Az a gyerek, aki magától áll fel és indul el, hihetetlen ügyességgel esik. Tizenöt éves és magas kő lépcsőfokon gurul le, már azt hisszük, összevissza törte magát, de a végén felül vagy feláll, és csak az ijedtségtől sír egy picit, egyébként esetleg – sokszor – úgyszólván semmi baja.

Viszont a jární tanított gyerek csak három lépcsőfokon esik le, de esetleg úgy törí össze magát, hogy orvosi ellátásra szorul – a felhasadt bőrt össze kell öltetni.

Amikor ugyanis a gyerek magától feláll és elindul, akkor ízületei, csontjai, izmai megérették erre, befejeződött az idegrostok müelinizációja – kellő biztonságú elszigetelődése –, és működik – és rohamosan fejlődik – az egyensúlyérzékelés.

Nagy egyéni különbségek lehetnek abban, hogy egy gyerek mikor áll fel, és mikor indul el valamikor az első és a második életév között. (A lányok általában ebben is előbbre járnak.) Nem jelent elmaradottságot, kezelni való állapotot, ha a tizenhat hónapos kisgyerek még csak négykézlábon szaladgál (holott a tizenhárom hónapos szomszéd kislány már „régóta” kétlábra állt).

Hasonló a helyzet a beszédfejlődés esetében is.

Ha a gyereket javítgatjuk, ha beszélni *tanítjuk*, később és rosszabbul fog beszélni, és még örülhetünk, ha nem fog dadogni.

(Mindennek megvan természetesen a központi idegrendszer oly rejtélyes, de sok részletében már mégis ismert működésével való összefüggése is. A kisgyereket szokták *szubkortikális* lénynek is nevezni, amivel arra utalnak, hogy az idegrendszer ősi, az agyvelő *kéreg alatti* központjaiból származó impulzusok irányítják a kisgyerek megnyilvánulásait, és a gátló, rendező, rendszabályozó kérgi tevékenységek még

kifejletlenek. Ha a kisgyerek áradóan mesél vagy fantáziadúsan, úgyszólván a firkálás mozgásos késztetéseiből kiindulva rajzol – és mind beszédje, mind rajzai érzelmileg is oly telítettek –, akkor irigylésre méltó gátlástalansággal, szubkortikális késztetéseknek engedve nyilvánul meg és cselekszik. Minden kritika, javítás, tanítás *kortikális, kérgi* hatású és gátló mechanizmusokat hoz működésbe, amelyek ezt a gyerekkori alkotóerőt visszaszorítják és sorvasztják.)

Minderről azért kell tudnunk, hogy világosan lássuk: mit jelentett a gyerek állapotaival és szükségleteivel mit sem törődő – intézménycentrikus – úgynevezett szocialista pedagógia harca a „spontaneitás” ellen, és elszánt voluntarizmusa, hogy a gyereket akkor és úgy faragja meg, amikor és ahogyan ő akarja.

Bár az óvodák tovább és jobban álltak ellen ezeknek a tudatlan törekvéseknek, mint az iskolák – az óvónők több valóságérzéssel bírtak és közelebb éltek a gyerekekhez, mint iskolai pedagóguskollégáik – mégis, az iskolásítási törekvések az óvodákat is egyre határozottabban fenyegették.

Az a szemléletmód, mely feje tetejére állítva nézi a világot, és úgy gondolja, hogy nem az óvoda van a gyerekekért, hanem a gyerekek vannak az óvodáért, azért, hogy annak megszabott célkitűzéseit maradéktalanul betöltsék és megvalósítsák, elképesztő jelenségeket produkált a magyar óvodai életben is.

Hadd mondjak el egy szélsőséges példát.

Környezetismereti foglalkozáson vagyunk egy óvodai nagycsoportban.

A jóra való óvónő feszengve igyekszik eleget tenni – látszik rajta, hogy jobb meggyőződése ellenére – a vezető óvónő és a szaktanácsadó elvárásainak.

Az éppen megválaszolendő kérdés:

– Mi a hajó?

Ákos jelentkezik.

Az óvónő felszólítja Ákost, és Ákos válaszol:

– A hajó a vízben megy.

Én, aki a vendégek között ülök, tökéletesen elégedett vagyok a válasszal (és természetesen mindenestül elégedetlen ezzel az egész iskolásdival; mély meggyőződésem – ami már akkor is megegyezett tulajdonképpen a hivatalos, a minisztériumi állásponttal –, hogy az is-

kolák első két osztályát kell az óvodához közelíteni, és nem megfordítva).

Az óvónő azonban – miközben kedvesen megdicséri Ákost, és látom rajta, hogy legszívesebben abbahagyná a gyerekek gyöttrését – tovább kérdez, mert tovább kell kérdeznie:

– Ki tudna ehhez még valamit hozzátenni?

És most már a jelentkező kislányok közül szólít fel – mert persze a lányokban mindig jobban meg lehet bízni, ha iskolásdiról van szó – egy jelentkezőt.

– Magdi!

– A hajó vízi jármű.

Iszonyodva hallgatom ezt a merőben *absztrakt*, a gyerekek számára üres szavakból álló, KRESZ-be illő *fogalmi* meghatározást. De egyben erősen remélem, hogy most már aztán igazán a dolog végére értünk, ennél „jobban” már nem kell a gyerekek eszét, felfogóképességét és látásmódját kificamítani.

Tévedtem.

Az óvónő – látszik, hogy nem a maga jószántából – tovább kérdez.

– Ki tudná még pontosabban megmondani? Ágika?

Ági:

– A hajó személy- és teherszállító vízi jármű.

Ági dicséretet kap.

Az óvónő szenved.

Én is.

A vezető óvónő diadalmasan néz a jelenlevő szaktanácsadókra és iskolai tanítónőkre.

(Később, a megbeszélésen, nagyon megdicsérik ezt a szép választ.)

Amíg egy ilyen meghatározást belesulykolunk a gyerekekbe, hogy aztán majd, a kellő időpontban, kipróbáljuk belőle – ez tipikus példája a meddő, a felesleges tevékenységnek, a *káros, a betegítő és a gyermeki gondolkodást gyengítő* időpazarlásnak.

Másik példa:

A gyerekek fákat festenek az óvodában.

A nemrég végzett – felsőfokú óvónőképzőben végzett – óvónő egyszer csak felkapja az egyik kislány elől a papírt.

– Nézzétek, gyerekek – lobogtatja meg –, mit festett a Móni!

A gyerekek nézik.

– Látjátok?

A gyerekek látják a Móni-féle fákat, de nem mondanak semmit.

– Na? Ki mond rá valamit?

– Nincs rajta még levél – pöntyögi az egyik kislány.

– Mert azt még nem rajzolta rá; de valami más furcsát ki lát rajta?

Csend.

– De gyerekek! Hát milyen színű ez a fatörzs?

– Kék! – mondja az egyik kisfiú.

– Hát ez az! Hát látott már valaki közületek kék fatörzset?

Csend.

Lassan kiderül, hogy többen is festettek kék fatörzset, volt, aki zöldet vagy pirosat festett. Sárga is akad.

– De gyerekek! Hát milyen színű a fatörzs?

Csend.

Mire az óvónő:

– Hát barna! A fatörzs az mindig barna.

Egy másik óvodában azt kellett átélnem, hogy az óvónő a „helyes farajzolást” tanította.

– A fa: *barna bot, zöld labda!*

És fel is rajzolta a táblára, mert itt tábla is volt, a barna egyenest, és tetejére a zöld karikát, melyet aztán kitöltött zöld színnel.

Mi itt a baj?

Először is: minden nagykönyvben elolvasható, hogy az óvodás gyerekek nem azt rajzolják, amit lát, hanem amit – érzelmektől és emlékektől átszínezetten – tud, átél a dolgról. Világszerte vizsgálták,²² New Yorktól Tokióig, hogy a kisgyerekek – az óvodások – számára melyik a lovabb ló. A zöld, a piros, a sárga – merthogy a kisgyerekek világszerte nagyon sok ilyen színű lovat festenek és rajzolnak – vagy a lószínű, a fehér, a fekete, a pej vagy az almásderes.

Az eredmény – világszerte – egyértelmű volt.

A lovabb ló a piros, a zöld, a sárga, sőt még a kék is – és nem a lószínű ló.

A kisgyerek színválasztása ugyanis *érzelmi preferenciák* alapján történik; ami az ő belső állapotainak és hangulatainak megfelel és mondjuk a ló iránti vonzalmát legerőteljesebben fejezi ki számára – vagy éppen: a lótól való szorongását – azt a színt, és tegyük hozzá: azt a telített, tiszta színt választja. (A telített tiszta szín ugyanis az érzelmi hatás kifejezésére és felkeltésére sokkal alkalmasabb a kisgyerek számára, mint a halványabb, összetettebb színek.)

Másrészt: nincs barna fatörzs.

A fatörzsek szürkések, meggypiros árnyalatúak, zöldesszürkék, fehéresek, esetleg szürkésbarnák. Az a fajta barna, amivel az óvónő felrajzolta a „bot”-ot – fatörzsben nem létezik.

A barna fatörzs kívánalma tehát sem a külső realitásnak nem felel meg, sem pedig a kisgyerek belső világa által hordozott valóság tartalmaknak.

Séma.

Ha még aztán a zöld labdát is a tetejébe tesszük – egy életre leszoktatjuk a gyereket arról, hogy belső tartalmait árássa ki a papírra – s a későbbiekben arról is, hogy valóban megfigyelje az őt körülvevő valóságot.

Természetesen: hosszan sorolhatnánk még a példákat.

De – helyszükében – most vessünk csak egy pillantást a gyerekek *testi gondozásának* néhány mozzanatára az óvodában és az iskolában.

Az óvodák e tekintetben is sokkal jobb helyzetben vannak.

A vécék tiszták és jól szellőztetettek, szappan, kéztörölő van, a lehúzó működik, a deszka nincs eltörve...

Mindennek az ellenkezőjét tapasztaljuk az iskolában. A vécék szellőtlenek – nemegyszer: szellőztethetetlenek, az ablakok be vannak ragadva, vagy (ilyen is láttam!) be vannak szögelve. Elképesztő mocskok a vécék kövezetén, falán, csészéin. Eltört csészék és dugulások következtében a vizelet nemegyszer nemcsak megáll a vécé padlóján, de kiszivárog a folyosóra.

Magam három hónapig küszködtem egy iskolában ez állapot megszüntetéséért, az igazgató teljes támogatásával, aki személyesen jött le egy dróttal a vécét pucolni, és könyörgött a GAMESZ-nek – az iskolák vért szívó tehetetlen gondnokságnak –, hogy csináltassa meg a vécé-t – mindhiába. Végül: a kerületi gyerekgyógyász főorvos tanácsára feljelentést tettem a KÖJÁL-nál. Ezután a dugulást végül megcsinálták, de a törött deszkák töröttek, a leszakadt levezetők leszakadtak maradtak, szappan és kéztörölő továbbra sem került, és a takarítónők a vécépapír hiányában szarral összekent falakat továbbra sem takarították le, mert valamiért úgy gondolták, hogy az ő dolguk csak a felmosás.

Az iskolai vécéknek ez az infernális állapota az elmúlt években és évtizedekben sajnos országsszerte általánosnak volt mondható.

Valamikor régen az iskolai vécék ajtaja normálisan beriglizhető volt, hogy a gyerek nyugodtan végezhesse szükségét. Klebelsberg Kunó építészei egyszerű leleménnyel oldották meg, hogy a bezárt vécében esetleg rosszul lett gyerek – vagy valamiféle helytelenkedésre oda bevonult párok és csoportok – megközelíthetők legyenek. A fülkék deszkafala és ajtaja alul mintegy 10 centire megemelt volt – ha az ember lehajolt, látszottak a lábak, – és fent nem tartott a mennyezetig, tehát szükség esetén bármikor megközelíthető volt bármelyik bezárt fülke. Ezt az újabb kor iskolaépítészei – annyi más fontos tudnivalóval együtt, amire mindjárt rátérek – mindenestül elfelejtették. Általánossá vált tehát – s nem is csak az iskolákban! –, hogy a vécéajtókat nem lehet belülről bezárni. (Hiába: az állampolgárok – az alattvalók – folyamatos ellenőrzésének minden zugba bármikor be kell tudni hatolnia!)

Nézd meg a vécét, és tudni fogod, milyen az igazgató! – ezt a mondást egy angliai színházi vécé falán olvastam, és – már akkor is a magyar iskolákban tett tapasztalataimra gondolva – mélyen belém rögződött.

És a vécék után most sétáljunk át *az étkezőhelyiségekbe* – az óvodai csoportszobába, ahol ebédhez terítettek, illetve az iskolai ebédlőbe.

Megintcsak azt találjuk, hogy az óvodai csoportszobák tiszták és gusztusosak, tiszták a terítők és az edények, az evőeszközök is, a poharak, vizeskancsók; többnyire négy gyerek ül egy-egy kis asztalnál, és kulturáltan esznek.

A gyerekek evését illető téves elképzelésekkel azonban már az óvodában is gyakran találkozunk (s ezeket, nemritkán, dadák képviselik, a magyar családokban szokásos felfogásmódot igyekezve átültetni az óvodai életbe).

Például:

Ebéd előtt nem szabad vizet inni, mert aki sok vizet iszik, annak megtelik a hasa, nem fog utána enni.

„Aki leves előtt vizet iszik, attól nem kérnek tanácsot.”

Esetleg: evés közben sem szabad vizet inni – a vízivásra csak az étkezés befejeztével kerülhet sor.

Vagy: tésztabetétes leveshez nincs kenyér. Értelmetlen dolog tésztahoz – vagy krumplihoz stb. – kenyeret enni. A gyerek megtömi magát a kenyérral, és azért nem eszi meg, hagyja ott a többi ételt.

Vagy: mindent meg kell enni – mindenki egyforma mennyiséget kap, és semmi nem maradhat a tányéron.

Aki nem eszi meg a főzeléket – vagy a levest – vagy éppenséggel a húst, az nem kaphat süteményt, tortát, édességet.

Ahány állítás – annyi tévedés. (Hogy azt ne mondjam: ostobaság.)

Vegyük sorra.

A víz.

Ami a vizet illeti, a gyerekeknek – a gyerekek egy részének legalábbis – másként működnek belső szekréciós mirigyeik – például nyálmirigycik –, mint ahogy azt mi, felnőttek, legtöbbször, magunkon tapasztaljuk, és ennek nyomán elképzeljük.

Alapvető szabály, hogy a gyerekeknek akkor kell innia, amikor szomjas.

Sok gyerek azért nyammog, és nem kezd hozzá az elébe tett ételhez, mert a futkározás után a szája száraz, és még az első korty leves se esik igazán jól.

A gyerekeknek – a gyerekek egy részének – étkezés közben is inniuk kell éppen azért, hogy jól, könnyen és még többet tudjanak enni.

Ahogy a kiskutyák pontosan tudják, hogy melyik füvet kell harapdálniuk – ha szervezetük valamiféle vitaminra éhes, vagy hasmenésük van – úgy a kisgyerekek is (az elkényeztetés szélsőséges eseteiről s a cukorral agyontömött és megrontott ízlésű gyerekekről most nem beszélve) meglehetősen pontosan érzékelik – a vizsgálatok szerint is –, hogy mikor milyen ételből mennyit kell enniük.

Vannak gyerekek, akik nem esznek húst. (De mondjuk, rengeteg kakaót isznak, sajtot és túrót esznek, imádják a krémtúrót – tehát más módon juttatják hozzá szervezetüket az állati fehérjéhez.)

Vannak gyerekek, akik úgyszólván „csak” húst esznek.

Van gyerek, aki látszólag „alig eszik” – mégis jó húsban van.

Van gyerek, aki hihetetlen mennyiségű ételt nemegyszer habzsolva belapátol, és mégis cérnaszál-vékony marad.

Nem igaz, hogy az óvodásnak egyforma sok levest, krumplit, főzeléket és ki tudja, még mi mindent kell megennie, ahhoz, hogy keresztülraghassa magát az édességre. Ismétlem: ha nem elrontott gyerekről van szó, mindenképp enni fog annyit, amennyire szüksége van. Többet nem kell ennie. (Ezt persze mi, magyar felnőttek, nehezen hisszük el.)

Van gyerek, akinek kenyeret kell ennie minden ételhez, csak így eszi meg jó étvággal. (S lehetnek olyan napok, amikor a gyerek a „finom ebéd” helyett tényleg kenyérral tömi meg magát – mert neki nem ízlik.)

Sajnos, óvodában is tapasztaltam, hogy az óvónők egy része – esetleg a vezető óvónő – presztízskérdést csinál abból, hogy a gyerek egye meg a gyermekélelmezési vállalat által kiszállított ebédet, és egyfajta lázadást, szabotázszt, parancsmegtagadást, rejtett kritikát lát abban, ha a gyerek undorral eltolja az elébe tett tányért.

(Itt, zárójelben: a valóban jó – és gazdaságos! – gyermekélelmezés az, amikor az óvodában főzik az ebédet. Mégis, országszerte sor került a súlyos milliókért felszerelt óvodai konyhák megszüntetésére. Borsod-Abaúj-Zemplénben a megyei párt- és állami vezetőség úgy akarta megmenteni a csődbe jutott vendéglátó-ipari vállalatot, hogy kötelezte az óvodákat és iskolákat, hogy tőle vásárolják az ebédet. Sőt, mi több: a vállalat kezelésébe adta az intézmények konyháját, ezeket a vállalat leszerelte, és megpróbálta jó pénzért értékesíteni, miközben szállítási nehézségekre hivatkozva közölte, hogy nem tudja az óvónők által a gyerekek számára szükségesnek tartott menüt főzni és szállítani.)

Szélsőséges – de közvetlen közelemben megtörtént – eset: a kitüntetett, jól fegyelmező, példás rendet tartó óvónő, akinél „nem maradhat a tányéron egy morzsa se”, a szó szoros értelmében beletömi a gyerekekbe a tányéron hagyott kihűlt rizst és húsdarabkákat. Diadalittasan távozik, és elrendeli a következő fogás tálalását. Ekkor a gyerek öklendezni kezd, és visszahányja a tányérba – és a tányér mellé – a beletömött ételt. A katonás óvónő visszatér a gyerekekhez, és kanállal a gyerek szájába tölti a tányérból a hányadékot.

(Az eset kuriózus része: a másik óvónő, aki ennek szemtanúja, felpattan, rákiált a kolléganőjére, majd miután az rá se hederít, hanem lefogja a gyereket, és „eteti”, tehetetlen dühében egy almát vág hozzá. Fegyelmi tárgyalás. Természetesen: az almát dobáló fegyelmezetlen kolléganő ellen. A gyereket saját hányadékával megtömő szakember jó reményekben várakozhat a következő kitüntetésre.)

Azt mondtuk – bár a részletezés ettől elterelt –, hogy az óvodában még viszonylag jó a gyerekek étkezési helyzete. És ez így is van – és így is volt.

Az iskolai ebédlők lényegesen gusztustalanabbak, pincékben, alagsorokban elhelyezettek nem egyszer, az átnedvesedett falakról málik a vakolat, a kő – és néha az asztal is – kétes tisztaságú. A szabványok ellenére a gyerekek nemritkán rendesen el nem mosható, rendkívül gusztustalan műanyag tálkákból esznek és műanyag poharakból isznak – talán helyesebb lenne múlt időt használni, de itt az elmúlt évek és évtizedek akkori jelen-állapotait írom le –, és evőeszközeik úgynevezett puhafémből készültek. Ez azt jelenti, hogy a karcolások százai és ezrei hagynak nyomot ezeken a filléres puhafém evőeszközökön, melyekbe kimoshatatlanul beleül a fekete piszok, s így ezek az evőeszközök fekete pontokkal és vonalakkal telekarcoltak. A gyerekek nemegyszer hosszú asztaloknál esznek; húszan, huszonöten ülnek egy-egy asztal körül.

Sztentori ordítás rázza meg a levegőt:

– Amíg eszel, nem beszélsz! Kovács, menj ki!

Ezzel a tanár úr – aki ezt az üvöltést hallatta – leül a porcelánnal, üvegpohárral és fénylő keményfém evőeszközökkel megterített tanári asztalhoz enni, és természetesen, tüstént beszélgetni kezd.

Csak egy pillantás ezekbe az ebédlőkbe – senkinek nem ajánlom, hogy huzamosan ott étkezzen, mert az időnként felcsattanó tanári üvöltésektől összeszorul a gyomra –, és máris felmérhetjük a magyar pedagógia helyzetét és állapotát.

De még további érdekességek, felfedeznivalók várnak ránk.

A gyerekek tányérján meglepően kicsi húsdarabkák, ha netán rántott hús, akkor a nyitott vége arról árulkodik, hogy ezt bizony itt elvágták, be lehet látni a bundája alá.

Míg viszont a tanárok: két szelet húst kapnak.

Hiszen ők mégiscsak: felnőttek.

(Időnként: kirobbanó botrány. A konyhafőnök vagy a konyhások ennyi meg annyi húst vittek haza. De ez semmi ahhoz képest, amit már valahol a központban fölöztek le.)

Nagyszerű napközis tanító néni dolgozik az egyik budai iskolában. Ebéd után a gyerekekkel a közeli kiserdőbe megy, és kunyhót épít. Sokáig vannak ott. Aztán, fél négy körül, visszamennek az iskolába, és a kipihent, vidám gyerekekkel valóban gyorsan és jól megcsinálják a leckét. A gyerekek rajonganak a tanító néniért. A szülők is. A többi napközis fúj rá, utálja őt. Az iskolában „rossz a hangulat” körülötte. „A gyerekek kegyét hajszolja.”

Ez a tanító néni már többször szolt a gyerekeknek jutó húsadagok miatt. A konyhások először azzal próbálkoztak, hogy neki sokkal több húst adtak. Ez ellen felháborodva tiltakozott. Ettől kezdve neki is meglepően kis darab hús jutott. Ez nem zavarta különösebben. Végül, év vége felé, az egyik ebédnél már olyan pofátlanul kevés húst kaptak a gyerekek, hogy a tanítónő követelte: mérjék meg a hússzeletet. A mérés soha nem történhetett volna meg, ha az eredeti konyhás van ott, de neki valahová el kellett mennie, s a kiadásban őt helyettesítő kislány erőtlen volt visszaverni a támadást. Kiderült, hogy a hússzelet súlya a fele annak, mint amit ki kellett volna adni a gyerekeknek.

A történet folytatása nem is lehet kétséges.

Az igazgató év végén felmondott a tanítónőnek.

A szülők küldöttségének pedig – akik a tanítónő visszavételét követelték – ezt felelte:

– Tanítónőt kapok még, ha elmegy, de konyhást nem.

Gyakran tapasztalhatjuk az iskolai ebédlőkben, hogy a konyhások rányitják az ablakokat – téli hidegben – az ablakok alatt ülő gyerekekre, mert nekik, odabent, a melegítőüstök között, melegük van, és huzatot csinálnak, hogy egy kicsit lehűljenek.

Kérdésekre meg kellett tudnom, hogy a gyerekeknek „nincs joguk” becsukni az ablakot, mert az ebédlő szellőztetéséért a konyhások felelősek...

A 180 gyerekre épült „modern” ebédlőben – légkondicionálásra volt tervezve, de a légkondicionálás nem készült el, az ablakok nem nyithatóak, az ajtókon át kell szellőztetni – 470 gyerek eszik, három turnusban.

Sietni kell!

Az ebédlő előterében van három falikút – de szappan és törülköző természetesen egy se.

A későbbi gyomor- és bélpanaszokat előkészítő állandó siettetés nélkülözhetetlen alkatelemévé vált az iskolai ebédlői életnek...

A hodályszerű helyiségekben a legkisebb zaj is iszonyatos visszhangot ver, a nem oda tervezett, nem oda való székek rettenetes zörejjel puskaropogásszerűen csusszannak akadozva a ragadós műkö padlón.

Meleg van.

Nem ritkaság, hogy néhány gyerek rosszul lesz...

Hát igen.

Az épületek.

A rettenetes, halálos hangulatú skatulyák sokszorosán kitüntetett, bizottságokba tömörült, szabványokat alkotó építészei nagyszerű dolgokat találtak ki.

Spóroljuk le az iskolai folyosó szélességét – így kisebb tereket kell építenünk, olcsóbban, és még mindig viszonylag nagy marad az osztályterem. A rendkívüli csúnyaságú, lélektelen új iskolák folyosói olyan szűkek, hogy két ember nem tud elmenni egymás mellett rajtuk úgy, hogy meg ne üsse egymást.

Hol rohangáljon a gyercck?

Ne rohangáljon!

Ezekben az elmúlt évtizedekben igen sok helyen vezették be a magyar iskolák a „börtönsétát” a szünetekre. Sétálni kellett párosával a folyosón. A nagy iskolaudvarokra – ahol még voltak, vagy netalán újonnan épültek ilyenek – általában nem volt szabad kimenni. Mert onnan a gyerekek a cipőjükön behordják a piszkot, a port, a sarat. Volt, ahol a gondnok közölte, hogy a gyerekek nem használhatják az udvart, mert akkor az ő ablakain beszáll a felvert por...

Hogy lehet az, hogy még az én emlékezetemben is élő régi iskolákban minden szünetben mindenki kimehetett az udvarra, télen-nyáron, ahogy a kevés megmaradt tanyasi iskolában vagy néhány jobb belterületi iskolában máig is? És ezek az iskolák se voltak piszkosabbak az olyannyira „örzött” tisztaságú iskoláknál.

De a nem mozgó – tehát nem elementáris testi szükségletei, igényei szerint élő – gyerek eszményképe nemcsak az iskolák belső rendelkezéseiben fogalmazódik meg.

Nem.

Már az első osztályosok tankönyvében azt látjuk, hogy a két kis elsőosztályos – mondjuk: Balázs és Gábor – áll a folyosón, Balázs bal kezét csípőjére teszi, jobbát Gábor vállán nyugtatja, és így beszélgetnek.

Mi sem természetesebb.

Elsős kisfiúk általában így viselkednek...

Tanulságos az elsőök környezetismereti tankönyvének egyik első megoldandó feladatábrája is.

Különböző – rettenetesen rosszul rajzolt – jeleneteket látunk egy iskolaudvaron. (Itt még, úgy látszik, legalább az udvarra ki lehet men-

ni.) A jelenetek mellett kis kitöltendő karikák vannak. Amelyik jelenet „helyes”, oda keresztet kell tenni a karikába, amelyik „helytelen”, oda mínusz jelet.

Két kislány kézen fogva sétál – helyes.

Fiú labdát dob – helytelen.

Fiú fut – helytelen.

Figyeljük meg: a normális gyermeki mozgás és magatartás – amely testileg és lelkileg egyaránt szükséges és indokolt – helytelen. Helyes: csak a már korán jól idomított alattvaló magatartása, aki belülről fakadó szükségleteit leküzdí, és engedelmesen kivitelezi az emberi természettel merőben ellentétes parancsokat.

A gyerekeknek a szünetben, a tízpercben igenis erőteljes és heves testmozgásra van szükségük – s ezt a mai iskolák folyosói már építésszerűleg sem teszik lehetővé.

Nézzük meg Klebelsberg Kunó iskoláinak folyosóit!

Szélesek.

A szögletek, élek lekerekítettek.

Ugyanígy szélesek a lépcsőházak, a lépcsőfokok viszonylag laposak – a lépcsők élei lekerekítettek.

Az építők nagyon is tudják, hogy itt bizony gyerekek rohanni, száguldozni fognak, és időnként el is esnek. Arra törekszenek, hogy ilyenkor ha lehet, ne törjenek be a fejek...

Ezzel szemben:

A ma épült szűk folyosók szögletei – és esetleg minden ablakmélyedésnél van egy – hamar megviselődnek. Az első renoválás alkalmával azután faélekkel védik meg őket – pompásan illesztett két deszka, amelyik szinte ki van hegyezve. De láttam már vasélekkel védett kieszögelléseket is. Ezeken aztán – ha valaki elesik – a fejek biztosan betörnek.

(A Lónyay utcai református gimnáziumban még ivókút is volt a két széles folyosó s a lépcsőház hatalmas teret alkotó találkozásában. Az ivókút szép, csiszolt, lekerekített kőből készült, igen sok körbehelyezett, nyomásra felfelé spriccelő csapocskával. Soha nem úszott az ivókút környéke!)

Az új iskolák ügyes megoldása, hogy két terem egymásba nyitható. De akár így van, akár nem, az egyik osztályból akkor is áthallatszük majd minden szót a másikba.

Ma, ha egy osztályban harminc-harmincöt gyerek van – az már rengeteg. Pedig nemcsak a régi tanyasi iskolában voltak a gyerekek esetleg hatvanan vagy nyolcvanan – olyan is volt, hogy százhuszan egy tanító keze alatt –, hanem a fent idézett előkelő református gimnáziumban is ötvenhatos volt az osztálylétszám. Soha nem tűnt fel nekünk, hogy sokan volnánk.

Igaz, az osztályok megfelelő nagyságúak voltak. Az ablakok normális ablakok voltak, melyeket úgy lehetett kinyitni, mint egy igazi ablakot, aminek következtében szellőztetni is lehetett rajta. Minden osztályhoz tartozott egy kis ruhatár, ahol nemcsak a kabátok fértek el kényelmesen, hanem esetleg a nedves esernyők és hó- és sárcipők is...

A fentiekben arra törekedtem, hogy valamiféle komplex impressziót idézzek föl az elmúlt évek és évtizedek magyar iskolájáról és óvodájáról, ha lehet, egy-egy példával is belevilágítva a helyzetbe.

Sommásan azt kell mondanom, hogy ez az iskola az intellektuális-verbális képzést egyoldalúan erőltető, teljesítménycentrikus iskola volt – ahol szülők és gyerekek már az első osztályban feszülten törekedtek valamifajta „jó eredmény” elérésére, amellyel meg tudják szerezni a szükséges pontszámokat és a papírt – a jogosítványt, amelyikkel aztán majd tovább lehet jutni.

Paradox módon ez az iskola hihetetlenül színvonaltalanná vált a verbális-intellektuális képzésben is (elképesztőek azok az eredmények illetve eredménytelenségek, melyeket ezen a téren produkáltunk), és a teljesítményhajsza nem hozott semmiféle valódi és tartós teljesítményt, hanem egy egészen rendkívüli mértékű hanyatlást éppen a teljesítőképességben.

Egy országban, melynek alkotmánya elvileg biztosítja a tanzabadságot, azt, aki egy előző iskolai fokozatot elvégez – akár csak színvonalas eredménnyel is –, automatikusan fel kell venni bármelyik soron következő iskolai fokozatba (kivéve persze a balettintézetet, a konzervatóriumot, a képzőművészeti iskolákat, melyek speciális képességeket és előtanulmányokat kívánnak meg, jogosan).

Alkotmányellenes volt tehát az a válogatás és szórás, amellyel Európában a legmélyebbre, úgy Albánia szintjére süllyedtünk a középiskolába és az egyetemre felvett gyerekek létszámát illetően. Miközben a fejlett államok éppen azt tűzték ki célul, hogy lehetőleg az egész

népességnek középiskolai végzettséget kell adni. (S ezt, úgy 70-80 százalékban már el is érték.)

Hiába mondta Mezei Gyula, harminc éven át a főváros művelődési osztályának teljhatalmú, minisztériummal és miniszterekkel dacoló vezetője nyugdíjba vonulása alkalmából, hogy nagy eredménynek tekinti, hogy a fővárosban minden általános iskolát végzett számára van hely a középfokú oktatásban – ez egyszerűen nem volt igaz.

Persze: Mezei Gyula nem hazudott.

Ha a fővárosban az általános iskolát elvégzett gyerekek engedelmesen elmentek volna öntőnek, forgácsolónak, kőművesnek, abban a létszámban, amelyben felvehetőek voltak, akkor mindenki mehetett volna valahová az általános iskola után.

De először is: tizennégy-tizenöt éves kor után szakmát tanulni – ez nem részvétel a középfokú oktatásban a szó modern értelmében.

Másodszor: nem azt kell elvárni, hogy az állampolgárok az állam által tervszerűen – és mindig tévesen – felkínált helyeket töltsék be, hanem azt kell lehetővé tenni, hogy az állampolgár ott tanuljon tovább, ahol akar.

Így hát, ha reálisan akarunk nyilatkozni, azt kell mondanunk, hogy a fővárosban az általános iskolát elvégzett gyerekek óriási tömege számára *nem volt hely* a középfokú oktatásban.

A gimnáziumok – teljesen törvénytelenül – komputerbe táplálták be a gyerekek év végi osztályzatait, visszamenőleg egészen az ötödik osztályig. S a kiköpött eredmények alapján igyekeztek a gyerekeket felvenni – persze csak a legutóbbi években – hogy senki se vádolhassa őket protekcióval.

És a tantervek... és a tankönyvek... és a tanárok képzése... és a reformok... és a tananyagcsökkentések...

Nincs itt helyünk arra, hogy tüzetesen elemezzük az elmúlt évek iskolarendszerének egész csódtömegét. De néhány utalást még kell tennünk a fentiekre.

Ami a tanterveket illeti: ezek a tantervek természetesen a szocialista ember nevelését tűzték ki célul, és a szocialista erkölcs meggyökereztetését – jóllehet nem tudták megmondani, hogy mit értenek ezen, és azt különösen nem, hogy hogyan is kellene ezt csinálni. Gondolkodásuk jelszógondolkodás volt, ideologikus gondolkodás... Olyan

tartalmakat kellett mindenütt elhelyezni, melyek megegyeztek az aktuális ideológia jelszavaival. Proletár internacionalizmus, harc a békéért, a népek barátsága, a szocialista ember magasabbrendűsége, a kizsákmányoltak harca a kizsákmányolók ellen (csak persze nem a „szocializmusban”, hiszen itt nincs kizsákmányolás, magunknak dolgozunk...) – és így tovább.

A tanterv törvény, mondták Rákosiék, és valóban törvényerőre is emelték a tanterveket. Ezzel akarták biztosítani – a megfelelően engedelmes, mindenre kapható káderek kiválasztásán kívül – az iskola-rendszer centralizált, monolitikus működését.

A pedagógia – a szocialista táborban mindenütt – kádertemetőnek számított. Egyrészt kiemelt jelentőségű volt, másrészt a máshonnan – katonaságtól, rendőrségtől, pártapparátusból – kihullott káderek kerültek ide. Vagy, más oldalról nézve, a megyei nómenklátúra – párt- és állami arisztokrácia – családtagjai töltötték be a különböző nagyobb iskolák viszonylag nagyobb jövedelmet biztosító vezetői tisztségeit. Ezek az igazgatók nagyon szorosra fogott és jól kialakított klikkekkel kormányoztak – és tartották rettegésben és elnyomatásban a tantesületet. Ez is volt az egyik oka annak – nemcsak a kevés pénz –, hogy a magyar történelem legnagyobb pályaelhagyó mozgása a pedagóguspályán játszódott le az 1956 utáni évtizedekben.

A tantervek hajszoló és másrészt gúzsba kötő szigorából csak úgy lehetett menekülni, ha valaki megszerezte a „kísérlet” címkét. (Írjuk ide: pontosan így volt ez a hitleri harmadik birodalomban is. Minden magániskolát betiltottak, központi tantervet dolgoztak ki, s ettől eltérni csak akkor lehetett, ha ugyanaz a központ, amely a tantervet kidolgozta, megadta a kísérleti engedélyt, s ezzel a „kísérleti” címkét egy-egy eltérő próbálkozásra.)

Természetesen ezeknek a kísérleteknek éppen azt kellett felvállalniuk, hogy még jobban, még intenzívebben fogják kiképezni a szocialista embert. Normálisabb országok negyven-nyolcvan oldalon írnak le egy-egy keretjellegű tantervet egy-egy iskolatípus számára.

(A Waldorf-iskolák tanterve, *tizenkét évre* – melyet Caroline von Heydebrand állított össze az addigi praxis alapján, 1927-ben – jól elfér 45 kisalakú oldalon úgy, hogy normális emberi szöveg mondja, meséli el, hogy milyen a gyerek a különböző életkorokban, s hogy ehhez hogyan alkalmazkodnak a tantárgyak.)

Mindezzel szemben az 1978-as magyar általános iskolai tanterv – melyet, eufemisztikusan a *nevelés* és az *oktatás* tervének neveznek, de amelyet, nem véletlenül, a különböző hivatalnok-szakemberek általában megfordítva *oktatási* és *nevelési* tervnek emlegetnek – 870 oldal nyolc évre, és a szocialista jelszavakon kívül kizárólag olvashatatlan unalmú taxatív felsorolást tartalmaz mindarról, amit a gyerekek meg kell tanítani, amit a gyerekek tudnia kell.

Tanulságos tudni arról is, hogy mialatt ez a tanterv készült, folyton csörgött a telefon az OPI illetékes előadóinak asztalán. Különböző tanszékek nagy hatalmú professzorai követelték, hogy az ő egyetemi tantárgyuk már előbb és még előbb jelenjen meg az általános iskolai tananyagban – és hogy többet és még többet tartalmazzon – még ez is legyen benne és még az is.

Nem volna különösebben vigasztaló az sem, ha a professzorok és az akadémikusok ezen ténykedésében csak a korlátolt, a gyerekekkel és a gyerekeknek való közvetítés idejével és módjával mit sem törődő szakmai sovinizmust kellene látnunk.

De a valóság még ennél is rosszabb.

A helyzet ugyanis az, hogy ha egy bizonyos tantárgyat már korábban és nagyobb óraszámokban kezdenek oktatni, mint ahogy ezt eddig tették – akkor ennek fontos következményei vannak, lehetnek a felsőoktatásban, a tanárképzésben. Nevezetesen: több tanárt kell képezni – több státusra van szükségük az illetékes tanszékeknek (esetleg tanszékekből egyenesen intézetté fejlődhetnek). Röviden: bérkeret- és presztízsharcok húzódnak meg a háttérben, és öltik fel a „bocsánatos” szakmai sovinizmus álarcát – nemegyszer.

Mindez az iskolák – a tanárok, a gyerekek – rettenetes és korai megterhelését hozza magával, megterhelését teljesen felesleges, értelmetlen és a gyerek életkorához egyáltalán nem alkalmazott tanulmányokkal.

(Az elmúlt évtizedekben a kiáltó panaszok nyomán tizenegy tananyag-csökkentési kampány futott le az országban. Az utólagos vizsgálatok kiderítették, hogy *mind a tizenegy kampány során tovább nőtt* az értelmetlenül bebiflálandó – és mint tudjuk, három-öt éven belül tökéletes elsajátítás esetén is hetvenöt százalékban feledésre ítélt – tananyag mennyisége!)

Mindez rendkívül feszült, hajszott, neurotizáló helyzetet teremt az iskolában.

A tanításra, a gyerekekkel való kommunikációra valójában egyáltalán nem felkészült tanerők a szülőket próbálják rávenni arra, hogy otthon – a napközi után! – még és még tanuljanak és gyakoroljanak a gyerekekkel.

(A leendő tanárok nem a gyerekekről, nem a gyerekekkel való kommunikációról, nem a készségek fejlesztésének és az ismeretek átadásának adekvát módszereiről tanulnak kiképzésük során, hanem „szaktudományokat sajátítanak el”²³, általában a gyerekekre való minden tekintet nélkül.)

És az ördögi kör lassan bezárul a gyerek körül.

A hajszolt szülő – általában az anya – munkája végeztével kimerülten és rohanva érkezik a napközibe a gyerekért, magával vonszolja még bevásárlása során, ahol is a gyerekeknek lehetőleg „gyorsan” kell jönnie, nem szabad „báméskodnia” – viszont ugyanakkor nem szabad futnia, szaladgálnia sem. Rendesen kell viselkednie.

Önkiszolgáló bolt, sorbanállás a pénztárnál – esetleg még egy-két üzlet, zöldséges, patika (ma már vannak olyan gyógyszertárak, ahol újra rájöttek, hogy ha három ablak van, mindhárom ablaknál elveszik a receptet, kiadják rá a gyógyszert, és ott helyben lehet rá fizetni, de ezek még ritkaságszámba mennek, a legtöbb patikában háromszor kell végigállni az iszonytató sort, és ez még csak egy példa a szocialista kereskedelem leleményeinek gazdag tárházából, ahol az anyáknak és vonszolt gyerekeiknek ezeket a délutáni vásárlásaikat bonyolítaniuk kellett). – Aztán: rohanás haza.

(Esetleg még előbb: az óvodába vagy a bölcsődébe a másik gyerekért.)

A kimerült család hazaérkezik, az anya feldobja a vacsorát, bepakol a mosógépbe, kicsit elsimítja, éjszakára előkészíti az esetleg reggel vetetlenül hagyott ágyakat, felsöpör – vezeti a háztartást.

És közben: a gyerekekkel tanul!

Vagy legalábbis: tanulnia kellene.

És sokszor még mindig jobb, ha ez a meghajszolt anya tanul a gyerekekkel – mint ha az ugyancsak fáradtan hazatérő „kémény” apa teszi ezt, akinek „elvei” vannak.

De akár az anya, akár az apa, tudnunk kell: mindig a szülő a *legrosszabb* korrepetitora a saját gyerekének!

Vegyük szemügyre, hogy hogyan folyik le egy ilyen otthoni együtt-tanulás – jó szülő, jó gyerek és a köztük fennálló jó viszony esetén.

Az első három-négy perc után a szülőben egyszerre csak az dereng fel, hogy – amit eddig egy pillanatig sem hitt el – talán tényleg van valami igaza a tanító néninek, aki „gyengének” tartja a gyereket.

Igen. Úgy látszik, mégsem olyan okos ez a gyerek – és nem olyan ügyes –, ahogyan ő ezt eddig hitte, látta, tapasztalta.

Mintha tényleg butább volna egy kicsit.

Buta ez a gyerek?

Rosznak a képességei?

Fájdalmas feltételezés.

És bosszantó.

A következő három-négy percben a szülőben az dereng fel, hogy ez a gyerek – jellemhibás. Alamuszi. Hálátlan. Úgy csinál, mintha figyelne – közben mással foglalkozik, „miközben én itt kínlódom vele”.

Talán nem is elfelejtette ezt a második nyelvtanleckét – amire úgy bukkantam rá bogarászva a könyvben –, hanem letagadta.

Hazudik.

Hazudott *nekem*.

És a következő három-négy percben feldereng bennem valami – bennem, a szülőben –, amire eddig még sohasem gondoltam.

Ez a gyerek nem szeret engem.

Most elkaptam a pillantását: milyen hideg gyűlölettel néz rám.

Ez a gyerek engem utál!

És nem telik el egy negyedóra az együtt-tanulásban – és a szülő ordít, a gyerek üvöltve sír.

Ez a szülői korrepetálás lefutásának normális görbéje – hangsúlyozom: jó szülő, jó gyerek és jó kapcsolat esetén!

(Rudolf Steiner felfogása szerint a házi feladatnál értelmetlenebb dolog nincs az elemi osztályokban. Tanulni az iskolában kell.)

És ezek a gyerekek már egész nap az iskolában voltak!

Egy kis elsősnek – életkorát, testi és lelki szükségleteit tekintve – mintegy két-három órát kellene az első időkben az iskolában eltöltenie – később esetleg négyet, majd ötöt – és természetesen *haza* kellene mennie délben, és otthon kellene, nyugodt körülmények között ebédelnie. Ebéd után a legtöbb elsős – de még másodikos, sőt harmadikos is! – egy kis pihenésre, sziesztára szorul(na). Ezután intenzív mozgásos játékban kellene eltöltenie néhány órát a szabad levegőn – és az otthoni tanulással maximum húsz perc alatt kellene végeznie.

(Nemzetközi tapasztalat: ahol ez így történik, ott a gyerekek nem rosszabbul és kevésbé fejlődnek ebben az időszakban, hanem jobban és erőteljesebben.)

Ennek az egész problematikának a gyökérzete természetesen rettentően mélyre nyúlik történelmi és társadalmi értelemben is.

Mint ma már tudjuk, 1949-ben szándékosan állapították meg úgy a béreket, hogy egy bérből egy család ne tudjon megélni. Nem *lehetővé tették* akkoriban a nők munkába állását, hanem a nőket munkába *kényszerítették*. A koncepció mélyén – mely nagy tömegű olcsó munkaerőhöz akarta juttatni az ipart – az is ott lapult, hogy a gyerekek nevelését ki kell venni a családok kezéből. A családok nagy része „még” többé-kevésbé elmaradott, nem él mindenestül a szocialista erkölcs magas fennsíkjain – az államnak elemi érdeke, hogy a nevelést úgyszólván a megszületés után a kezébe vegye (azaz: janicsárképzést folytasson).

Ez a koncepció természetesen csak a bérszisztéma kidolgozásánál maradt ilyen burkolt állapotban – a pedagógia és az ideológia a maga részéről mint követelményt gyakran hangoztatta.

A múltban nemcsak a Weiss Manfréd Művek jól fizetett szakmunkásainak feleségei voltak otthon a két-három gyerek megszületése után, hanem otthon voltak – más-más okból és előjellel – az ettől a rétegtől felfelé és lefelé elhelyezkedő társadalmi rétegek, csoportok asszonyai is, legalábbis jelentős részben.

Vagy: *valaki* volt otthon.

Az alacsonyabb társadalmi rétegekben több generáció lakott együtt, a magasabbakban személyzet segítette a családok életét és a háziasszonyokat.

A kisgyermekét nevelő magányos anyát, aki maga is dolgozik és lakótelepi izolációjában semmiféle segítsége nincs – a kelet-európai rendszerek találták ki és valósították meg. (Magányos anyán itt most még nem az elvált anyát értem, hanem csak azt, akinek férje a túlórák, a fusizások vagy az ingázások miatt van távol reggeltől estig vagy esetleg egész héten.)

Tudjuk, hogy például az amerikai nők közül azok, akik dolgoznak, és viszonylag korán visszamennek gyerekeik megszületése után a munkába – és ezek többnyire a diplomások –, azok a második vagy a harmadik gyerek nyolcadik-tizedik évének betöltése *után* térnek vissza a munkába, annak ellenére, hogy gyerekeik járnak óvodába – igaz,

sokszor csak a gyerek szükségleteinek valóban megfelelő félnaposba – majd már iskolába is. És – a hajdan nálunk elterjedt híresztelésekkel ellentétben – gyakran van személyes segítségük, takarítónőjük, baby-sitterük vagy au pair-girljük – és így tovább.

Mi a megoldatlan emberi életek „megoldását” hoztuk létre – és ez súlyosan üt vissza a gyerekekre is.

Pedagógustanácskozáson veszek részt.

Feláll egy idős, ősz hajú tanítónő – mint megtudom, a városka egyik köztisztviselőjében álló és közkedvelt tanító nénije –, és a következőket mondja el:

– Boldogtalanok vagyunk, és a gyerekeink boldogtalanok. Egyszerűen azért, mert tudjuk és érezzük, hogy minden percben szeretnének velünk beszélgetni, hiszen soha és soha nincs kivel beszélgetniük, és ez volna számukra a legfontosabb, de mi nem érünk rá, mert hajt a tananyag. Amit aztán: hiába tanítunk meg nekik.

A tanárnő igazgatója is jelen volt, felállt és hozzászólt:

– Igen, a mi feladatunk az, hogy a tananyagot maradéktalanul elvégeztessük. Ezt kéri rajtunk számon a művelődési osztály is.

Ugyanitt folyamatosak voltak a panaszok a nagyobb, a kamaszokban lévő lakótelepi gyerekek túrhetetlen magatartása, agressziója és felnőttekkel szembeni dacos ellenállása és renitenciája miatt.

Igen, kialakult az a helyzet, hogy nincs, aki szóba álljon a gyerekekkel.

És ebben a hajszában, nem marad idő tulajdonképpen az elemi tudnivalók kellő nyugalomú *begyakorlására* sem.

Az első négy év alapvető feladata az volna, hogy a gyerekeket megtanítsa írni, olvasni és számolni – nagy biztonsággal. Mivel az egyéni érlelődés ebben az életkorban még rendkívül különböző, ez egy egész osztályra kiterjedően csak viszonylag hosszú idő – két-három év – alatt történhet meg valójában.

A boldog eötvösi tanító bácsitól vagy tanító nénitől nem is kértek mást, mint azt, hogy három-négy év alatt tanítsa meg írni, olvasni és számolni a gyerekeit, miközben sokat énekel, rajzol velük, mesél nekik – később már a magyar történelemből –, s netán a piacra is ki-mennek vagy a patakpartra (ez lévén a „környezetismeret”, nem pedig 47 fogalom kipipálása a „munkáltató”-nak nevezett tankönyv két oldalán – mert a munkáltatást mi így képzeljük el). És: ezek a tanítók

és gyerekek még *beszélgettek* – életről és világról –, külön óra is volt: beszéd- és értelemgyakorlatok.

Azt se felejtjük el, hogy ezek a tanítók még általában négy – vagy éppen: hat – évig vitték az osztályukat – úgynevezett nagy-felmenő rendszerben.

A mai legmodernebb kísérletek ismét arra törekcszenek, hogy egy tanító, tanár *hosszú ideig stabilan* legyen együtt a gyerekekkel, felismerve azt, hogy ebben az életkorban – az iskola első mintegy hat évében – a gyerek még elsősorban *a személyes kapcsolat által*, a személyes kapcsolat kedvéért fejlődik és tanul, és *e személyes kapcsolat fejlesztő- és hatóereje* annál nagyobb, annál jobban érvényesül, minél régebben, minél hosszabb idő óta van együtt a tanító, a tanár a gyerekekkel.

Mi azonban az elmúlt évtizedekben alapelszerűen a kis-felmenő rendszerre tértünk át. A tanító vagy első-második vagy harmadik-negyedik osztályt tanít. A mintaiskolákban pedig olyan kiváló szakemberek dolgoznak, akik mindig csak első, mindig csak második – és így tovább – osztályokat tanítanak. A gyereket tehát évente szakítják el nevelőjétől, *megszüntetve* ezzel a személyes kapcsolatot, a fejlődés-fejlesztés valódi lehetőségét.

(Csak zárójelben: az állami gondozottak egyetlen sansza, lehetősége a viszonylag épkezláb túlélésre az volna, ha intézeti életük során valódi személyes kapcsolatra találának, gondozóik, nevelőik körében. Az állami gondozás intézménycentrikus rendszere azonban folyamatosan gondoskodott arról, hogy a bölcsődés új, óvodai intézménybe, az óvodás új, iskolai intézménybe, az alsós új felső tagozatos intézménybe kerüljön évei kitöltése után, nem beszélve az ettől független, de nagyon gyakori egyéb átszervezésekről és átköltöztetésekről, renoválás, profilváltás stb. esetén. A személyes kapcsolatok fontosságáról ez a szemléletmód nem akart tudni.)

Mikor egy ízben – már a hetvenes évek vége felé – szakemberek a minisztériumnál érdeklődtek, hogy *miért nem veszik tekintetbe a gyerekek érzelmi biztonságának és személyes kapcsolatának elemi szükségleteit az iskolai életben*, azt a választ kapták, hogy mivel nem lehet a pedagógusok bérét a megfelelő módon emelni, úgy igyekeznek megkönnyíteni munkájukat, hogy mindig azonos osztályban tanítva ne kelljen a felkészülésre sok időt fordítani (még óravázlataik is egy életre elkészülhetnek!).²⁴

A dolog annyiban is *hazug*, mert a valódi teher nem egy-egy elemi iskolai osztály tananyagának áttekintése, és újratanulása – még az abnormálisan zsúfolt és felesleges ostobaságokkal megterhelt tantervek esetében sem.

Hanem: a valódi megterhelés a személyiség számára az, hogy évenként, kétévenként mintegy harminc új gyerekkel, új személyiséggel kell konfrontálódnia, ezeket meg kell – meg kellene – ismernie, ismereteit feldolgozva és megemésztve adaptálódnia kellene hozzájuk – és ez a munka, mely mintegy másfél évet igényel, sokszorosan megtérül aztán a következő együtt töltött években, megkönnyítve mind a gyerekek, mind tanáraik életét és tevékenységét.

Minderről mintha senki nem tudott volna az elmúlt időszakban!

Éppen ellenkező tendenciák érvényesültek.

Bevezették például az úgynevezett tantárgycsoportos oktatást.

Ez azt jelentette, hogy az alsó tagozatos tanítónő saját osztályában mondjuk csak az anyanyelvet s a hozzákapcsolódó tárgyakat tanította, a matematikát és környezetét a párhuzamos osztály tanítónője tanította az ő osztályában is. Míg ő viszont a párhuzamos osztályban tanította az anyanyelvet s a hozzá kapcsolódó tantárgyakat.

Nagyszerű!

Feleannyi munkájuk van otthon – feleannyit kell készülni, feleannyi óravázlatot kell írni – nagy biztonságra és rutinra tesznek szert – és ami még szépet és jót az íróasztal mellett a kiagyálók csak kigondoltak.

Ezzel szemben mi a valóságos helyzet?

A tanítónő nem huszonöt-huszonhat órát – hanem csak tizenkét-tizenhárom órát tölt el az osztályával.

Ugyanakkor: figyelme nem harminc-harmincöt gyerek között oszlik meg, hanem hatvan-hetven gyerek között.

Tehát: feleannyi idő, kétszer annyi gyerek.

Egy kis érzelmi számtan: *negyedannyi* törődés és személyes kapcsolat jut egy-egy gyerekre!

Mindez azt a szemléletet tükrözi, hogy *nem a gyerek és a tanító személyisége a fontos, nem a kettejük között létrejövő személyes kapcsolat a lényeges* (melyen keresztül egyedül valósulhat meg egy igazán fejlesztő tevékenység), hanem egyedül a tanterv megszabta személytelen „letanítása” a szaktudományt képviselő szaktárgynak – ez a fontos. Ettől várjuk – természetesen hiába – a gyerekek fejlődését.

Szorosan kapcsolódik ehhez az *osztályfőnökök problémája*.

Egy előkelőbb budapesti kerületben, ahol a fluktuáció nem is volt olyan rettenetesen nagy, a hetvenes években volt olyan év, amikor – a kerület egyik jól szituált iskolájában – egy végzős nyolcadikosnak átlagban *kilenc és fél* osztályvezető tanítója és osztályfőnöke volt a nyolc év alatt!

Következett ez persze a pálya elnőiesedéséből, ami magával hozta, hogy a fiatal nők szülési szabadságra mentek, mások viszont férjüket követték esetleges munkahely-változtatásban vagy külföldi kiküldetésben, megint mások mégiscsak pályát változtattak, voltak, akik végképp kiöregedtek vagy megbetegedtek.

De mindez még nem lett volna elég.

Ehhez még kellett a kis-felmenő rendszer, kellett, hogy néha, akár csak egy mintaiskolában, itt is csak egy-egy évig vitte egy tanítónő az osztályát, és kellett az is, hogy *senki ne tekintse fontos szempontnak* azt, hogy a gyerekek ötödikben belépő osztályfőnöke lehetőleg olyan *stabil* személy legyen, aki a nyolcadik osztály végéig minden órarend-készítési nehézség ellenére velük marad.

Tanúja voltam annak, amikor általános iskolai igazgatók megdöbbenve hallgatták az arról szóló fejtegetést, hogy az osztályfőnöknek lehetőség szerint legalább e négy éven át ugyanannak a személynek kellene lennie, s hogy módot kellene találni arra, hogy az osztályfőnök saját osztályában minden tárgyat taníthassa.

Erre a szempontra, úgy látszik, még soha nem gondoltak!

Nagy presztízsű, régi, egyházi iskolák mindig nagy gonddal keresték ki a belépő kis elsősök, a tízévesek osztályfőnökét. Olyan embert igyekeztek találni, aki a következő nyolc – vagy esetleg kétszer négy – évben feltehetőleg a gyerekekkel marad, nem költözik el, nem betegszik meg, nem hal meg...

És rendkívüli gonddal állították össze az óraterveket, ügyelve arra, hogy egy osztályfőnök a saját osztályában minden tárgyat tanítsa.

Ha olyan év jött, amikor az osztályfőnöknek nem volt elég órája az osztályával, akkor ezek a szakmai hírnevükre sokat adó iskolák nem egyszer úgy döntöttek, hogy olyan órát is az osztályfőnöknek adnak, amiben nem is volt szakos.

Ilyen fontosnak tartották azt, hogy legyen legalább egyvalaki, aki huzamosan *sok időt* töltött együtt a gyerekekkel.

(Arra is törekedtek persze, hogy a többi szaktanárok a lehetőség szerint az évek folyamán ugyanazok maradjanak.)

A magyarországi kamaszkori öngyilkosságokból, öngyilkossági kísérletekből megmentett kamaszok utólagos vizsgálata úgyszólván mindig mutatja, hogy a gyerek életéből *tökéletesen hiányzik* egy – most már a családon kívüli – stabil felnőtt kapcsolat. (Más kérdés, hogy ezt nagyon sokszor előzi meg a családon belüli valódi kapcsolatok hiánya.)

Praxisomban gyakran találkoztam „egyéves” és „kétéves” osztályfőnökökkel – sajnos gyakrabban, mint olyanokkal, akik négy éven át vitték volna az osztályt. Az, hogy az osztályfőnök saját tantárgyait *nem tanítja* – illetve azoknak egy részét nem tanítja, nem mindet tanítja – saját osztályában, általános tendenciának volt mondható. Kérdéskérdéseimre ilyenkor az igazgatók és igazgatóhelyettesek órarend-készítési nehézségekre hivatkoztak. Ezt még csak megértette volna az ember, ha nem kellett volna azt tapasztalnia, hogy ez a szempont úgyszólván fel sem merült az órarendkészítők nagy részében.

Gyakran találkoztam osztályfőnökkel, akinek az osztályfőnöki órán kívül csak két órája volt a saját osztályával, holott az osztály az ő másik szakos tantárgyát is tanulta – de mástól.

S végül: találkoztam olyan osztályfőnökkel is, akinek osztályával csak *egyetlen órája volt*: az osztályfőnöki óra.

Persze, mondhatnánk, ez azért ritka, kuriózum.

Igen, az, de tendenciát jelez!

A személyiség és a személyesség semmibe vételének tendenciáját.

A magyarországi iskolákon különböző *pedagógiai divathullámok* járványszerűen söpörtek végig az elmúlt évtizedekben.

Ezekből most itt hadd említsek meg kettőt.

Az egyik: az egész napos tanítás vagy iskolaotthonos osztály.

A két fogalom ugyanazt fedi.

Előjáróban: mikor Rákosiék a napköziket bevezették, ezt merőben átmeneti megoldásnak mondták – hogy ugyanis a gyerekek továbbra is osztálytermekben ülnek, mint egész délelőtt – addig, amíg kiépülnek az – Angliából ellesett, nagyszerű – uszodával, sportpályákkal, könyvtárral, étteremmel és büfével felszerelt, műhelyeket s különböző játékszobákat és termeket is magukban foglaló nagy nevelési központok. Egy-két, jóval később kivitelezett kivételtől eltekintve ezeknek kiépülése – mint annyi más ígret beváltása – azóta is várat magára.

A gyerekek napköziben ülnek.

Jó tudni: 1949 előtt is volt napközi-szolgáltatás – ez azonban a nyomorvnyhító akció része volt, és a lakosságnak mintegy egy ezreléke (!) vette igénybe.

Az új napközikebe azonban – kényszerű módon – a gyerekeknek mintegy hetven-kilencven százaléka préselődött be.

Ennek testi-lelki-szellemi károsító hatását itt most nem szándékom bővebben elemezni.

A hatvanas–hetvenes évek fordulóján kezdtek divatba jönni az iskolaotthonos vagy egész napos osztályok.

Szép ígéretekkel és – úgy tűnt – kedvezőbb lehetőségekkel.

Napközi helyett iskolaotthon.

A kis elsősök számára lehetőség, hogy délután, ebéd után még lefeküdjenek, mint nemrégén még az óvodában is.

A tanítás az egész iskolában töltött napra volt elosztva, közben tehát – úgy tűnt – lehetőség nyílt arra, hogy a gyerekek levegőzzenek, játsszanak, futkározzanak is.

És szólt az ígélet: leckét pedig nem fognak hazavinni!

Sok próbálkozót valódi jószándék fűtött – megoldást kerestek a lehetetlen, gyerekgyötrő napközis állapotokra, ahol nagyon gyakran még a lecke sem készült el a bent töltött két-három óra alatt.

Két baj volt.

Az egyik: hogy a dolog divattá vált.

Ez azt jelentette, hogy sok művelődési osztályvezető s egyéb hivatalnok és funkcionárius szemében – akik az általuk igazgatott területekhez valójában kevésbé értettek, s a felcsipegetett morzsákból és jelszavakból igyekeztek megélni – az számított a jó, a „modern” igazgatónak, aki bevezette az iskolaotthonos osztályt. Ez még nem lett volna baj, ha meghagyják a szülők számára a választási szabadságot. De az ambiciózus iskolaigazgatók egy része – kiszagolva a fenti elvárást – „átállította” iskoláját az egész napos formára.

Sőt: olyan végrehajtó bizottsági titkárról is tudunk – Kelet-Magyarországon – aki elrendelte, hogy a tanács illetékességi körébe tartozó valamennyi iskola valamennyi osztályában *be kell vezetni* az iskolaotthonos, az egész napos formát.

Mindez természetesen súlyosan sértette a szülők – és ezen keresztül a gyerekek – elemi jogait. A tankötelezettség ugyanis nem jelenti azt, hogy a gyerekek az egész napját – reggel nyolctól délután ötig – az

iskolában *kell* eltöltenie, hanem csak azt, hogy az életkorának megfelelő tanórákon részt kell vennie.

Elvileg a napköziből a szülő bármikor elhozhatta gyermekét, hiszen a napközi intézménye a megőrzést szolgálta. Valójában sok iskola – teljesen értelmetlenül arra hivatkozva, mintha a szülőnek is valamiféle hatósági gyámja vagy gondviselője lenne, hogy a gyereknek a leckét meg kell csinálnia, hogy „a napközi rendje nem bontható meg” – megtiltotta, hogy a szülők egy bizonyos időpont előtt elhozzák a gyerekeiket. Ezek az intézkedések természetesen a hivatal-hatóság iskola feudális önkényeskedései voltak a szülőkkel és a gyerekekkel szemben. Ez az iskola folyton úgy érezte, hogy „lefelé” – szülővel és gyerekkel szemben – ő van hatalmi helyzetben, míg fölfelé alázatos szolgaként gazsulálnia kell. És ez így is volt. Nem szolgáltató intézmény volt az iskola, melyet az állampolgárok saját igényeik és szükségleteik szerint hívtak volna létre és vettek volna igénybe, hanem az államnak a családba is behatoló előőrse. Feladata nem az volt, hogy – a társadalom lehető legnagyobb hasznára – minden egyes gyermeki individuumot a saját lehetőségeinek megvalósításához segítsen, hanem az, hogy engedelmes, egy kaptafára szabott – Hitler kedves szavával élve: gleichschaltolt – alattvalókat, individualitásuktól megfosztott alattvalókat termeljen. (A „gyerekanyagból” – mint ezt gyakorta szerették mondani.)

Élő és szerves közösségeket csak kifejlett vagy legalábbis fejlődésükben nem gátolt és folyton tovább bontakozó individuumok hozhatnak létre, szabad választás alapján. A totális államnak, mely magát közösségnek hirdeti, semmiféle szüksége nincs valódi közösségekre, ezekben – jogosan – életveszélyes ellenséget lát, és eszménye: az éretlen és folyamatosan infantilizált – vagy éppenséggel megszüntetett – individuumok mechanikusan létrehozott kényszerközössége.

De térjünk még vissza az iskolaotthonos osztályok problémájához – miután módunkban volt szemügyre venni, hogy egy apró mozzanatban is hogyan ragadható meg az iskolai életet mozgató ideológia teljessége.

Tehát: jogfosztás az egész napos osztályokban – de jogfosztás már ezt megelőzőleg a napközikben is.

A másik probléma az volt, hogy az egész napos osztályok reggel nyolctól délután ötig húzták szét a tanulási időt, a tanórákat, jóllehet ebben a leckekészítés is benne volt.

(Természetesen – mint ezt sejthetjük – bőven akadt rá példa, hogy az egész napos osztályokban is adtak fel mégis „gyakorolni valót”, leckét.)

Az derült ki – országosan és évről évre egyre határozottabban –, hogy a széthúzott tanulási idő a végletekig kifárasztja, neurotizálja a gyerekeket.

Természetesen: ha a gyerek teste és lelke bárkit érdekelt volna, megtudhatta volna a szakembertől és a szakkönyvekből – itt most elsősorban az élettanra, az orvostudományra és a pszichológiára gondolk mint szaktudományokra –, hogy a gyerek vércukorszintjétől pszichikus beállítódásáig minden azt mondja, azt kiáltja az ember fülébe, hogy tanulni a délelőtti órákban kell. (A váltakozó tanítás súlyosan károsító hatásaira itt most nem akarok részletesebben kitérni.)

A hetvenes-nyolcvanas években kiváló pedagógusok és szakemberek nagy erőfeszítéseket tettek, hogy a napközik nyomorán enyhítsenek, majd pedig hogy az egész napos osztályok problémáját valamilyen formában megoldják.

Kereszti Zsuzsa és munkatársai a fővárosban jelentős mozgalmat indítottak meg ennek érdekében, és igyekeztek a pedagógusokat a gyerekre és a gyerekekkel való együttlétre, kommunikációra vonatkozó szakismeretekhez juttatni. Kidolgozták az egész napos osztályok úgynevezett guruló-váltásos rendszerét, ahol a két tanítónő közül az egyik hetenként váltakozva – mindig „hosszúzott”, ami azt jelentette, hogy valamennyi közismereti tantárgyat a délelőtti órákra tömörítettek, és délutánra csak készségtárgyak maradtak.

De mindez már csak utólagos, rendkívüli erőfeszítés volt – és persze nem teljes hatékonyságú – arra, hogy egy divat legkárosabb hatásait kiegyensúlyozzák.

A másik ilyen járványszerűen végigsöprő divathullám, mely természetesen megintcsak a gyerekeket károsította testileg és lelkileg egyaránt – a magyarosan felfogott kabinetrendszer volt.

Mint bizonyára mindenki tudja, a nagy és jó iskolákban már nagyon régóta – úgy szólván „mindig is” – voltak bizonyos tárgyakhoz külön előadótermek. A kémiai előadó a hozzá tartozó kémiai szertárral és előkészítő helyiségekkel, a fizikaterem, a rajzterem – és így tovább.

A kabinetrendszerben azok a tárgyak is külön termeket kaptak – például: magyar irodalom, matematika – melyeknek erre tulajdonképpen nem volt szükségük.

Viszont: megszűnt a gyerekek osztályterme!

Nem volt állandó helyük az iskolában.

(Ahol külföldön kabinetrendszert láttam, ott a gyerekeknek *természetesen* volt saját osztálytermük, óráik egy részét itt tartották, s innen jártak a különböző kabinetekbe.)

Magyarországon megjelentek a kabátjukkal karjukon, táskájukkal kezükben egész nap vándorló gyerekek, akiknek jóformán enni vagy pisilni se nagyon volt idejük a szünetekben, mert menni kellett, vándorolni vagy éppen rohanni az összenyalábolt sok cuccal az egyik teremből a másikba – egész nap.

Az iskolai létezés még az eddiginél is hajszoltabb és kimerítőbb lett.

Megint csak: az számított a jó iskolának, ahol ezt az „újítást” is bevezették.

Annál is inkább így volt ez – csak erről aztán már végképp nem beszéltek –, mert így „több tantermet” lehetett elővarázsolni a semmiből, építés nélkül, mintegy öt-hét százalékkal lehetett enyhíteni a tanteremhiányt, azzal, hogy minden terem mindig el volt foglalva, tehát ha egy osztálynak tornaórája volt, terme nem állt üresen. És ugyanígy a többi tantárgyak esetében.

Ugyanis: hiába élünk huzamosan demográfiai hullámvölgyben, és a hullám-„hegyek” hiába hogy éppencsak a normális reprodukció szintjét érik el, s valójában semmiféle kiemelkedő szaporulatot nem jelenenek – mégsem sikerült, negyven év alatt sem, kellő számú iskolát építeni, illetve fenntartani.

A tervgazdálkodásban oly tervszerűtlenül történt a népesség telepítése és iskolai ellátása, hogy a tanterem hiánya állandóvá vált.

Emlékezetes az illetékesek csodálkozása, amikor a „Ratkó-gyerekek” szülőképes korba léptek – ami várható és tervezhető volt –, majd megszült gyerekeiket óvodába, majd iskolába akarták adni.

Minden új etap váratlanul érte az illetékes hatóságokat – ugyanúgy, mint a hóhullás november és február között.

Tegyük ehhez hozzá: egy-egy terület vezetője soha nem a terület érdekeit képviselte, nem annak szükségleteiért küzdött – hanem mindig a központ érdekeit az általa képviselt terület rovására.

Az volt a jó fiú – az számított a jó kádernek –, aki minél kevesebbet kért a művelődés és az egészségügy területeire, inkább a betegeken spórolt – nemegyszer életmentő – gyógyszerrel vagy felszereléssel, és a gyerekeken építéssel és élelmezéssel.

Ostoba tanácsi vezetők olyan diadallal tudták mondani, hogy „óvodánk telítettsége százötven-százhetvenöt százalékos!”, mintha valami szocialista üzem tervteljesítését jelentették volna (s természetesen az üzemben sem jelent semmit gazdasági szempontból az esetek jelentős részében, hogy hány százalékos volt a tervteljesítés).

Ezek a vezetők voltaképpen azt mondták: hiába működnek az óvodák nagy pénzért, a gyerekek érdekében – ami az egészséges életet és fejlődést illeti – semmit nem tehetnek, ellenkezőleg: megbetegítik a gyerekeket, testi és lelki értelemben egyaránt, tehát itt is teljes a csőd.

Amikor az egyik új budapesti lakótelep – Békásmegyér – botránya kipattant, hogy ugyanis nincs elég iskola, nincs hely az iskolákban, a gyerekek három hónap alatt ötször kapnak új tanárt és változtatnak osztályt, majd buszoztatni kezdik őket – a fővárosi tanács illetékese azt próbálta elmagyarázni, hogy „arra a kis időre”, amíg a gyerekek – ez a demográfiai hullámhegy – átmennek az általános iskolán, nem érdemes építeni, hiszen nemsokára középiskolára lenne szükségük – és így tovább.

A Ratkó-korosztály gyermekeinek szülése éppúgy prognosztizálható volt, mint az, hogy a megszületett gyerekek hat év múlva iskolába fognak menni.

Tervezők és építészek készen álltak arra, hogy viszonylag olcsón olyan könnyűvázas, alakítható épületeket hozzanak létre, melyek úgyszólván az óvodától a főiskoláig alkalmasak lennének befogadni ezt a korosztályt.

Megrendelés nem érkezett.

Ekkor hangzott el a szilveszteri kabaréban Bodrogi Gyula keserű monológja. Summája: bölcsődét építeni, minek? arra a kis időre... óvodát, iskolát, egyetemet, munkahelyet... arra a kis időre? És helyet a temetőben? Minek? Arra a kis időre? Hiszen úgyis feltámadunk.

Tegyük mindehhez hozzá: gróf Klebelsberg Kunó a két világháború között tudott és akart tárcája számára pénzt, akkoriban nagyon sok pénzt szerezni, és tudott és akart iskolákat építeni.

Talán azt is jó tudnunk, hogy Magyarországon már a háború előtt felmerült a kérdés, nem lehetne-e legalább nyolc osztályt általánossá tenni. (Szorította erre a kormányzatot a csehszlovák példa is.) Kísérletképpen be is vezették néhány körzetben a nyolcosztályos általános iskolát, majd pontosan felmérték, hogy milyen személyi és tárgyi feltételei vannak az országos megvalósításnak. Megállapították, hogy mintegy évtizednyi átmeneti idő jelentős erőfeszítéscivel volna a program megvalósítható.

A második világháborút követően – a kommunista párt nyomására – *politikai programként* valósították meg a nyolc osztály általánossá tételét egyik napról a másikra, úgy, hogy a feltételek éppoly kevésbé voltak adottak, mint a felmérés idejében. És a következő évtized sem hozta meg az elemi feltételek teljesítését.

Az elemi személyi feltételek hiányán – majd a pályaelhagyás és a létszámtervezés okozta pedagógushiányon – a művelődési kormányzat a tanárok *kötelező (!)* és nem kötelező túlórájának állandó növelésével próbált enyhíteni.

Ez egyben azt is jelentette, hogy a viszonylag kis fizetésű tanárok – kellő számú túlóra esetén – viszonylag jól is kereshettek.

Egy baj volt.

Az ennyit túlórázó tanár többé nincs meg – hatékony személyiségként nem létezik. Sem túlóráin, sem „rendes” óráin.

A tanári személyiség kiiktatása történik meg a túlórák rendszerével is.

Normálisan működő iskolákban a tanári túlóra – és pláne a kötelező tanári túlóra – elképzelhetetlen.

Még a két világháború közötti időszak tanárainak jelentős része is olyan kis – vagy közepes – fizetésű értelmiségi volt, aki tíz-egynéhány órát tanított egy héten délelőttönként, délutánjai a felkészülésre, de még inkább feltöltődésre – séta, olvasgatás, kedvvel végzett saját munkák – szabadon maradtak. (Szerb Antal is középiskolai tanár volt!)

Fizetéséből szerényen meg tudott élni két-három szobás lakásában, még egy kis cselédlányt is tartott, és – még az első háború előtt – nyaranta családotul egy kis olaszországi utazásra is futotta.

Vajha el tudnánk érni, hogy tanáraink megint *ilyen* kis fizetésű értelmiségiek legyenek – de túlóra nélkül!

A tanár véleménye, álláspontja egy-egy kérdésben, a tanár meggyőződése, világnézete – mindez egyedül az ő dolga.

A gyerekekkel való kapcsolatában egyetlen dolognak van fontossága, annak, hogy *kongruens* – önmagával vállaltan azonos – személyiség legyen. Valóban azt mondja, amit a dolgokról érez és gondol. Az inkongruencia a gyerekekkel együttélő, rá hatást gyakorló felnőtt esetében a gyereket betegíti, dezorientálja. Az elmúlt évtizedek *a garantált inkongruencia egész rendszerét* építették ki. Senki nem törődött azzal, hogy egy tanár – vagy egy főiskolára felvételiző ifjú – mit gondol valójában („gondolatszabadság van, azt gondolsz, amit akarsz” – mondta az akkori vécé), amit megköveteltek, az csak az volt, hogy azt mondja, amit hallani akarnak tőle. És: ha ez a követelmény időnként változik – központi határozatok alapján –, akkor ezeket a változásokat rugalmasan kövesse.

(Tehát: szüntesse meg, függesse fel személyiségét.)

Érdekes volt éveken át megfigyelni – még úgyszólván a legutóbbi években is –, hogy ki jutott be a tanító- és tanárképző főiskolákra az iskolákban képesítés nélkül tanító tanárok közül, tehát azok közül, akikről jószemű kollégák és tanácsadók – mert azért persze ilyenek is voltak és vannak nem kis számban – a huzamos tapasztalat alapján meg tudták mondani, hogy tanárnak valók-e vagy nem.

Olyan tanítók és tanárok, akikhez szülők más körzetből is hozták és bekönyörögték a gyereket, s akikről valóban jó ítéletű kollégák is csak jót tudtak mondani, rendre *nem jutottak be* a főiskolákra, ahol a felvételin pedagógiából és más egyébből feleltették őket. Hiába vitték a jobbnál jobb ajánlásokat.

Visszont rendszeresen bejutottak olyanok, akiktől az iskola örült, hogy megszabadult, bár rémülettel gondolt rá, hogy mi lesz, hogyha ezek visszatérnek a tanári pályára.

Ők azonban jól megfeleleltek a felvételi vizsgán – mind a tananyagot illetően, mind ideológiailag.

Az elmúlt évek gyerek nélküli – sőt a gyerek testi és lelki sajátosságai és szükségletei ellenére művelt – pedagógiájának jó példája volt az úttörőmozgalom.

Az úttörőmozgalom, mely igyekezett a cserkészetet másolni, de valódi célja egészen más volt, mint eredeti formájában a cserkészeté. Az alapító, Lord Baden-Powell szerint ugyanis a cél egy bizonyos életko-

rú gyerek igényeinek adekvát kielégítése, s ezen keresztül elvezetése az embert körülvevő természethez és az emberen belüli természethez, illetve az embert körülvevő társadalomhoz és az emberen belüli társaslényhez. – Az úttörőmozgalom, ugyanúgy, mint a szakszervezetek, az állam és a párt központi akaratának transzmissziós szíja kellett volna hogy legyen, és megfelelő militarista nevelést kellett volna megvalósítania – ugyanúgy, mint testvérmozgalmának, „a párthoz és az államhoz hű”, jelszavaiban és ideológiájában is oly hasonló Hitlerjugendnek.

Igen, a tíz év körüli gyerek csapatszervező, bandaalakító, indiántörzs-alakító, vérszerződő – tehát az őrs, a csapat életkorilag jól volt kitalálva.

De semmi nem stimmel. A jelszavak semmitmondó sablonok – és gyerekésszel felfoghatatlanok. Úttörőnek lenni: kötelező volt. („Ha mindenki úttörő, akkor senki se az” – mondta Trencsényi-Waldapfel Imre 1957-ben. De hiába.)

A jó úttörő nem az volt, aki jól énekel, aki szépen fütyül, aki ügyesen farag, aki mestere a sátorállításnak – már régen nem is volt sátor –, nem az, aki jó nyomolvasó vagy jó mesélő vagy ügyesen főz – közelébe se kerülhet a tábort ellátó üzemi konyhának –, a jó úttörő az volt, aki *jól tanult*. A mozgalom kínálta lehetőséget a csak verbális, csak intellektuális iskola ellensúlyozására sehol nem tudták megvalósítani.

(Egy-két kivételt ismertünk országszerte – vízi úttörők s egyebek –, de ez elenyésző az egész úttörőmozgalom inkompetenciájához képest.)

Ha úttörő akadályversenyről hallottunk, s arra gondoltunk volna, hogy az úttörőknek valamifajta valódi akadályokon kell átmászniuk, átúszniuk, úttalan utakon erdőkből kitalálniuk, stb., ezzel csak teljes járatlanságunkat árultuk volna el.

Az úttörő-akadályverseny azt jelentette, hogy az úttörők egyik akadálypontról a másikra mennek, és ott: *felelnek!*

Még jó, ha a kérdés mondjuk az, hogy hol és mikor született Petőfi Sándor.

De ennél sokkal értelmetlenebb és ostobább kérdések tömege alkotta az akadályokat, s előfordult az is, hogy az állomásokon feladatlapokat kellett kitölteni.

Még ha az akadályversenyben mondjuk, ilyen szóra bukkanunk is, hogy „kötélhágcso”, akkor se higgyük, hogy a gyerekeknek netalán egy igazi kötélhágcson kellett le- vagy felkapaszkodniuk.

A „szellemes” megjelölés csak egy újabb *feladatsort*, kvízsort, televízióból ismert afféle „vetélkedőt” jelentett. (Melyeknek az igazi tudáshoz és műveltséghez az égvilágon semmi közük nincs – kizárólag a valódi művelődéstől *elvezető*, keresztretjtvény-kultúrát terjesztik.)

Hogy egészen pontosan értsük, hogy miről is volt szó, nézzük meg, vegyük szemügyre az úttörők egyenruháját – a cserkészruhával összehasonlítva.

A cserkészek jó erős cipőt, bakancsot hordanak, mivel a természetjárás – nehéz terepen is – az életformájukhoz tartozik. Nadrágjuk erős posztó vagy erős vászon, amelyben a földre lehet ülni, amelyikben sziklára és fára lehet mászni, amelyikben a földön is lehet kúszni, amelyik bepiszkolódhat a tisztogatott bográcstól – és így tovább. Ingük is erős anyagból készült. Karimás kalapjuk véd az eső és a tűző nap ellen.

Azonkívül: az egész ruha kekiszínű. Rejtőszín. Beolvad a természetbe.

Zöld nyakkendőjük – színe a természet zöldje – erős, hosszú vászondarab.

Külön könyvecske szólt arról régebben, hogy hogyan lehet e nyakkendőt kötéllel összecsomózni más nyakkendőkkal, ha arra van szükség, hogyan lehet a nyakkendőkből és faágakból hordágyat készíteni, hogyan lehet vele törött végtagot rögzíteni – és még ki tudja, mi mindent.

Az erdőkön és mezőkön, sziklák között folytatott számháborúk idején a mozdulatlan cserkész szinte beleolvadt a környezetbe.

Az egész ruha a tíz s egynehány évesek gyerekéletére van kitalálva, akik nagy érdeklődéssel fordulnak a körülöttük levő természeti és technikai világ felé, és szívesen *csinálnak meg* sok mindent ebben az előttük most feltároló világban.

Ezzel szemben nézzük meg az úttörők ruháját.

Fehér ing, kék rakott szoknya vagy hosszú nadrág (esetleg rövid). Ehhez elegáns – néha lakk – fekete cipő. Piros nyakkendő – az utóbbi években már egészen kicsi undorító nejlondarab –, mely színével a forradalom tüzét van hivatva jelképezni.

Mire volt jó ez az egyenruha?

Ha az úttörők számháborúztak volna – mint ahogy igen ritkán tet-
ték –, a legnagyobb távolságból is jól láthatóan bukkantak volna elő
világító ingükben és nyakkendőjükben. (A legutóbbi időkben néhol
bevezették a tábori barna inget.)

Ez az egyenruha egyetlen dologra volt jó: hogy iskolai és állami
ünnepélyeken a gyerek addig álljon benne, ameddig el nem ájul.

Módomban volt részt venni a magát megújítani törekvő úttörő szö-
vetség egyik pályázatának zsűrijében. A pályázat az ünnepélyeket
akarta valamilyen módon megújítani, gyerekközelivé tenni. A pályá-
zatoknak körülbelül harminc százaléka megemlékezett arról – beve-
zetőjében vagy jegyzeteiben –, hogy milyen rendszeresen ájul el vi-
szonylag sok gyerek az iskolai ünnepségeken.

Ez a fajta gyerek nélkül elgondolt és gyerekellenes pedagógia ter-
mészetesen igyekezett megfojtani önmagában mindazt a kezdeménye-
zést, ami arra irányult volna, hogy egy gyerekhez szabottabb iskolát
teremtsen.

Ennek ellenére a hetvenes években mégis felütötték a fejüket itt
és ott sokat üldözött próbálkozások, kísérletek. Az egyiket az men-
tette meg, hogy ismerős, rokon, jóbarát ült a körzeti, illetékes pártbi-
zottságban, a másikat az, hogy ideológiailag azért egyértelműen elkö-
telezett volt; a harmadikat a kezdeményező makacssága, szívóssága
és természetesen személyes kapcsolataik.

Mind e kezdeményezés azonban elsorvadásra lett volna ítélve, ha
időközben a pártpolitikai küzdőtéren nem kerekednek felül egyes re-
formerek, és nem kezdődik meg – központilag – a pártállam egységes,
monolitikus és működésképtelen – illetve nagyon is olajozottan, csak
éppen a gyerekek és a valódi teljesítmény ellenére működő, ellenében
ható – iskolarendszerének fellazítása, az egyes pedagógusok és az
egy-egy iskola autonómiájának kiépítése és a középkáder-vezetők telj-
hatalmának megtörése.

De ez már egy másik történet – amire a későbbiekben majd még
visszatérünk.

„Az iskola válsága” azonban általánosabb és mélyebben gyökeredző
jelensége jelenlegi civilizációnknak, mint azt a fenti futólagos áttekin-
tés sejtteni engedné.

Természetesen szabadabb társadalmakban ez kevésbé feltűnő a sokféle, egymástól többé vagy kevésbé eltérő lehetőség és az állampolgári szabadság valódi érvényesülése miatt, de mégiscsak fennáll.

Amikor Kon Fu-ce fellépett, a kínai birodalom, mint már történelme során annyiszor, válságos, széteső állapotban volt. Kon Fu-ce úgy gondolta, hogy iskolákat kell alapítani, és azokban államférfiakat kell képezni – ez a válság megoldásának egyedüli útja.

És ezt meg is tette.

Nem is sikertelenül.

(Talán ez volt a világ egyetlen sikeres iskolareformja.)

Az itt kiképzett államférfiak – a mandarinok – ezután úgy majd kétezer évig egész jól elvezették a birodalmat.

Ezekben a sikeres iskolákban elsősorban *éneket, zenét és táncokat* tanítottak a leendő államférfiaknak.

(Amikor barátom 1949-ben felkereste Heller Farkast, a közgazdász tan nagyhírű professzorát, és közölte, hogy közgazdász szeretne lenni, a professzor így szólt:

– Akkor, barátom, tanuljon zenét. Tud zongorázni?)

Ugyanis: a zenében – az archaikus felfogás szerint – a világegyetem harmóniája nyilvánul meg, s az énekekben az ember átzengeti magán ezt a harmóniát, újra képezi – míg a táncban megtanulja cselekvésben, mozgásban kivitelezni. Így hangolja össze az emberi szervezet belső harmóniáit a világegyetem harmóniáival – s ha ebben járatos és iskolázott, akkor a többi már fog menni.

Heisenberg arra utal, hogy a görög iskolázás és a szókratészi gondolkodás nélkül nem volna modern Európa, nem volna modern tudomány, nem volna modern fizika.

Az elemi fokú görög iskolában a hétéves gyerekek elsősorban éneket, fuvolát és körtáncot tanultak. Ehhez járult az anyanyelv és a matematika. Amikor tíz-tizenkét évesek lettek, átmentek a *gyakorlótérre* – a *gümnaszionra* (ez gyakorlótérret jelent görögül) – és itt az öt rituális (az ég, az ember és a föld viszonyát kifejező) gyakorlatban képezték magukat: futás, ugrás, diszkoszvetés, gerelyhajítás és (ember–ember viszonylatban) birkózás.

Az athéni gümnaszion mellett volt az Akadémosz nevű hősnek szentelt liget, a hős mellszobrával.

Itt sétálgattak a filozófusok – a peripatetikusok, a sétálva tanítók.

A felserdült ifjú – úgy tizennégy-tizenhat éves korában a gümnaszionról átsétálhatott az Akademosznak szentelt ligetbe, az akadémiára.

És itt Szókratész is tanított!

Mit tanított Szókratész?

Mi volt az a *botrányos* tanítás, amivel megrontotta az athéni ifjakat, s amiért – az athéni bíróság ítélete szerint – a méregpoharat ki kellett innia?

Szókratész azt tanította, hogy ő voltaképpen nem tud semmit.

(Magáról ugyan azt mondta, hogy ő együgyű ember, aki elhiszi a régiek regéit – a mítoszokat. Nem hiszi, hogy ezeket emberek egyes jelenségek magyarázatául találták ki. De: *nem* tanította ezeket.)

Szókratész azt állította, hogy ő egyvalamihez ért: a szellemi bábaművészethez.

Kiből-kiből életre tudja segíteni a *saját* gondolatát, a *saját* vélekedését.

És ez ahány ember, annyiféle lehet.

Ezért áll Szókratész az európai individuális gondolkodás egyik forrásánál.

(A másik forrás: a zsidó hagyományból kilépő Jézus, aki a külső törvény helyett a belső törvényt tanítja, a vérségi kötelék üdvözítő ereje helyett a személyes, individuális hit és felismerés fontosságát.)

A görög nevelés tehát – Kon Fu-ce rendszeréhez hasonlóan, és oly sok más archaikus iskolázáshoz hasonlóan – az érzelmi, a ritmikus, a művészeti nevelésből indul.

Ezt követi egy testi-akarati nevelés a gümnaszion gyakorlataiban. A pontosan és erőteljesen kivitelezett cselekvések készségének kifejlesztése.

És csak legvégül, úgyszólván a kamaszkor után kerül sor az intellektuális képzésre. És akkor, a görög akadémia legjobb hagyományai szerint *nem kész tudást* töltöttek a tanítvány fejébe, hanem arra tanították meg, hogy hogyan formálja meg és hozza felszínre a *saját* véleményét.

(Természetesen ez az ifjú sok mindent tudott már, ismerte a mítoszok és a mondák világát – képi és cselekményes világát! – ismerte az ezekből fakadó homéroszi műveket és drámákat, ismerte pólisza történetét és történelmét – de mindez *konkrét* és képszerű tudás volt, melyhez ifjú éveiben részben az iskolában, részben otthon jutott hozzá. Illetve: a városban élve...)

A római iskolázás – bár Róma a görögséget tekintette mindenben a követendő példának a művelődés terén – már némileg másképpen alakult.

A római iskola – rétori iskola volt.

Az iskolázásban már sokkal határozottabban tanultak tudnivalókat, a dolog gerincét azonban a rétori – a szónoki – képzés adta. Ebbe természetesen beletartoztak a grammatikai és egyéb előstúdiumok, de igen fontos eleme volt a test- és kéztartás, a mimika, a hanghordozás tanulása.

Azt mondhatnánk, hogy míg a görög iskolázás az egész embert képezte és az egész testet megmozgatta, a római, a rétori iskolázás már úgyszólván csak deréktól fölfelé foglalkozott az emberrel. (Ettől eltérő volt természetesen a szigorú katonai kiképzés.)

És – egy nagyot ugorva – a skolasztika iskolájában bukkanunk rá az ülő növendékre, akinek a fejébe tölti az iskola és az iskolamester a tudnivalókat a lectióban, a felolvasásban.

Érdeemes megjegyezni, hogy amikor a középkor és a nagy skolasztika új, máig élő egyetemei – a Sorbonne, Oxford, Bologna és a többi – létrejöttek, és a diákok a régi egyetemek falára felírták, hogy „Haec scholae non me capit!” – azaz: „Ez az iskola itt nem tart engem!” –, akkor ezek az új egyetemek azzal vonzották magukhoz az ifjakat, hogy a lectio mellé bevezették a disputát, vagyis a vitatkozást, a dolgok megvitatását.

Közmondások születtek.

„Amiről ma Oxfordban vitatkoznak – holnap attól ég lázban egész Anglia.”

A Sorbonne-on húsvét előtt öt napig *mindent* szabad volt vitatni – s ezért retorzió soha senkit nem ért.

(Az ötödik nap éjszakájának végén az egyetemi tanács véleményt hirdetett a vitatott kérdésekben.)

Az embernek valóban az a határozott benyomása támad, hogy ezek a középkori egyetemek sokkal többet tudtak az ifjak *életkori sajátosságairól* és sokkal jobban alkalmazkodtak hozzájuk – és alkalmazták ezeket a tudás és a belátás elmélyítésére –, mint a mi mai iskoláink.

Számtalan mérésből és vizsgálatból tudjuk, hogy az ifjú mindent vitat, megközelítésének formája a provokált véleménykülönbség, s ez éppen világ- és önismereti útjának életkorilag adekvát formája.

És ne felejtsük el: a skolasztika iskolája tanítja még a hét szabad művészetet, amelyben oly előkelő helyen szerepel a zene is, jelen van benne, elemi fokon a grammatika és a dialektika, a retorika, majd a matematika, a geometria, a csillagászat – tehát a tudnivalók még egyrészt az egész világra mint univerzumra vonatkoznak, másrészt a mindent megkoronázó teológiában egy teljes világkép jelenítődött meg. És: a tárgyak jelentős része még készségi tárgy volt – zene, beszéd, rajz stb. –, s csak egy részük volt tanulnivaló.

Mégis mai iskolánk, ahol a gyerek ül, s mi a tudnivalót a fejébe töltjük, még leginkább a skolasztika iskolájának satnya örököse.

A felvilágosodás után következik be az a racionalizálódás az európai tudatban, ami a mai iskolákat kialakítja. Ugyanekkor egyben megindulnak olyan nevelési áramlatok is – Rousseau-tól és Pestalozzától Goetheig –, melyek már egy újfajta emberformálást vetítenek előre.

Az angolszász iskola mindennek ellenére elsősorban még jellemformáló iskola marad, míg a porosz és a francia iskolarendszer egyre inkább az államhatalom által megszabott intellektuális és verbális tudás egyoldalú megtanítására törekszik.

Sokszor kell meghallgatnunk, hogy milyen jók a kontinentális – ezen belül: a magyar – iskolák, mennyivel többet tud, aki ezt végzi el, mint aki valamiféle angolszász iskolában végez.

Megfontolásra ajánlom azt a szempontot, hogy az ezekben a kontinentális iskolákban felnőtt generációk most már vagy egy évszázada mindig újra összerondítják egymást és önmagukat – és az iskolázatlan angolszászoknak kell jönniük, hogy tisztába tegyenek minket.

Valami tehát nem stimmel az iskolával – mint ahogy nem stimmel egész civilizációnkkal sem.

Az iskola megszűnt a beavatás helye lenni, ahol a gyerek és az ifjú érdeklődését követve közel kerülhet önmagához és a világhoz, ehelyett hivatal lett, amely jogosítványokat ad ki felesleges és felejtésre ítélt adatok-anyagok bebiflázása ellenében.

Hogy még sokáig fennálltak – és részben ma is fennállnak – jó iskolák, ez egyedül jelentős és jeles tanárszemélyiségeknek volt köszönhető, és köszönhető ma is. Ezek az emberek az ellehetetlenült, túladminisztrált iskolai állapotok falán áttörve újra és újra kapcsolatba tudnak lépni a gyermeki személyiséggel, s ezáltal valódi fejlesztő és orientáló hatást tudnak gyakorolni.

A pszichológusoktól gyakran halljuk: a normális ember alkalmazkodik.

De hadd kérdezzem meg: az abnormális helyzetekhez és rendszerekhez is alkalmazkodni kell?

Nem hiszem.

Szerintem a normális ember az abnormális helyzethez csak afféle bujdosó, rejtőzködő „kósa”-ként (Tolkien meseregényéből, a *Gyűrűk urából* vett kifejezés) „alkalmazkodik” – vagyis igyekszik kitérni, igyekszik életét megőrizni, de egy percre nem hiszi el, és egy percre nem hiszi jónak azt, ami körülötte van.

(Bulgakov 1927-ben megkérdezte magától, hogy vajon mindenki megőrült-e körülötte, s csak ő maradt-e normális, vagy ellenkezőleg, mindenki normális, és csak ő vesztette el az eszét. Az előbbi mellett döntött – és nem kételkedett saját józanságában. Igaza volt. Hogy ezt milyen nehéz megtenni, azt tudjuk Asch híres kísérletéből. Ha valaki jól láthatóan különböző hosszúságú vonalakat vesz szemügyre, s egész környezete folyamatosan ellentétes ítéleteket formál a vonalak hosszúságáról, mint amit ő lát, akkor viszonylag rövid idő múlva feladja különállását, s annak ellenére, hogy világosan kell látnia a különbségeket, követi a többségi véleményt. Holott: különvéleménye fenntartásáért semmi retorzió nem fenyegetné, csak egyszerűen azt hiszi, hogy a többi megnyilatkozó is ugyanolyan kísérleti alany, mint ő, s nem tudja, hogy azok mind beavatottak, akik tudatosan rosszat mondanak.)

Akik az elmúlt években és évtizedekben nem alkalmazkodtak a magyar iskolarendszer abnormalitásához, azoknak a legkülönbözőbb vádakkal kellett szembenézni.

Itt ezek közül most csak egyet emelek ki.

Ez az iskola – ez az osztály – ahol a gyerekek ilyen jól érzik magukat, ahol talán tényleg credményt is érnek el – nem az életre nevel. Az élet nem ilyen. Az élet kemény. Arra kell megedzeni a gyereket.

Ezek a gyerekek, akik itt eljátszadoznak, üvegburában nőnek fel – és akár tetszik, akár nem, nekünk tekintetbe kell vennünk a mai élet és a mai világ valós követelményeit.

Továbbá: a mai élet része a teljesítményhajsza. A gyerekeknek ezt már az iskolában meg kell szokni, és meg kell rá edződniük.

Hm.

Elgondolkozom.

Ebben a században olyan sok rendszer állított fel és működtetett koncentrációs táborokat.

Akár most, akár amíg ezek még álltak – nem olyan régen –, vajon éhezettnek kellene-e – kellett volna-e – mondjuk, hároméves gyermekemet, hogy később majd jól kibírja a koncentrációs táborok éhezését?

Nem hiszem.

Ellenkezőleg.

Ha lehet, sorban állok – sorban álltam – számára banánért, vagy megveszem most kilencvennyolcért vagy száztízért, de mindenesetre meg vagyok győződve róla, hogy jól kell tartanom és táplálnom – hogy majd kibírja az életet.

Nem az fogja jól bírni, akit – felkészülésből – már hároméves korában éhezettek.

Mikor Winkler Márta már túl volt tíz-tizenöt év üldöztetésén és fegyelmi tárgyalásain, és már elismertették, hogy a gyerekek – akik között válogatottan nehéz esetek is voltak – nemcsak jól érzik magukat és „játszanak” négy éven át, hanem többet is tudnak és jobban haladnak tovább, mint kortársaik, akkor még mindig felmerült a kérdés, de mi lesz velük, ha bekerülnek négy év után a „rendes” iskolába, és még tovább, ki az életbe?

Ma már tudjuk, mi lett.

Ezek a gyerekek kezdetben valóban visszajártak a szó szoros értelmében *sími* Márta nénihez, olyan rettenetes volt, amibe belekerültek, de kibírták.

És: *jobban* teljesítettek.

Közülük *többen* tanultak tovább.

Minél tovább őrizhetünk meg egy gyereket a testéhez és lelkéhez és szellemi fejlődéséhez szabott, azt tekintetbe vevő körülmények között, annál többet tettünk azért, hogy kibírja mindazt, ami a mai felnőtt világban rátámad személyiségére és azt megsemmisíteni törekszik.

Világszerte vizsgálták az úgynevezett szociális pubertás jelenségét. Ez azt jelenti – röviden –, hogy míg a gyerekek tulajdonképpen testileg gyorsabban érnek, mint mondjuk száz évvel ezelőtt – az érlelődés akcelerációjáról, meggyorsulásáról beszélünk –, addig a valódi felnőtté válás, az önálló és felelős egzisztencia megalapítása messze kitolódott, időnként a huszonöt-huszonnyolcadik életévig. Eddig az ideig a fiatal

felnőtt úgyszólván diákéletet él, megnyúlt kamasz- és ifjúkorban leledzik, állapota némileg infantilizált.

Kiderült, hogy míg hetven-száz évvel ezelőtt még az emberek „hivatást” választottak – elhivatottságot éreztek egy-egy pálya iránt –, szívesen váltak felnőtté, és úgy látták, hogy a hivatás lehetővé teszi személyiségük kibontakoztatását, addig a mai ifjúság fordítva gondolkodik. Lehetőség szerint kitolja a pályaválasztást, és úgy érzi, hogy ha egy-egy pályára elkötelezte magát, tulajdonképpen maszkot öltött, mert ez a feltétele a belépésnek a társadalmi maszkabálba. Fél, hogy, mint a japán mese hőse, egyszerűen nem fogja tudni többé a maszkot letépni magáról, elvesz személyiségének szabadsága, egyszer s mindenkorra egy korlátolt és korlátozott szerepbe merevedik.

Természetesen mindig vannak emberek – és lehet, hogy gyakran ők vannak többen –, akik egyszerűen csak érvényesülni akarnak mindenáron, és nem sokat törődnek azzal, hogy ez milyen közegben és hogyan történhet meg.

„Elvei ellenére még csak élhet az ember, de ízlése ellenére aligha” – mondta Eötvös.

Akit ízlése nem gátol, annak talán könnyebb dolga van az érvényesülésben, de biztosan hiányzik az a belső iránytűje, melyet éppen ízlésnek nevezünk.

Világszerte sok fiatalember küzd azzal a problémával, hogy nem akar belépni az egyetemi számlétrahoz vezető kapun – jó tehetségei ellenére sem –, vagy esetleg nem azt és nem úgy akarja csinálni, amit a mindenható ipar vagy a mindenható tudomány pápái éppen elvárnak tőle.

Azt hiszem, hogy ha a világnak valamiféle jobb jövőt szánunk, ezekre az emberekre is feltétlenül szükség van, sőt talán mindennél nagyobb szükség.

Gábor Dénes, az Angliában élt Nobel-díjas fizikus azt írta egyik kései cikkében²⁵, hogy a világ megmentéséhez kétféle tehetségre, kétféle zsenire van szükség.

Az egyik: a matematikai zseni.

Ők már itt vannak – mondta Gábor.

Ők azok, akik a természeti és technikai törvényszerűségeket mérik és számolják...

A másik: az intuitív zseni.

Ők még hiányoznak.

Ahol emberi dolgokról van szó, ott a technikai és matematikai gondolkodásnak el kell hallgatnia. Ha természettudományos törvényeket akarunk megállapítani az emberi viszonylatokban, és alkalmazni – akkor: gyilkolni fogunk.

Erre nemcsak Gábor – erre Huxley is figyelmeztet.

Az emberi dolgokban csak az intuitív zseni találhat utat.

Mai egész iskolarendszerünk, mai egész tudományos, gazdasági és politikai életünk – Keleten és Nyugaton – úgy alakul, hogy míg egyfelől igényli, másfelől megpróbálja elhárítani az intuitív tehetségek jelentkezését.

Semmi sem volna szükségesebb a mai eur-amerikai civilizáció válságainak kezeléséhez és megoldásához, mint a belülről vezérelt autonóm személyiségek belülről fakadó autonóm döntéseinek szabad megvalósítása a szellemi életben, és a szellemi élet – az iskolai és egyetemi élet – egész konstrukciója olyan civilizációnk-szerzte, hogy semmit nem tesz nehezebbé, mint az erre való iskolázást, mint az autonómia megőrzését, mint a belső szükségszerűség és indíttatás felismerését és az annak való engedelmességét.

Ebben a paradoxonban keressük a kivezető utat.

Kalandozásaim – második rész

Ott hagytuk abba, hogy az iskolakutatási osztályra kerültem.

Itt tudósok, kutatók dolgoztak.

Én nem voltam az.

Empirikus voltam – minden lehetséges érzékszervemmel a praxisba tapadva.

Legfeljebb annyiban érezhettem magam „kutató”-nak, amennyire kutató az etnográfus, aki hajótöröttként egy óceániai szigetre sodródik, és ott eltölt tíz évet a bennszülöttek között, többé-kevésbé velük élve az ő életüket és kiszolgálva a környezetéből rázúduló tapasztalatoknak.

(Más kérdés – savanyú a szőlő –, hogy nem is nagyon hiszek a modern társadalomtudományi kutatásokban. Jól megértem persze, hogy az ideológiák tébolya után milyen felüdülés volt fiatal értelmiségieknek tényyszerűen, „a kutatások eszközeivel” szemügyre venni az embert és a társadalmat. – Csak közbevetve: a kutatások bonyolultnak látszó eszközei közvetlen közelről elképesztően primitívek, mint minden mechanikus, gépies konstrukció. – De a dolog mögött az lappangott, hogy – Nietzsche-Zarathustra szavával élve – „az isten halott”. És ez azt is jelentette, hogy az ember nem hitt, nem bízott többé a világban, a világ életető és fenntartó szellemiségében, melyből az ő szellemisége is vétetett, és amely kapcsolat hite és biztonsága az archaikus ember számára lehetővé tette, hogy tapasztaljon és ennek nyomán tudjon. Ha egyszer „semmi nincs”, akkor mindent „mérni kell”. Extrém példa – de tankönyvekbe, sőt magyar tankönyvbe is bekerült példa – az amerikai kutatás, vizsgálat: kivel fekszenek le szignifikánsan nagyobb gyakorisággal az emberek, különemű – vagy esetleg azonos nemű – embertársaik közül? A szenzációs eredmény: azzal, akihez érzelmi vonzalom is fűzi őket. – Sajnos, be kell vallanom, az én számomra a legtöbb társadalomtudományi kutatás hordoz valamit

ennek a kutatásnak az evidenciájából. – Kik azok a gyerekek, akik viszonylag sokat olvasnak? Kutatjuk a gyerekek életkörülményeit, gépre vesszük az adataikat. Az eredmény: azok a gyerekek olvasnak többet, akiknél otthon viszonylag nagyobb könyvtár van, és a szülők is olvasnak. – És így tovább. – Az meg különösen mindig idegesít, ha pedagógiai kísérletről beszélnek. Két okból. Egyrészt: mert a kísérlet – és ebben a természettudománynak igaza van – alapfeltétele, hogy bármikor, bárhol, azonos feltételek között, megismételhető legyen és azonos eredményt adjon. Ha egy úgynevezett kísérletben emberek szerepelnek, akkor – a tényezők hihetetlen bonyolultsága miatt – a fenti feltételek már semmiképpen sem teljesíthetők. És: mint erre már utaltam, mind a hitleri birodalom, mind a szocialista tábor azt az egyébként hűségesköt tett, de részleteiben mégis eltérő tanítási módot nevezte kísérletnek, amelynek ezt a minimális eltérést engedélyezte.)

Azt gondolom, hogy amilyen szkepszissel néztem én a kutatást és a pedagógiát – egy percig sem tartottam a pedagógiát tudománynak, és ma sem tartom annak, sőt: gyilkos dolognak tartom, ha akként művelik –, éppolyan megbocsátó szkepszissel nézhetek engem kedves és nagyrabecsült munkatársaim (akiket valóban egyre jobban megkedveltem és megtanultam becsülni küzdelmükben, melyet a gyerek- és emberellenes magyar iskolarendszer ellen folytattak).

A 6. számú kutatási főirány pénzén élőködve mind a fentiek ellenére végül is egy *kutatási beszámolót* kellett kipréselnem magamból, melynek szépséges címe a következő volt: Pszichológiai szempontok érvényesülése az iskolázás alapozó szakaszában.

Két fő fejezete az óvodákkal és az iskolákkal (az alsó tagozattal) és az ezeket súlyosan terhelő anomáliákkal foglalkozott.

1984-ben jelent meg, belső kiadványként ez az úgynevezett első, általános rész.

Ezután az olvasókönyvekre vettem magam – régi tervem szerint –, és oldalról oldalra haladva végigbogarásztam a négy első osztály legszélesebb körben elterjedt olvasókönyveit. (Az első két osztályban ekkor már különböző olvasókönyvek voltak forgalomban.)

Két további kötetben ez az elemzés is megjelent, 1984 októberében és novemberében.

Időközben Bulgáriában – Várnában – összeültek a szocialista országok alsó tagozatos szakemberei, s erre egy kis elaborátumot készítet-

tem a 6–10 éves gyerekek tanításának és tanulásának néhány problémájáról. Kisebbségi konsternációt keltett minisztériumi körökben, s nem vállalták fel hivatalos előadásként. De – némi riadalmat okozva, különösen a szovjet delegáció körében – mégis elmondtam. Különösen azt találták emészthetetlennek, hogy csak problémákról beszélek, eredményekről nem, továbbá, hogy a szakosodás, a specializáció betörését az alsó tagozatba egyértelműen károsnak ítéltam, hogy a személyes kapcsolatnak tulajdonítottam alapvető jelentőséget, hogy a „szak tudományos szempontok” érvényesítését a tananyagban, a befogadó gyerek szempontjai helyett, tudománytalannak és károsnak minősítettem, hogy a túl korai tudatosítást kreativitást gátló tényezőnek neveztem, és a tanítót a maga tevékenységében inkább művésznek, semmint tudósnek tekintettem – hivatkozva aztán Ignotusra is, a *Nyugat* nagy szerkesztőjére, aki azt mondta, hogy „a művészetnek mindent szabad, ha meg tudja csinálni”, és ezt a felfogást a pedagógusra is érvényesnek tekintettem. (Azzal a megszorítással, hogy a „meg tudja” itt mindig a *gyerek érdekében álló* tevékenységet jelent.)

A fent emlegetett első kötet, az általános rész óvodáról szóló fejezete megjelent a *Valóság* 1988. évi 8. számában is (miután ez a részcseke 1986 májusában egy második kiadást is megért).

Erre a közleményre Münchenből kaptam egy levelet. Egy régen kint élő magyar hölgy az elolvasott cikk nyomán – mely az óvodák megrontásának folyamatát elemzi – felhívja a figyelmemet a Waldorf-intézményekre. Mint olyanokra, amelyek nem feledkeztek meg a gyerekek testi, lelki és szellemi szükségleteiről és állapotváltozásairól.

Ezt sikernek tekintettem. Sikerült megírnom egy úgyszólván tudományos elemzést – az ügy érdekében felöltöttem a tudományosság álarcát, és kiderült, hogy pillanatnyilag senki nem tudott nálam „tudományosabb” lenni, az ellenkezők közül –, és ebből egy távoli olvasó arra következtetett, hogy a megoldást a Waldorf-pedagógia irányában találhatnám meg.

Ekkor már részt vettem Mihály Ottóék nagy pécsi kísérletében, amelyet az Apáczai Csere János Nevelési Központban folytattak, s amelynek egyik szakasza az úgynevezett óvoda-iskola kísérlet volt.

(Ebben az óvodából az iskolába való átmenet zökkenőit akarták kiküszöbölni, s ebből a célból a leendő tanítónő a nagycsoportos évet már az óvodásokkal töltötte, míg viszont a gyerekek óvónője „felment” a gyerekekkel az iskolába egészen a második év végéig.)

Kezdetben bizonytalan volt, hogy vajon az óvoda-iskola kísérlet a korai tanítást fogja-e preferálni, vagy ellenkezőleg – egy régebbi, helyes minisztériumi állásfoglalásnak megfelelően – az iskola első két osztályát fogja az óvodához közelíteni, óvodásítani, a szó legjobb értelmében.

Én mindenképpen ez utóbbi mellett voltam, és nem is kellett sokat küzdenem e megoldás elfogadtatásáért.

Az óvoda-iskolai munkálatok körüli együttes tevékenységünk során említettem meg Mihály Ottónak először a Waldorf-pedagógiát mint olyan pedagógiai rendszert, amely a gyerek ismeretéből indul ki, és valóban szakszerűen fejleszti a gyereket, anélkül, hogy siettetné. Hangsúlyoztam az alapkészségek – írás, olvasás, számolás – stabil kialakításának fontosságát, a kisgyerek testi és lelki életkori szükségleteinek kielégítésére irányuló erőfeszítések fontosságát és a készségtárgyak tanításának egészen más felfogását, mint ahogy ez iskoláinkban dívik.

(Példa: jó mozgású, ügyes kisfiú, hároméves kora óta kitűnően bukfeneczik. Elkecsereidve jön haza az iskolából:

- Soha többet nem tornászok.
- Miért?
- Hármast kaptam guruló átfordulásból.

[Másodikos.]

- Mi az a guruló átfordulás?
- Hát bukfenc!
- Bukfenc? Hát úgyszólván mióta felálltál, remekül tudsz bukfenecezni!
- De nem tettem szét eléggé a lábam.
- Hogyhogy? És nem sikerült?
- De sikerülni sikerült, nem arról van szó! Hanem, hogy a lábszétetésnek három arasznak kell lennie! Le van szarva! Soha többet nem bukfeneczem az iskolában.

Másik példa:

Sokat és lelkesen festő és rajzoló kisfiú – másodikos.

Egész délután festi otthon „a mi karácsonyunk”-at. Másnap haza jön, csapkod – és táskájában apró miszlikbe tépve „a mi karácsonyunk”.

– Mi baj?

Nem is felel.

Később kiderül: a kedves, sokszínű kép csak három-alá – mert a festék nem maradt belül a kontúrokon. Maga az, hogy kontúrok vannak, teljes és szakszerűtlen örület ebben az életkorban, és tökéletesen festőietlen ötlet a későbbiekben is.

De maga a feladat legalább még az életkorhoz szabott volt – nem úgy, mint a későbbiek, amikor az olvasókönyv csúf-rutinos felnőtt grafikáit kell átmásolni a vonalas füzetbe rajzgyakorlás címén.

A példák persze a végtelenségig volnának szaporíthatók.)

Mihály Ottó javaslatomra, hogy a Waldorf-pedagógia bizonyos elemeit kellene bevezetni az óvoda-iskolai kísérletbe, egyértelműen helyeselt. Felhívtam a figyelmét arra – ez még 1984-ben volt! –, hogy a Waldorf-pedagógia hátterében idealista ismeretelméleti rendszer áll.

Rövid válasza ez volt:

– Nem baj!

Ez ma már persze nem hangzik olyan meglepően és merészen, mint akkor.

Amikor előző munkahelyemről, a III. Kerületi Nevelési Tanácsadóból éppen átmenni készültem – akkor még csak egy évre, ideiglenesen – az iskolakutatási osztályra, Solt Otília, aki akkor éppen egy ideig ugyanott dolgozott, a III. kerületben, míg csak el nem távolították – felhívta a figyelmemet, hogy a szamizdatokat és a *Beszélt*, amit eddig ő szállított nekünk, az iskolakutatási osztályon sem kell majd nélkülöznöm, és megnevezte Mattern Évát – az akkori tizennégy munkatárs közül az egyiket –, akihez bizalommal fordulhatok. (Mint később kiderült: a tizennégy munkatárs közül legalább három foglalkozott a szamizdat irodalom rendszeres terjesztésével, és legalább nyolcan tartoztak a többé-kevésbé állandó olvasók közé.) Ugyanakkor: ez az osztály már akkor is – persze akkor még könnyebb volt – „nagykoalícióban” gondolkozott: falufejlesztési programokban is részt vett, s ezekben – ma így mondanánk – népi-nemzeti körökkel, ezekhez tartozó népművelőkkel dolgozott együtt intenzíven.

Az úgynevezett kutatási beszámolók nyomán – melyeket fent emlegettem – mind több szakértői bizottságba hívtak meg és mind több vidéki előadásra és konzultációra.

Így most módomban volt némileg felülnézetből rátekinteni mindarra, amit eddig, alulnézetből, a gyerekek és a szülők oldaláról láthattam a magyar iskolarendszerben.

Megtudtam, hogy hogyan születnek az elképesztően rossz tankönyvek, és hogyan kerülnek kiadásra, akkor is, ha mindkét lektor egyértelműen és súlyos érvekkel a kiadás ellen emeli fel szavát. (Még két lektor bírálja, ezeket már úgy választják ki, hogy javasolják a könyvet kiadásra – majd a könyvön mind a négy lektor nevét feltüntetik, azt az impressziót keltve, hogy valamennyi hozzájárult a tankönyv kiadásához. – Feledhetetlen emlékem: a technika első osztályos tankönyvét bíráltam. A tanárok számára készült útmutatóval együtt. Elképesztő írásművek voltak. A technikatankönyv első feladata: „Készíts tévéantennát *hurkapálcikából!*” – A technika, amelyiknek az anyagi világ valóságos összefüggéseibe és ezek kezelhetőségébe kellene bevezetni a gyereket, azonnal – és jellemző módon – egy technikai *hazugsággal* kezdődik. Ugyanis éppen a *fa* az, amiből nem lehet tévéantennát készíteni...)

Megtudtam azt is, hogy még az is előfordult: maga az Országos Pedagógiai Intézet minősített kiadhatatlannak egy-egy tankönyvet. Ilyenkor a Tankönyvkiadó azt mondta, hogy rendben, de akkor tegyen le az OPI két hónapon belül egy másik tankönyvet az asztalra. Ha ezt nem teszi meg, akkor ő – az OPI – teszi lehetetlenné az érvényes párthatározat teljesítését. Ezt persze senki nem merte felvállalni, a tankönyv megjelent – a terv teljesített.

1982 őszén jöttem el a nevelési tanácsadóból, és ugyanezen az őszön megkezdtem tanulóanalízisemet dr. Nemes Líviánál.

Erre mindössze tíz éve – 1972 óta – készültem. Már többször, vagy háromszor bejelentkeztem, ezek közül egyszer egészen komolyan, de akkor lemondtam, mivel úgy éreztem, hogy életem olyan problémákkal telített, amelyeket nekem magamnak, külső segítség nélkül kell megoldanom.

Ez a kiképzés mintegy hét évig tartott.

Átéltettem, hogy az analitikus valóban olyan összefüggésekre tud rávillantani, melyek az embernek egyedül nem jutnak eszébe.

Átéltettem azt is, hogy bizonyos felismerések milyen erőteljes testi, fizikai hatással vannak, hogy a katartikus élményt az ember – sokszor még mielőtt értené, hogy miről is van szó – már a lábában, a karjaiban

érzi egy különös, sajátos és felpeszdtő zsibbadás formájában. Máskor a mellkasban lép fel valamifajta örömrzés, és megint más felismerésekbe beleborzong az ember.

(Huszonegy éves korom óta – 1956 óta – gyötrő migrénjeim erőteljesen enyhültek.)

Úgy éreztem, ennek az útnak a bejárása még feltétlenül hozzátartozik *pszichológusi kiképzésemhez*, s hogy most már elég öreg és felnőtt vagyok ahhoz (úgy negyvenhét éves korom táján), hogy személyiségem sérelme nélkül alávessem magam az analízisnek.

(Én ifjabb koromban úgy gondoltam, hogy semmiféle külső hatást nem szabad ilyen mélyre engednem magamban, hogy majd az lehessenek, aki vagyok, addig is megőrizve intaktságomat.)

Most azonban úgy láttam, hogy végig kell járnom ezt a sajátosan huszadik századi „beavatási utat” – s nem is csalódtam, sem terapeútámban, sem várakozásaimban.

De: végig makacsul védelmeztem – mint alternatív lehetőséget – mindazt, ami a spirituális, transzcendenciára irányított világképekből – Steiner és Jung és Karácsony Sándor és Thomas Mann és Dosztojevskij világlátásából, és persze az evangéliumokból, a Bhagavad Gítából, a Tao Te King-ből – számomra evidenciának tűnt. Elismertem – és elismerem, ezzel biztos másutt vagyok eretnek – a freudi szempontok és megállapítások létjogosultságát, de úgy gondolom, hogy ezek körén túl még „több dolgok vannak földön és egen”...

Ugyanebben az időszakban heti egyszeri-kétszeri alkalommal még tovább dolgoztam mint pszichológus, és ezeken a rendeléseken is áradtak hozzám a gyerekeken és szülőkön átszűrt, naprakész információk a mai óvodák és iskolák problémáiról.

(Ugyancsak feledhetetlen:

„Gyermeke rendetlenül ül!” – beírás az ellenőrző könyvben.

A kislány a kerület két kitüntetett – legjobban kitüntetett – tanítónőjének egész napos osztályába jár.

Az anya felkeresi a beíró tanítónőt.

– Mit jelent az, hogy rendetlenül ül?

– Rendetlenül ül, ez kettőt jelent. Egy: a térdeit szétereszti. Kettő: az egyik lábfejét a másik lábikrájára kulcsolja.

Egész napos osztályban. Ahol a gyerekek reggel nyolctól ötig vannak benn.)

1985-ben Székely György – aki Georg Kühlewind néven ekkor már világszerte jól ismert, sok nyelvre lefordított és gyakran előadó szerző volt, elsősorban antropozófus körökben – IDRIART-ot szervezett Budapesten, barátaival, a Vigadó épületében.

Az IDRIART²⁶ művészeti-pedagógiai utazó rendezvény, mely a népek közötti jobb megértést van hivatva szolgálni, s kezdeményezője Miha Pogacnik, szlovén származású hegedűművész. Az IDRIART-ok Rudolf Steiner művészeti és pedagógiai gondolatainak jegyében állnak.

Ha jól tudom: ez volt az *első* kelet-európai IDRIART.

Jelentős anyagi támogatást nyújtott megrendezéséhez a hollandiai IONA Stichting – az IONA²⁷ Alapítvány.

Elsősorban abban segítettek, hogy több száz keletnémet érdeklődő Budapestre jöhessen, itt lakhasson, ehessen és részt vehessen a rendezvényeken.

Szilágyi Péter barátom lánya, Eszter, édesanyjával már hosszabb idő óta Hollandiában élt – és ott járt Waldorf-iskolába.

(Talán emlékeznek rá: Szilágyi Péter ott ült már Makkai Ádám kis szobácskájában is, és aztán éveken és évtizedeken át többé-kevésbé együtt bolyongtunk a magyar történelem eseményeiben, a jogi egyetemen és persze Török Sándor körül. Első szerelmemmel kötött első házasságom – mely már szerelmünk végét jelezte – mindössze hat hónapját Szilágyi Péterék lakásában töltöttük, 1956–57-ben, akkor diszidált nővére és családja szobájában.)

Szilágyi Eszter mint volt Waldorf-iskolás kapcsolatba és jó ismeretségbe került az IONA Stichting vezetőjével, Dolf Van Aalderen igazgatóval.

Az igazgató úr őt kérte meg, hogy segítsen, családján keresztül is, a magyarországi szervezésben.

Így aztán itt Budapesten, a Vigadó épületében Szilágyinak alkalma nyílt arra, hogy – részéről elhangzó erőteljesebb biztatások után – Dolf van Aalderen és titkárnője előtt fölvezessen mondván:

– Itt van egy ember, aki már évtizedek óta foglalkozik a Waldorf-pedagógiával. Nem lehetne valamit tenni, hogy egyszer kijuthasson és közelebről is megnézhesse a Waldorf-iskolákat, a Waldorf-óvodákat és a tanárképzést, hogy beleszagolhasson a dologba?

Dolf Van Aalderen válasza:

– Lehet. Írjon nekem egy, vagy ha a cenzúra miatt szükséges, két levelet. Az egyikben írja le, hogy valójában mit is szeretne, a másik legyen egy hivatalos levél, amelyben hozzánk folyamodik támogatásért, hogy a Waldorf-pedagógiát tanulmányozhassa mint tudományos kutató, mint szakember.

Nagylelkű ajánlat volt.

Más, normálisabb ember bizonyára kapva kapott volna rajta.

De én mindig is rettenetesen nehézkes voltam.

Írni.

Levelet.

Németül.

Nem kellett hozzá több, mint két év – és közben a folytonos szorongás, a mulasztásért –, hogy a levél végül is egy nagy nekirugaszkodással a második év vége felé elkészüljön.

(Nem tudom, hogy depressziómat tegyem felelőssé – mely bizonyára alkati [melankóliából is fakadó] és szerzett [először a református gimnázium felosztatása után, 52-ben, majd igazából, 56 után erősödött fel] –, vagy arra gondoljak, amire Karácsony Sándor figyelmeztet, hogy ezen az égtájon – akár tetszik, akár nem, akár jó ez, akár nem – a *huszárcsíny* a munkavégzés formája – az utolsó pillanatban, de akkor teljes intenzitással, tán némi leleménnyel is, és minden erőt megmozgatva. A huszárcsíny a magyar szalmalángtermészet „munkavégzés”-formája; a szalmalángról pedig azt mondja el Karácsony Sándor, hogy valóban nagyon rövid ideig tartó, de *igen magas hőfokú égés*...)

A többi már gyorsan ment.

Hamarosan megérkezett Eginhard Fuchs úr levele Wittenből, melyben tájékoztattott, hogy Dolf Van Aalderen őket kereste meg azzal a kéréssel, hogy a Waldorf-pedagógia tanulmányozása céljából fogadjanak engem néhány hétre intézetükben, a witten-anneni Waldorf-pedagógiai Intézetben. Ők erre készen állnak, tájékoztassam őket, hogy mikor akarom megkezdeni látogatásomat, és mennyi időt tudok ott tölteni. (Másolatban mellékelték Van Aalderen úr levelét is. Ekkor találkoztam először az információk egészen szabad és nyílt áramoltatásának ezzel a módjával.)

Újabb kín.

Erre a levélre is válaszolni kell.

Németül.

Németül én úgy és annyit tudtam, hogy Rudolf Steiner műveit már viszonylag könnyedén tudtam szótár nélkül is olvasni.

(Az elmúlt huszonöt évben – 1987-től visszafelé számítva – ezek a művek rendszeres, mindennapi olvasmányaimmá váltak, úgyszólván a Biblia mellett. Ha csak keveset olvastam is naponta belőlük, ha csak egy-két-három mondatot, de rendszeresen. Határozottan azt kell mondanom, hogy ezekben az években és évtizedekben ez a szellemi táplálék tartott életben, ez oszlatta el mély kétségbeeséseimet és öngyilkossági gondolataimat, ez tette lehetővé, hogy viszonylag kevesebb „derítő” kalmopyrint vegyek be... Még így is voltak persze hetek és hónapok, amikor semmit nem olvastam, amikor csak feküdtem ott-hon, a kötelező legszükségesebb munkák elvégzésén kívül, amikor töprenghettem arról, hogy nem vagyok-e – nemcsak neurotikus, hanem – elmebeteg, amikor egyetlen vigaszom az volt, hogy családom valamelyik tagja este Mikszáthot vagy Krúdyt olvasott fel, amikor a lélek súlyos állapotait súlyos testi betegségek – például tüdőgyulladás – váltogatták, melyekben viszont, a lábadozás időszakában P. Howard szolgált valódi, úgyszólván testi és lelki táplálékkul ponyvának álcázott mitologikus derűjével...)

Magyarul válaszlevelet fogalmazni, ezt leírni, leírni – barátokat és barátnőket keresni, akik elég jól tudnak németül, és elég áldozatkészek ahhoz, hogy mindezt le is fordítsák, eldönteni, hogy mikor is akarok menni és mennyi időre, még mélyebben szorongani és rettegni, hogy ott majd németül kell beszélnem, megszólalnom...

Jaj.

Mert hogy tudtam én németül?

(És – bár már valamicskével több gyakorlattal, de – hogy tudok ma is?)

A nyelvtanról fogalmam sincs.

Filozófiai, elméleti témákról – felindult állapotban – viszonylag könnyen tudok beszélni, beszélgetni.

Mindennapi dolgokról, ügyintézésről már sokkal nehezkesebben.

Hosszú ideig úgy beszélek, mint aki szinte tud németül – aztán egyszerre csak valami rettenetes, érthetetlen zagyvaság, szó szerinti fordítás magyarból, vagy angol szavakkal kevert német szöveg, vagy a magyar nyelvben használt idegen szavak alkalmazása abban a hitben, hogy az a német nyelvben is ismert, sőt ugyanúgy vagy majdnem ugyanúgy szerepel.

Mindezt azért mesélem el ilyen részletesen, hogy érzékeltessem azt az inkompetenciát, amelyen az embernek magát keresztül kell küzdenie ahhoz – nemritkán az életben, legalábbis az én életemben –, hogy eljusson egy területre, ahol aztán valóban tehet is valamit, ahol esetleg valami dolga van.

Másfelől persze azt is elmondhatnám – és az is igaz volna –, hogy most derült ki, most kezdett lassan világossá válni, hogy talán mégis volt valami értelme annak, hogy kisgyerekkoromban német Fräulein-nem volt – apám és anyám gondoskodásából –, hogy húsz-egynéhány éves koromban Földes Klári néni felszedett a Török Sándor körüli steineriánus körben, és újra megtanított németül, hogy huszonnyolc éves korom után elkezdtem – Camus-n, Kierkegaard-on és Steineren gyakorolva – németül olvasni.

Fuchs úr levelére már egy-két hónap alatt válaszoltam.

Hogyan döntötte el akkoriban az ember – hogyan döntöttem el én –, hogy mikor akar – mikor akarok – utazni és mennyi időre?

Mivel – bár az iskolafejlesztési központban is dolgozva, de – afféle tengő-lengő hobó voltam, aki meglehetősen szabadon osztotta be az idejét, külső kényszerekhez nemigen kellett alkalmazkodnom.

Az ember tehát ilyenkor – meglehetősen obskúrus vagy nagyon is bölcs módon, ki tudná ezt eldönteni – belemered a jövőbe, mintegy beleérez, megpróbál az eljövendő hónapokban „érezkelni” – és találmra kibök egy időpontot, és hozzá még egy időtartamot is kitalál, meghatároz.

Azt találtam ki – 1987-et írtunk –, hogy októberben utazom Wittenbe, s mintegy hat hetet fogok ott eltölteni. Előtte azonban, ha már utazom, meglátogatom Nyugat-Berlinbe szakadt barátainkat is. (Amúgy is: erre volt olcsó utazni, repülőgéppel, MALÉV-vel, a kelet-berlini repülőtérré, retúrjeggyel.)

Hamarosan kiderült, hogy az általam választott időpont nem éppen a legalkalmasabb; érkezésem egy októberi vasárnapra esett, s az azt követő héten az intézetben még teljes szünet – őszi szünet – volt.

A babonás, a kényszeres, az obskúrus ember azonban ilyenkor már nem tud – nem szeret – változtatni.

Ekkor már az intézet másik tanárával, Johannes Kiersch úrral álltam összeköttetésben, akinek Fuchs úr átadta ügyemet, és akinek leveleire megpróbáltam viszonylag gyorsan – két-három hét alatt – válaszolni.

Megkérdeztem, hogy azért – ha az intézet üres is – én jöhetnék-e?
A válasz igenlő volt. (Bár Kiersch tanár úr talán némileg csodálkozott.)

Ekkor – hogy többé-kevésbé elfogadhatóvá tegyem makacs és értelmetlen ötleteimet – megkérdeztem, hogy az iskolákban is szünet van-e ugyanebben az időben.

Megtudtam, hogy: nem.

Ekkor aztán végre a fejemben valami megmozdult, és elkezdett tagolódni a terv, a kép, hogy mit is akarok én odakint csinálni.

Mindenekelőtt: az iskolába akarok beülni!

Mégpedig: valóban beülni, azaz nem futva végiglátogatni, mindent megnézni, hanem hosszabb időn át részt venni egyetlen osztály mindennapjaiban, kora reggeltől, amikor a tanár vagy az első növendékek beérkeznek, addig, amíg a tanár vagy az utolsó növendékek eltávoznak valamikor a déli vagy a kora délutáni órákban.

Majd ha aztán a tanárképzés megkezdődik, azt is megnézem.

Boldog voltam.

Úgy tűnhetett, mintha már eleve is határozott terveim lettek volna. Vásároltam egy Themen-kurzust (a II. és III. kötetet a hozzátartozó hangszalagokkal együtt), és megpróbáltam tanulni németül.

Rettenetesen untam.

Nem sokra mentem vele, de csináltam, viszonylag szorgalmasan.

Talán a Waldorf-pedagógiának is utána kellene olvasni.

Itt áll a polcomon jó néhány, Török Sándortól kapott és örökölt könyv – jó volna ezeket már megnézni egyszer!

Mikor végre előhúztam a könyveket, megdöbbenve fedeztem fel, hogy már régen olvastam, aláhúztam, marginális jegyzetekkel láttam el – sőt, jegyzetfüzetbe és papírlapokra kijegyzeteltem őket!

Mégse volnék hát olyan kókler, amilyenek gyakorta tartom és érzem magam?

Lehetséges.

Ezek szerint nem *csak* hallomásból tudom, amit tudok a Waldorf-pedagógiáról – amit fölcsipegettem vagy harminc éven át Török Sándor környezetében élve –, hanem ezt-azt (s köztük egy-két alapvető művet) olvastam (sőt mondhatnám: tanultam) is.

Witten-Annenben hat hétig akartam maradni.

Nem volt akadálya.

Hol van ez a Witten?

Agyamban valahogy Wittenberggel – az ősi, sok magyart fogadó Wittenbergával, a híres egyetemi, lutheri várossal – kuszálódott össze.

Térképről bogarászva megállapítottam, hogy ez a Witten nem az a Wittenberg – ez a Ruhr-vidéken van.

De mi lehet ez az Annen?

Erre nem találtam magyarázatot a térképemen.

Óriási, világoskék bélésű, csúnya, de kerekeken guruló kínai bőröndömbe – a kerekek kissé szétállnak és elferdültek, így a bőrönd makrancos, hol megáll, hol messze el akar kanyarodni az embertől – bepakoltam mindazt a könyvet és szótárat, amire úgy gondoltam, hogy szükségem lesz, beletettem tíz éve írogatott kéziratom aktuális részét – a már emlegetett esszéregény az önkényuralom természetéről –, elegánsabb sötét öltönyömet néhány inggel és egy nyakkendővel, valamint vállfával, hogy az ingeket majd ki tudjam mosni – és amikor eljött az október, szorongva, de boldogan elindultam – megkapva Mihály Ottótól az ehhez szükséges kiküldetési utasítást, hiszen ha erre az időre nem kaptam volna itthon fizetést, nem mehettem volna, lévén hogy ekkor már egy háromgyerekes családot kellett itthon hagynom.

Még a felsoroltakon kívül is sok ember segítő jóindulata, és jó néhány ember – például feleségem és édesanyja – fokozott erőfeszítése kellett ahhoz, hogy Wittenbe utazhassak.

Az akkor lehetséges öt dollár állami valutatámogatást is megkaptam, kiválthattam a turistakeretet is, saját pénzemen, és az OPI kifizette az útiköltségemet.

Hogy Witten-Annenben mit tapasztaltam, hogy hogyan találkoztam mindazzal, amit vártam, s még más új dolgokkal is, s hogy milyen kétségek között vergődtem ott-tartózkodásom során – és hogy végül az egészből mi lett és hogyan nyerte el lassan ez a sajátos lehetőség a maga formáját és értelmét, ahogy mind előbbre haladtunk az időben –, mindez már egy másik részbe kívánczok, nem *a múlt*hoz tartozván – ami megelőzte és előkészítette a Waldorf-intézmények alapítását Magyarországon az én személyes élettörténetemben is –, hanem *a kezdetek*hez.

Mielőtt azonban Witten-Annenről mesélnék, arról kell beszélnem, hogy mikről álmodoztunk – én és a barátaim – úgyszólván már gimnazista korunkban, az iskolát és az ember és a világ megismerési lehetőségeit illetően, vagy talán még előbb.

Hogyan táplálkoztak álmaink Thomas Mannból és Dosztojevszkijből, Adyból és József Attilából, Nietzschéből és Rudolf Steinerből, Bartókból és Németh Lászlóból, Kodályból és Karácsony Sándorból.

(A felsorolás persze korántsem teljes; hiányzik belőle Babits, Kosztolányi és Karinthy – hogy a Nyugat egy másik vonulatát említsem –, de hiányzik Móricz Zsigmond is, akit – hiába próbálták megutáltatni velünk a hivatalos iskolai tananyagban és a hivatalos irodalompolitikában, mégiscsak zeninek, sajátosan magyar zeninek tartottunk és – szerettünk.)

És hogyan kaptak aztán ezek az álmok formát a steineri ismeretelméletben és a Waldorf-pedagógia ember- és gyerekszemléletében, metodikájában és didaktikájában is.

II. A KEZDETEK

Álmok

A fiatal szélhámos – Félix Krull – vonaton utazik. Ha jól emlékszem: Párizsból – összekuszált élethelyzetekből – robog Lisszabon, új kalandok és új, belső szenvedélyből fakadó szélhámosságok felé.

A vonaton, vele szemben, különös ember ül.

Egy csillagszemű professzor – mint ez utóbbi a beszélgetés során kiderül.

Mert a hosszú úton hosszú beszélgetésekbe bonyolódnak.

Kuckuk professzor többek között az őslénytan tudósa, és a robogó vonaton a csillagokról, az ásványokról, rég kihalt élőlények csoportjáról beszél, és a forrás vizében heverő kőről és a fűszálakról, és az *egyetemes rokonszenvről*, ami minket, létezőket minden más létezővel összeköt.

Félix Krull, a fiatal szélhámos – aki most éppen Venosta márki álneven utazik – felindultan és megindultan érzi, benső remegő izgalomban, hogy igen, igen, ez az, ez a lét teljessége, ez az *egyetemes rokonszenv*, ami kíváncsiságunkat rányitja a világra – mint ahogy a Nap előhívja, felpattintja az élőlények szemét –, és *tudni akar, mindent megtudni* a csillagszemű professzortól.

És – ezentúl – minden létezőtől *tanulni*.

Ebben a mélyről fakadó izgalomban a legkevésbé sem szélhámos most Félix Krull. Legbelsőbb lényét – valóban elvállalt és mindig újra felismert önmagát – szeretné összekapcsolni a létező világ megismert lényeiének és tényeinek legbensőbb, mozgató törvényszerűségeivel.

De igenis egy kicsit szélhámosok vagyunk mi mindnyájan – szülők és egyéb nevelők –, amikor ezt a minden gyermeki kíváncsiságban újra és újra felbukkanó legmélyebb indítatást aprópénzre váltjuk – vagy legalábbis aprópénzre *akarjuk* váltani.

És ezt tesszük mindennap, amikor gyerekeinket az osztályzatért tanulztatjuk, a bizonyítványért, a papírért – a társadalmi pozíció eléréseért.

De az élet – hála Istennek – kifog rajtunk.

Mindazt, amit így tanultunk – és tanlattunk –, felejtésre ítéli, és egészen más, belső erőfeszítésekkel kimunkált képességeket követel.

Ezzel a gondolatmenettel zárul *Beszélgessünk iskolásokról* című kis könyvem, mely a Minerva kiadónál jelent meg 1979-ben, s melynek egyik fejezete – melyre e zárómondatok is kimondatlanul visszautalnak – a Waldorf-iskoláról szól.

Ebben a fejezetben, és a fent idézett zárómondatokban, olyasmit próbáltam megfogalmazni, ami néhányunk számára valóban már iskoláskorunk óta úgyszólván harci kérdés volt.

Ne a papírért kelljen tanulni.

A megismerés elementáris vágya fontosabb, és biztosabban és meszszebbre vezet, mint a bebiflázott, kötelező tananyag.

Thomas Mann fiatal szélhámosától – mert persze az *Egy szélhámos vallomásairól* van itt szó – azt is megtanulhatjuk, hogy gyerekeink igazi nevelése azzal kezdődik – és azzal is folytatódik –, hogy *önmagunkat* neveljük. Gyerekeink igazi tanulása pedig az *egyetemes rokonszenvtől* hajtott és vezérelt, az igazság, az ember és a világ megismerésére és önmagunk kifejtésére irányuló *tevékenység*.

Először inaskodás, azután mesteri munka.

Az ember élete minden pillanatában folyton megújuló vagy változó helyzetekben tanulja önmagát és a világot.

Munkájának – tanulásának és tudásának – jelentős állomásai vannak, de nincsen soha

VÉGE

– ezzel zárul az előbb említett kis könyv, a *Beszélgessünk iskolásokról*.

Kamaszkorunk szenvedélyes olvasmánya, Dosztojevszkij arra tanított minket, hogy az ember lénye csak racionálisan meg nem ragadható, hogy mindannyiunkban démonok és istenek fészkelnek, hogy mindaz, amit várhatunk önmagunk és a világ jövőjétől – és ami létünk, egzisztenciánk szempontjából alapvető fontosságú –, szavakba nem vagy alig foglalható. Az ember lénye cselekvéseiben, sorsában és ál-

maiban sokkal világosabban megnyilvánul, mint önmagáról való csak racionális tudásában.

Hogy az ember hogyan individuális lény, és hogy ez a mai élet vágyain, indulatain, félelmein átvonszolódó individualitás hogyan keresi az elveszített transzcendenciát, és hogyan kapcsolódik a nemzeti géniuszhoz (és a nemzeti koboldokhoz), hogyan hajtja „Szentlélek vagy a kocsma gőze...” – ezt viszont Adytól véltük megtanulhatni. És József Attila vezetett „az értelemig, és tovább”, és vele fohászkodtunk, Isten felé fordulva, „hogy valljalak, tagadjalak, segíts meg mindkét szükségemben”...

Nietzsche is a szellemi igazságok kérlelhetetlen felkutatására magát elszánó individualitás példáját adta, és Rudolf Steiner – a szabadság filozófusa – a modern ember ismeretelméleti szabadulásának útját mutatta meg. Bartók szentháromsága – a természet, a tudomány és a művészet –, Németh László tanári praxisa, Kodály elképzelése a „zeneközelben” felnövekvő, zenei és mozgásos anyanyelvét is elsajátító gyerekről és Karácsony Sándor már idézett pedagógiája (társaslélektana) – számunkra mind egy irányba mutattak.

És ez az irány a szabaddá érett individuum útkeresése volt – ön maga és a világ megismerésére.

Nem beszéltem még – kalandozásaim során – Pethő Andrásról, akihez Török Sándor küldött el.

Pethő akkoriban, a hatvanas években – a Villányi úti „Mozgássérültek Nevelő és Nevelőképző Intézeté”-nek igazgatója (igazgató-főorvosa) volt.

Már magának az elnevezésnek is története van.

Pethő valahol az Alkotás utcában egy pincében kezdte gyógyító tevékenységét a háború utáni gyermekparalízis-járványok bénult áldozataival és másfajta – spasztikus és egyéb – mozgássérültekkel, csupa olyan beteggel, akinek papírja volt arról, hogy gyógyíthatatlan, állapotában javulás nem várható.

És Pethő – a hazai akadémikus orvostudomány legnagyobb ámulátára, majd bosszúságára – rendszeresen gyógyította – netán meggyógyította – ezeket a betegeket, és állapotukban igen jelentős – a legtöbb esetben az önálló életet lehetővé tevő – javulást ért el.

– Látom, de nem hiszem – mondta a klinikai adjunktus, a Pethőnél vizsgálódó egészségügyi bizottság tagjaként, mikor a gerinctörött beteg Pethő intézetében felállt és elindult.

Pethőről közvetlen munkatársai különös történeteket meséltek.

Kezdve attól, hogy bejön egy szép napon az akkor még pincében elhelyezett gyógyintézetébe, és a gyerekeket és az ápolókat gyorsan a fal mellé tereli, kiürítve ezzel a kórtermül szolgáló helyiség közepét.

Éppen kérdezni akarják, hogy miért teszi ezt, mit csináljanak most, mikor egyszer csak hatalmas robajjal leszakad a mennyezet – de a fal mellett állóknak semmi bajuk nem lesz, a felszálló por okozta köhögésen kívül.

Honnan tudta, hogy le fog szakadni?

Mit gondolt magában, mikor a fal mellé terelte őket?

Pethő megvonja a vállát:

– Nem tudom. Így éreztem jónak. – Majd még hozzáteszi: – Tudtam, hogy valami baj lesz.

Vizsgálja a géppel járó, Heinc-Medinen átesett, elkeseredett fiatalasszonyt, majd beszélget vele:

– Mit szeretnél?

(Ebben a viszonylatban, intézetben belül mindenkit tegezett.)

– Sétálni szeretnék!

– Sétálni fogsz!

– De gép nélkül szeretnék sétálni!

– Gép nélkül fogsz!

És a járógép – két héten belül – valóban bekerül a raktárba, ahol egymás hegyén-hátán, halomba dobálva állnak az intézeti kezelések során leszedett járógépek.

És a fiatalasszony – néhány hónap múlva sétál.

– De én gyalog akarok lejönni a hegyről! – mondja követelve Pethőnek.

Pethő bólint:

– Gyalog fogsz lejönni.

(A fiatalasszony a Széchenyi-hegyen lakik.)

Nem sok idő telik el, és a fiatalasszony gyalog jön le a hegyről.

Az eredmények tagadhatatlanok voltak.

De az eredményekhez vezető út – „a modern orvostudomány szem- szögeből” nézve – tisztázatlan maradt.

Az egészségügyi kormányzat fafejű közepkáderei – és az irigykedő kollégák, professzorok és gyógyító orvosok – eljárást készítettek elő Pethőék ellen, be akarták zárni az intézetet.

– Kuruzslás, ami ott folyik – mondták –, méltatlan a szocialista orvostudományhoz.

Hírek és pletykák kaptak lábra, melyek szerint: Pethőnek még diplomája sincs!

El se végezte – annak idején, Bécsben – az orvosi egyetemet!

Szerencsére a magas káderekben is akadtak családok, melyeknek tagjait Pethő gyógyította meg és kezelte folyamatosan – sikerrel.

Ezek némi védelmet nyújtottak.

Rejtélyes feljelentések nyomán a pártközpontból kiszálló bizottságot az bővülte el, hogy a gyerekek, akik számolva avagy énekelve mozgatták orvostudományi szempontból mozdíthatatlan végtagjaikat – mozgalmi dalokat használtak erre a célra.

Ez természetesen Pethő tudatos ravaszsága volt.

Egy nagy kópé kajánságával mulatott az effajta trükkökön és előre kiszámítható hatásaikon.

És aztán – sok barát, közöttük Török Sándor közreműködésével és segítő támogatásával – jött a nagy csavar:

Ő – és intézete – nem gyógyítja ezeket a gyerekeket, hanem *neveli*, fejleszti.

Így tehát az intézet nem gyógyító, nem orvosi intézet – nem az egészségügy (és nem az egészségügyi minisztérium) hatáskörébe tartozik.

Az intézet nevelőintézet – még hozzá: gyógypedagógiai nevelőintézet – tulajdonképpen a Gyógypedagógiai Főiskola Intézete – kellene hogy legyen.

És hamarosan az is lett.

Pethő pedig – mint intézetvezető – nem igazgató-főorvos többé, hanem egyszerűen csak igazgató, a gyógypedagógiai főiskola tanára.

A nála dolgozó személyzet nem ápolókból, gyógytornászokból állt ezentúl – hanem nevelőkből, Pethő újabb szóleleményével konduktorokból, mintegy a betegeket – vagy pardon, a növendékeket – vezető társakból.

Így lett intézete Mozgásterápiai Intézetből Mozgássérültek Nevelő- és Nevelőképző Intézete – mert természetesen munkatársai képzését továbbra sem bízta senki másra, míg viszont elérte, hogy diplomájuk

egyfajta gyógypedagógusi diplomának számított – a Művelődési Minisztérium felügyelete alatt.

A pedagógia – mivel nem volt tudomány – kibírta és elviselte – amit az orvostudomány nem tudott elviselni –, hogy az idegrost nem működik, és mégis lefut az ingerület. Az agy parancsára bekövetkezik a mozgás – miközben a növendék számol –, hogy helyet adjon szervezetében közelebből meg nem nevezhető segítő erőknek.

– Mit mondjak nekik? – morogta Pethő, miközben ketten ültünk szobájában, ő az íróasztala mögött, én előtte. – Mondjam nekik azt, hogy meditálok, miközben a beteg itt előttem fekszik, és hogy ez a meditáció fedi fel előttem a beteg számára szükséges gyakorlatot?

Pethőhöz Török Sándor azért ajánlott be, mert Pethő akkoriban valamiféle fiatal szakembert keresett – esetleg pszichológust –, aki segít nekik abban, hogy egy tudományos – vagy legalábbis kvázi-tudományos – nyelven leírják, hogy mi is történik tulajdonképpen az intézetben.

Vonzott és lenyűgözött Pethő személyisége.

Churchillre is hasonlított – nemcsak a szívar miatt.

Irodalmi tájékozottsága – a magyar (a *Nyugat* körüli) és a német (ezen belül is az osztrák) irodalomban – rendkívüli volt, anekdoták és történetek özönét szolgáltatta.

Élete kalandokban bővelkedett.

Például: egy barátját kikísérte a bécsi pályaudvarra – nem sokkal az orvosi diploma átvétele előtt –, és az egyik vonatablak mögött gyönyörű nőt pillantott meg. Habozás nélkül felszállt a vonatra, melyről azt se tudta, hogy hová megy, hogy az asszonnyal megismerkedhessen.

A vonat Berlinbe vitte.

Azt mondják, így tűnt el néhány évre Bécsből.

Legközelebb – magyar barátok számára – Párizsban bukkant fel.

(Talán innen a hír, hogy soha nem is kapott diplomát. Nem vette át.)

Aztán egyszer csak – a háború után – Budapesten gyógyít, sikerrel.

Mindig rengeteget olvas.

Sok nyelven.

Drámákat ír – németül, német álnéven.

És elbeszéléseket.

Ezek halomszám gyűlnek az egyik szekrényben, senki nem olvashatja.

Egyedül él – sokat kíntott házvezetőnője morogva szolgálja ki időnként ugyancsak szeszélyes parancsára a vendégeket és őt magát.

A rajongók közül csak kevesen férhetnek hozzá közel.

Elbűvölő tud lenni – és vérfagyasztó.

Már mindjárt az első találkozáson belenéz az emberbe, és közléseket tesz.

– Te olyan ember vagy, aki mindent nehezen kezd el, és mindent nehezen hagy abba. Te csodálkozol rajta, hogy reggel nehezen tudsz fölkelni. Neked, úgy látszik, tőlem kell megtudnod, hogy aki este nem tudja abbahagyni a napot, az reggel nem tudja elkezdni akkor, amikor akarja.

Egy újságíróval járok nála, aki akkor éppen a Művelődési Minisztérium egyik vezető munkatársa, és most – taktikai lépésként – nagy ismertető cikket kell majd írnia az intézetről. (Természetesen még mindig a Villányi úti intézetről van szó, és a hatvanas években vagyunk.)

– Te olyan ember vagy – mondja neki Pethő minden bevezető nélkül, alighogy leülünk szobájában, talán nem is köszön, csak áthatóan ránk néz –, aki a marhahúshoz szereted a jó kis vörösbort. Nahát akkor az lesz ebédre. – Csönget és intézkedik. Az újságíró zavarban van, mert a bor kényes pont az ő életében.

Pethő Rudolf Steinert tanulmányozza.

Régóta.

Alaposan ismeri – mind világfelfogását, mind pedagógiáját, mind gyógypedagógiáját.

Éveken át heti egy délutánt együtt tölt Török Sándorral – ebben az ügyben.

A zsidóság, a keresztyénség evidenciáit magában hordja – de megnyilvánulásaiban – énelőttem legalábbis – legintenzívebben a buddhizmussal való kapcsolatát nyilvánítja ki. Könyveket ajánl elolvasásra e tárgykörben, és felhívja a figyelmemet arra, hogy a buddhizmus tanításai szerint a bodhiszátvák, bár már megszabadultak a lét szenvedéstele körforgásából, mégis mindig újra visszatérnek a földi életbe, amíg egyetlen ember is van, akinek számára még elhozhatják a megváltást.

Amikor Jacob Levy Moreno, a szociometria és a pszichodráma világhírű megalkotója – Romániából Bécsen át Amerikába származott zsidó egyébként – Moszkvából az Egyesült Államokba visszatérőben átutazik Budapesten – minden hivatalos fogadást és találkozást elhá-

rítva (1962-t írunk, tudósaink, íróink és politikusaink közül, a legjobb-
bak közül, sokan börtönben ülnek, Mérei is) egyedül egykori bécsi
barátját, Pethő Andrást és intézetét keresi fel.

A Pethő-intézet – ekkor még mindig fenyegetett és beszorított ál-
lapotban – lassan elkezd világhírűvé válni.

És – én ebben is Pethő diadalát is látom – az alapító halála után
változatlanul tovább él és dolgozik, és terjeszkedni kezd, a kitűnő ta-
nítvány Hány Mária vezetésével.

Hogy ma hol tart, világhírben és külföldi és belföldi eredetű támo-
gatásban, azt talán tudjuk.

Pethőékhez végül is nem álltam be dolgozni.

Vonzott a személyisége – de féltettem magam.

Úgy éreztem, az intézet beszippant és megsemmisít.

Megsemmisíti személyes életemet.

És ez talán így is volt. Vagy egészen kellett, vagy sehogy sem.

És erre nem tudtam magam rászánni, úgy éreztem, hogy az én utam
másfelé vezet.

De lenyűgözött Pethő példája és az a mód, ahogyan a gyermeki
személyiséghez – a beteg vagy éppen a betegség által némaságra ítélt
gyermeki személyiséghez – közeledett.

Napokat és heteket töltöttem az intézetében, és lenyűgözötten hall-
gattam a Pethőék által hét-kilenc-tíz-tizenegy éves korukban mozgá-
sos gyakorlattal szóra bírt, a némaságból kiszabadított gyerekeket,
akik áradóan mesélték el eddigi életüket, mert ha megszólalni nem
tudtak is, a beszédet érteni már korán – sokan már két-három éves
korukban – úgyszólván teljes szókinccsel értették, és „mindenre” em-
lékeztek. Hogyan vitatkoztak az orvosok mondjuk egy vakbélműtét
alkalmával a helyileg érzéstelenített gyerek fölött, hogy érdemes-e en-
nek még tovább élnie... Mit mondott egy-egy rokon, vagy egy-egy
elkeseredett apa a gyerek jelenlétében, azt gondolva, hogy úgy se ért
semmit... – és így tovább.

Láttam a túlmozgásos gyereket, aki egyik kezével fogta a másikat
és költeményt írt – vagy éppen matematikából mutatkozott zseniális-
nak a Pethő-intézetben, míg bekerüléséig egyszerűen csak „a kis hü-
lyének” nevezték.

Különös – és azt hiszem, egy életre szóló, mély – benyomásom tá-
madt az emberi személyiségről, amely teljes és intakt akkor is, ha a

fizikai test valamilyen okból nem engedi, nem akarja engedni megnyilvánulni.

Pethő nemcsak a járógépeket szedette le a hozzá került gyerekekről és emberekről.

Pethő megszüntette azokat az asztali és egyéb bilincseket is, melyekkel más intézményekben a túlmozgásos gyerekeket kikötözték, megszüntette a „bukósisakokat”, melyekkel más intézetekben a fejeket védték az odaverődéstől, és pléh, bádog vizeskancsók, poharak és tányérok helyett üvegcancsók, üvegpoharakat és porcelántányérokat tétetett az asztalra, gyakorlataival elérve és biztosítva azt, hogy ezek a gyerekek ezeket az eszközöket használni tudják, és a környezet esztétikáját is teljes értékűen tudják élvezni.

Nemcsak felállította az intézetébe került gerinctörött fiatal lányt, hanem – irtózatos küzdelmeket is víva, ha kellett, személyesen is – kiharcolta, hogy ez a fiatal ember elvégezhesse a tanítóképző főiskolát, majd taníthasson az intézetben. Más növendékeit a bölcsészetre iratta be.

Világosan láttam, hogy itt a gyereket és az embert – az emberi természetet és ezen belül a pszichikumot és a fizikai testet – illető olyan szemléletmóddal találkoztam, és olyan sikerek által igazolt praxissal, amelyet életemben mindig is kerestem és amelyről mindig is reméltem, hogy feltalálható.

Azt kellett látnom, hogy míg a hivatalos pedagógia nemcsak az ideologikus jelszavaktól és az államhatalmi parancsoktól fertőzötten inkompetens, hanem – az iskolai viselkedés követelményrendszerétől és szabályaitól kezdődően a munkafüzetekig és feladatlapokig egységesen gyerek- és életidegen, hatástalan, illetve károsító hatású – addig ez az „obszúr”, mélyen a személyiségben gyökeredző, „tudománytalan” praxis a gyerek lényéből – és az élet lényegének ismeretéből – indul ki, hat, gyógyít, nevel és növel.

Később, amikor pszichológiai tanulmányaim vége felé a színészi hatás eszközeiből írtam szakdolgozatomat, és a japán Zeami, a nagy nőmester titkos hagyatékát elemeztem, akkor is ezek a felismerések indították el gondolataimat. És végül is, évekkel később, de olyasmit csináltam, amire Pethő buzdított annak idején: tudományos, természettudományos, huszadik századi magyarázatot kerestem sajátos emberi jelenségekre, és ezen belül próbáltam szemügyre venni – a könyv-

nek talán a leghosszabb fejezete szól erről – a képzés idejét, a hatékony felkészítést a hatékony életre. (Bár a könyv címe szerint a zínési hatás eszközeiről szól, utalásaiban és összefüggéseiben mindig újra előbukkan az iskolázás – és ezen belül a gyermekkori iskolázás – és képzés problémája, a mai európai iskola inkompetenciájának jelenségrendszere és az emberi személyiség hatékony megközelítésének és fejlesztésének problematikája.)

Mindezek az ismeretek összefonódtak azokkal a mélylélektani és dinamikus-pszichológiai megközelítésmódokkal, melyeket Mérei Ferenc környezetében volt alkalmam megismerni, és kölcsönösen átvilágították egymást a Kontráéknál, illetve Török Sándornál Karácsony Sándorról és -től illetve Rudolf Steinerről és -től tanultakkal.

Analízisemben – akkor már tíz év gyermekpszichológiai praxis után – az derült ki, hogy míg a gyermeki szempontokat könnyedén meg tudom érteni és magamévá tudom tenni – sőt: a gyerek látásmódja valamilyen értelemben máig sajátom –, addig a felnőtt szempontjai gyakran áttekinthetetlenek, a felnőtt látásmódja ellenszenves és gyanús – nemegyszer hazug – számomra.

Ezek után az előzmények után jutottam el ismét önmagamban Rudolf Steinerig és a Waldorf-pedagógiáig.

Rudolf Steiner életútjáról szólva azt mondtam, hogy Steiner világlátását, gondolkodási rendszerét majd akkor próbálom meg jellemezni, ha a Waldorf-pedagógiáról beszélek.

Ennek most jött el az ideje.

Amikor Vaszilij Kandinszkij – 1912-ben – megírja jelentős könyvét, *A szellemről a művészetben*, akkor ebben – és a Kék lovas társaság kiadványaiban, melyeket Paul Klecvel és Franz Marckal együtt szerkeszt többek között – leszögezi, hogy korunkban *nem* a festészet megújítására van szükség és lehetőség, hanem a világlátás megújítására, melyből a festészet megújulása is következni fog.

Ugyancsak ez a társaság szögezi le az absztrakt művészetről szólván, hogy az absztrakt festő ugyanúgy *valóságot* fest, mint a realista, csak hogy a realista a külső, a látható világ valóságát, míg az absztrakt festő a dolgokban és a dolgok mögött rejlő, azokat mozgó és fenntartó

láthatatlan törvényszerűségek valóságát igyekszik megragadni és kifejezni.

Erre vonatkozik Paul Klee híres mondása is: „A festészet nem a láthatót ábrázolja, hanem láthatóvá tesz.”

Ezek a megközelítési módok – melyek Steiner szellemi környezetéből származnak – talán valamelyest megkönnyíthetik számunkra Steiner felfogásmódjának megértését, megközelítését.

Steiner rendkívül fontosnak – az emberiség fejlődése szempontjából rendkívüli jelentőségűnek – tartja az európai természettudományos gondolkodás fejlődését. Azt is lényegesnek – és törvényszerűnek – tartja, hogy az európai gondolkodás elszakad szellemi gyökereitől, individualizálódik és szabaddá lesz. Szabadsága természetesen a tévedés szabadságát is jelenti.

A mai európai ember természettudományosan iskolázott gondolkodásában a legéberebb.

Ezért világmegismerő – és önismereti – tevékenységében ebből az éber, józan, természettudományosan iskolázott tudatból kell kiindulnia – és ezt feladnia kutatásai, vizsgálódásai során nem szabad.

Ugyanakkor – mintegy a XV. század óta – az európai ember szellemi tevékenységének teljes energiájával a külvilág felé fordul, és – a matematika segítségével – feltárja (technikailag is hasznosítható módon) a természeti világ bizonyos elemi törvényszerűségeit.

Ebben a rendkívüli eredményeket hozó kutatásban mintegy megfedkedezik az emberről, és a természetre vonatkozó szemlélete is sajátosan leszűkül.

Sommásan azt mondhatnánk – s erre olyan jeles kutatók is utalnak, mint például Pavlov –, hogy a tudomány a maga analitikus tevékenységével apró, jól vizsgálható részekre bontja szét a jelenségvilágot, de soha többé nem tudja eleven, élő egészzé összerakni.

(Míg – teszi hozzá Pavlov – a művészi szemléletmód eleven egész képben látja a világot, a részek aprólékos feltárása nélkül.)

Sok jeles vizsgálódó utal rá – például Huizinga is, *A tudomány a megismerőképesség határán* című művében –, hogy a mai tárgyi tudat fogalmai nem képesek többé továbbhatolni a megismerésben, s az emberiség a maga megismerő tevékenységében egy bizonyos küszöbhez érkezett, melyet át kell lépnie.

A nagy korok világlátása mindig teljes volt, helyet kapott benne az emberen s a természetén kívül az is, amit ezeken túli, kívüli világnak

nevezhetünk. Az istenek világa, a démonok világa, egyszóval a szellemi lények világa vagy az ideák, az ősképek (az elindítók, az első mozgatók, az ősök) világa – hogy Pláton szavával éljünk.

Steiner felfogása szerint a mai európai – eur-amerikai – fehér ember rendezett és természettudományosan iskolázott individuális tudattal ismét be kellene hogy pillantson ezekbe a világokba, ismét össze kellene hogy kösse magát velük, ha nem akar tébolyt és pusztulást hozni önmagára és civilizációjára.

Sőt, mit több: a mai európai embernek tulajdonképpen már rendszeresen vannak olyan féltudatos vagy tudattalan élményei, melyek őt ezzel a benne élő másik világgal is összekötik, de ezekről nem akar tudomást venni, és ez az elhárítás is a korunkra jellemző ideges tünetek (vagy még súlyosabb szorongások, bajok) egyik forrása.

Steiner utal rá, hogy a művészeti és a tudományos szemléleti módnak ismét szintézisbe kellene kerülnie az emberben. Erre lát példát Goethe életművében és elsősorban – mások, a kortársak által sokat kritizált – organikus természettudományos szemléletmódjában.

(Tegyük hozzá: a legmodernebb, a hetvenes-nyolcvanas években végzett agyfiziológiai kísérletek, melyek elsősorban Roger Sperry nevéhez fűződnek, a maguk részéről szintén arra mutatnak rá, hogy a nyugati civilizáció sajátos egyoldalúságban él.

E kísérletek szerint – melyeket eredetileg epileptoid és más tünetek elemzésénél végeztek, és amelyek lényege abban állt, hogy a nyaki ütőerekbe befecskendezett hatóanyagok segítségével, vagy más módon, a jobb és a bal agyfélteke elkülöníthető – a jobb félteke a művészi egészenlátás féltekéje, mely egyébként őszinte és humora van, míg a bal félteke a tudományos, analitikus szemléletmód féltekéje, egyben a verbalitás féltekéje, mely erőszakos, hatalomra tör, ha kell, hazudik és humorérzéke nincs. Egyes kutatók szerint egyértelműen megállapítható, hogy a keleti kultúrák jobb féltekéi dominanciájúak, míg nyugati civilizációnk a bal félteke civilizációja.

A kutatók egyetérteni látszanak abban, hogy a harmonikus emberi személyiség kifejlődéséhez a két félteke kiegyensúlyozott működésére van szükség.)

A steineri gondolkodás fényében az archaikus és a keleti kultúrák, valamint az ókori kultúrák tudása, világ- és emberismerete nem kisebb értékű, hanem egyszerűen az emberi fejlődés során másutt helyezkedik el, mint a mi jelenlegi kultúránké. A steineri szemléletmód jogor-

sultnak látja a mienktől eltérő világlátásokat is, és felfedezi igazságtartalmukat. Ugyanakkor úgy tartja, hogy a mai európai ember a maga útján kell hogy továbbhaladjon, nem térhet vissza régebbi, mégoly magas rendű világszemléletekhez vagy ezek megismerési, beavatási technikáihoz.

Az emberi lényt Rudolf Steiner – Karácsony Sándor felfogásával teljes összhangban – hármas tagoltságúnak látja és láttatja. A fizikából épülő *test* és a transzcendensből származó *szellem* között feszül a mai, tulajdonképpen emberi létezés *lelki szférája*.

Mint erre már utaltunk, az ember: *test – lélek – szellem*.

Steiner világgépe kriszto-centrikus.

A golgotai eseményeket az emberi történések legfontosabb, *sorsfordító* eseményeként írja le.

Emberfelfogása is megegyezik az Újtestamentum emberképével, mely a magyar fordításból kevésbé egyértelműen bukkan elénk, mint az eredeti görög szövegből.

Az újtestamentumi szóhasználat tud és szól az ember testéről, lelkeről és szelleméről, e görög szavakkal: *szarksz – pszüché – pneuma*. – Szó szerint: hús – lélek – szellem.

E hármas tagoltság azután – a steineri szemléletben – még tovább tagolódik.

Az ásványi anyagokból felépülő fizikai testet egy sokkal finomabb „testiség” hatja át, az, amelyik a növényi létezést – a belső erőkből való növekedésben és szaporodásban megnyilatkozó növényi létezést – fenntartja és biztosítja.

E kettős burokrendszert az állat esetében még egy harmadik testiség is áthatja – az, amelyik az érzékszervekkel való érzékelés, az érzés, az indulatok és ösztönök hordozója.

E hármas burokrendszer fogadja magába azután azt, amit az emberi énnnek, individualitásnak nevezünk.

E befogadás következtében kifejlődik az ember lelki struktúrája, amelynek szintén van egy, az állati létezéshez közel álló, azzal összefonódó, érző, érzéki, indulati rétege – melynek jelentős része tudatlan –, van egy értelmi, gondolati szintje, mely többé-kevésbé tudatos, és van egy, már a transzcendenciával érintkező tudati szintje, melyben az ember önmagát és a világmindenséget mintegy reflektálja.

A szellemiben azután még tovább építkezhet az ember, s minél magasabbra nyúl tudatával, egyben annál mélyebbre is hatol a tudattalan rétegekben.

Az embernek ez a felépítettsége – melynek nyomait megtalálhatjuk az ősi kínai orvoslásban, az indiai emberképben és Arisztotelésznél is – bonyolult viszonyba lép mindazzal az ismerettel, amit a mai élettan, orvostudomány, pszichológia az emberről – részben bizonyára tévesen – élénk tár. Organikus antropológiai építkezésről van itt szó – s az antropológiánál mélyebbre nyúló vagy mélyebbre hatolni szándékozó antropozófiai tudásról (emlékezzünk, antropozófia: az emberre vonatkozó bölcsesség, a görög szóösszetétel eredeti értelme szerint) –, mely azonban nem áll ellentétben modern természettudományi ismereteinkkel, hanem mintegy átvilágítja és továbbépíti ez elsősorban a *nem élőből* nyert ismereteket.

A gyerek fejlődésében mindezek az itt felsorolt instanciák, **ezeknek** hatóerői lényeges szerepet játszanak.

Időben való kibontakozásuk *szakaszolja* az ember gyermek- és ifjúkorát, s *c szakaszok életkori törvényei* egymástól rendkívül eltérőek.

A nevelésnek és az oktatásnak ismernie kell a szakaszok törvényszerűségeit, és azokhoz kell igazodnia.

Ezen túlmenően aztán a Waldorf-tanárnak – folytonos önismereti és önépítő munkáját is meghaladva – képesnek kell lennie arra, hogy *a nevelés művészeként* helytálljon *az adott pillanatban*, megismerőként tudjon viszonyulni osztályának gyerekeihez, sokszor olyan ismeretekhez is jutva, iskolázott szemlélődésében, mely még szavakba nem vagy alig fogalmazható.

Ebben a megismerő munkában aztán tovább segíthetik őt az általános embertanból nyert tudásai és a temperamentumok, alkatok beható ismerete.

A steineri történelemszemléletben az emberi tudatállapot változásait is szemlélhetjük.

Hadd mondjak erre egy – nem Steinertől származó – példát.

Itt van az akupunktúra, a kínai, ősi, tűszúrásos gyógyítás.

Az akupunktúra orvostudomány sajátos „atlaszai” az emberi test több száz pontját írják és rajzolják le, a hozzájuk tartozó vezetékkel.

(A migrénvezeték egyik végpontja például a szem belső sarkában van, innen bonyolult lefutással jut el a májig és az epevezetékig, majd innen tovább egészen a lábfejig és a lábujjakig.)

Mint tudjuk, az akupunktúrák gyógyítást hosszú ideig – Magyarországon még nemrégiben is – teljesen tudománytalanak bélyegezte a hivatalos, akadémikus orvostudomány.

Kevésbé elfogult, nagy tekintélyű kutatók, társaságok és akadémiák azonban az elmúlt évtizedekben – Angliától és Franciaországtól kezdve Nyugat-Németországon át a Szovjetunióig – egyértelműen regisztrálták, hogy ez a terápiás eljárás hatékony, és a mögötte álló archaikus tudományosság pontosan írja le ezeket a „nem létező”, mert nem látható, meg nem fogható, szövettanilag ki nem mutatható pontokat és vezetéseket.²⁸

A hatvanas években Nyugat-Németországban próbálkoztak először azzal, hogy rendkívüli érzékenységgű elektromos műszerekkel vizsgálva az emberi testet, észlelnék-e valamiféle eltérést ezekben a pontokban és a vezetékek mentén.

A válasz egyértelmű volt.

Mindezekben a – „teljesen tudománytalanul megjelölt, kitűzött” – pontokban és a hozzájuk tartozó vezetékek mentén a műszer jól mérhető ellenállás-különbséget mutatott.

Világos, hogy a sok ezer évvel ezelőtt dolgozó kínai orvosok efféle műszerrel nem rendelkeztek. (Igen naiv dolog volna azt feltételezni, hogy „addig szurkálták” az emberi testet, míg egyszer csak ezekre a pontokra bukkantak...)

Hinnünk kell hát a hagyománynak, mely szerint – csakúgy, mint a máig is nagy hatékonyságú indiai orvoslásban – az ember finomabb, nem fizikai „teste” vagy „teste” egy másfajta tudat számára – vagy a mai tudat számára meditációban – „láthatóak”, érzékelhetőek.

A példák sokaságát sorolhatnám fel annak érzékeltetésére, hogy az archaikus ember nemcsak mást gondolt a világról, hanem egészen más módon – sőt: másfajta érzékszervrendszerek segítségével is, mint ezt az indiai jógából is tudhatjuk – érzékelte és tapasztalta maga körül a világot.

Még egy példát hadd mondjak el annak megvilágítására, hogy itt miről is van szó.

Ismerjük az indiai és ennek nyomán a távol-keleti szobrászat és festészet sokkarú, soklábú és nemegyszer: sokfejű isteneit.

A XIX. századi, jellegzetesen európai, racionalista művészetszemlélet ezeket az ábrázolásokat allegorikusan fogta fel.

Azt mondták:

– Na igen, az emberek az isteneket mindenhatónak képzeltek régen, és ahhoz, hogy annyi mindent csináljanak, és hogy annyi helyen ott legyenek, úgy gondolták, hogy nagyon sok kezüknek és lábuknak kell lenni. Így hát ezek az ábrázolások az istenek mindenhatóságának gondolatát fejezik ki, allegorikus formában.

Meglepetést okozott, amikor a húszas években egyre szélesebb körben végzett farmakopszichológiai kísérletekben kiderült, hogy bizonyos szerek, bizonyos emberekben olyan látomásokat váltanak ki – Európában! –, melyekben nagy testű, sokkarú, soklábú lények jelennek meg és mozognak!

(Más kísérletekben viszont azt tapasztalták, hogy a kísérleti személyek, megtartott tudatállapot mellett, a teret geometrikusan szabdaltnak – kubisztikusnak – kezdik érzékelni maguk körül. Ez viszont arra mutatott rá, hogy Cézanne világlátása, melyhez több mint negyven év küzdelmével jutott el, nem afféle kigondolt divat volt – mint majd követőinek esetében –, hanem a belső tapasztalatok sajátos regisztrálása.)

Mínd ezt annak érzékeltetésére mondom el, hogy a külső és belső világ mai, tárgyi tudatunk számára általában „láthatatlan” birodalmiban is tehetők tapasztalatok, mint ezt a nagy kultúrák mindig is állították – még a görögségnek is megvoltak a maga sajátos beavattatási helyei, Aiszkhülosz egész családjával az eleuziszi misztériumok beavattottja volt –, és mint ahogy a művészet nagy irányzatai ezt a XX. században ismételten leszögezték. Ide tartozik tulajdonképpen a nagy amerikai beatnik- és hippinemedékek törekvése is, akik a különböző kábítószeres vagy éppen: tudati fokozószeres útján óhajtottak kapcsolatba lépni azzal a „teljesebb világgal”, mely hitük szerint az emberi egzisztencia forrása, és folytonos táplálója, fenntartója. E kapcsolat elvesztése ítéli sorvadásra mai életünket és civilizációnkat – mondták ezek a nemzedékek. (Majd belátták: ez az út kudarcra ítélt, mert „törvénytelen”; nem építi – mint a morális iskolázás –, hanem roncsolja a személyiséget.)

A tízes-húszas években a pszichológia és pszichiátria – Steiner után, és meggyőződésem szerint, Steiner nyomán, de nevének említése nélkül – beszélni kezd az emberi tudat imaginatív síkjáról vagy a katatím képsíkról (Jung, Leuner). Relaxált, ellazított állapotban – majd később: meditatív állapotban – az emberi tudat olyan síkjára emelkedhetünk vagy süllyedhetünk, ahol a „képek” áramlása folyamatos. Az

e síkban időzés pihentető, regeneráló – gyógyító –, és az én-azonosság tudatát fokozza...

Mindez könyvünk mottójára utal: „Több dolgok vannak földön és egen, / Horatio, mintsem bölcselmetek / Álmodni képes.”

A Waldorf-pedagógia nem-waldorfianus kutatói mehökkenve állapítják meg, hogy a Waldorf-pedagógia induló évében, 1919-ben már olyan, a gyerekre és az emberre vonatkozó ismeretek és tudások vannak jelen a felkészülés heteiben, a steineri előadásokban, a kimunkált alapelvekben – melyekre a tudomány csak a következő évtizedekben – harminc-ötven-hetven évben! – világít majd rá, Piaget-től Banduráig.²⁹

A jelenséget a kutatók nehezen magyarázhatónak tartják. Még leginkább talán az intuícióval átélt praxisra szoktak hivatkozni.

Ennek van is létjogosultsága.

De tudnunk kell: Rudolf Steiner egyfelől up to date módon volt tisztában kora fiziológiai, orvostudományi, pszichológiai és antropológiai eredményeivel, ami az embert és a gyereket illeti – másfelől pedig a maga imaginatív, inspiratív és intuitív módszereivel végezte szellem-tudományos kutatásait az ember és a gyerek változó természetét és szükségleteit illetően is.

Így tehát a Waldorf-pedagógia, e tekintetben, olyan kettős gyökérből nő ki, melynek egyik szála minden józanul gondolkodó érdeklődő és szakember számára bizonyára jól elfogadható, a másik azonban – a nem a mai értelemben vett természettudományokra, hanem az imaginatív, inspiratív és intuitív képességekre támaszkodó – problematikus, megkérdőjelezhető lehet, és, első megközelítésben, a mai „szokványos” tudat számára eredményei és állításai csak annyiban elfogadhatók, amennyiben ezeket az elmúlt évtizedek tudományos kutatása – utólag – igazolta.

Természetesen, ahogy ezeknek a száma nő, úgy az elfogulatlan ember gondolkodóba kell hogy essék: talán mégsem vezet téves irányba a mai tárgyi tudattól eltérő tudatállapotokban meglátott és kijelölt út vonal – talán van objektivitása azoknak a „látás”-oknak, tapasztalatoknak is, melyeket – ma még – a tudomány nem igazolt vissza.

Mindenesetre Hans Scheuerl monografikus könyve, mely 1979-ben két kötetben mutatja be a pedagógia klasszikusait – C. H. Beck ki-

adásában, Münchenben – Rudolf Steinert már egyértelműen a *pedagógia klasszikusai* között tartja számon.

Vessünk most egy pillantást arra, hogy melyek azok a vonásai a Waldorf-iskolának, melyek már jelen vannak a szerveződéskor, és amelyek a későbbiekben más pedagógiákban is célkitűzéssé válnak. (Áttekintésünk természetesen csak tömörített és vázlatos lehet.)

A Waldorf-iskola már alapításának évében, 1919-ben *tizenkét évfolyamos, egységes* iskolaként indult.

A mai kor emberének – mondja Rudolf Steiner – *egységesen* tizenkét éves alapképzésre van szüksége ahhoz, hogy a későbbiekben személyisége erőit a lehető legteljesebben tudja kibontakoztatni, függetlenül attól, hogy fizikai munkás lesz-e az ezt követő időkben, vagy szellemi tevékenységet fog végezni.

Ehhez a felismeréshez – hogy ugyanis az egész populációnak egységesen lehetőleg középiskolát kellene végeznie – a fejlett nyugat-európai államok, és a civilizációjukban hozzájuk tartozó észak-amerikai államok a hetvenes-nyolcvanas években jutnak el. Ugyanakkor: meg lehetőségekkel is dicsekedhetnek, mert a középiskolát végzők arányszáma ma már 70 százalék körül mozog vagy afelett van.

(Tudjuk, hogy Magyarország e tekintetben is balkáni szintre süllyedt az elmúlt évtizedekben, s a teljes értékű középiskolát végzők számát tekintve Albániával osztoztunk az utolsó helyen Európában.)

Ez a tizenkét évfolyamos iskola *különböző szakmai irányokra* készít fel. Tudatosan kerül azonban a korai – minden ilyen esetben: túl korai – szakképzést. A növendékek mind a mezőgazdaság, mind az ipar alapvető tevékenységi formáit megismerik iskolai éveik során, a manufakturális szinttől a nagyüzemi szintig. (Hogy nemcsak a felnövő gyerekek szempontjából rossz és káros a túl korai specializáció, hanem szakmai szempontból is hibás, gazdaságtalan és előnytelen, ez először a gazdag északi államokban válik olyan evidenciává, amelynek az oktatást illető konzekvenciáit is levonják az ötvenes, hatvanas években. Nem háromszázhatvannyolc szakma között kell választania a tizennégy-tizenöt évesnek, hanem három-négy-öt szakmai főirányban kell tájékozódnia, és szakszerű kiképzése majd arra az üzemre vár, amelyikhez a középiskola elvégzése után kerül. – Tegyük hozzá: a mai ipar külföldön a Waldorf-iskolák támogatói közé tartozik, abból

a tapasztalatból kiindulva, hogy az innen kikerülő növendékek jól alkalmazhatók, intelligenciájuk, alkalmazkodóképességük rugalmas, és önálló kezdeményezésük és orientálódásuk felülmúlja a más iskolákból érkezőkét.)

A Waldorf-iskola kezdettől fogva – mind a tizenkét évfolyamon át – *koedukált*. (Ez tizenkilencben rendkívüli újtásnak számított.)

A Waldorf-iskola jellegzetes megoldása a *klassenlehreri – osztálytanítói – intézmény*. (A német nyelv – hála Istennek – nem ismeri a tanító és a tanár közötti különbségtételt. Így hát a Klassenlehrert – talán helyesebben – osztálytanárnak is fordíthatom.)

Az osztálytanító – azért mondom így, mert szerintem a tanító *fontosabb* személy a gyerek fejlesztésében, a gyerek életében, mint majd később a tanár – *első osztálytól nyolcadikig* viszi a gyerekeit.

Ma már minden valamirevaló kísérlet – Magyarországon mondjuk Winkler Mártától kezdve, a pécsi óvoda-iskolán át Zsolnai Józseféig – arra törekszik, hogy a tanító, a tanár, a pedagógus minél hosszabb időt töltsön együtt osztályával (s ezen belül: minél több időt).

Egyértelművé vált – ahogy erre már utaltam –, hogy a *stabil személyes kapcsolat* fejleszti a legintenzívebben a gyereket ebben az életkorban, s ez annál inkább így van, minél kisebb gyerekről van szó. A modern kísérletek arra törekszenek, hogy a tanár legalább négy évig – de ha lehet, hat évig – vagy éppen: nyolc évig a gyerekekkel, a gyerekekkel maradjon.

Talán ide tartozik az is, hogy a steineri felfogás szerint ennek a tanítónak, tanárnak *nem* az egyes szaktárgyakban kell *szakembernek lennie* – nem, hanem: *a gyerekekben*. A gyermeki személyiség, a gyermeki alkat, a gyermeki – testi és lelki – fejlődés ismeretében, a gyerekhez való viszonyulás művészi módszereiben és – természetesen – a saját magára irányuló önismeretben és önnevelésben (mivel legfőbb eszköze, mellyel a gyermekre hatást gyakorol, saját személyisége, s ezért ezt, minden belső feszültségével és önellentmondásával együtt, a lehetőség szerint szilárdan kell kézben tartania és tisztán tartania, legalábbis ami a gyerekekkel együtt eltöltött idő követelményeit illeti).

Ha a Waldorf-tanár a maga tanári kiképzése során *plasztikát* tanul – *szobrászkodik*, mondjuk hat héten át –, akkor ezt nem azért teszi, hogy *szobrász-tanárrá* képezze ki magát. Ebben a gyakorlatban – melyet mindenki egyformán végez, a legtehetségtelenebb szobrász is, aki *úgyszólván* egy agyaggolyót sem képes összegyúrni – két mozzanat

különösen lényeges. Az egyik: saját nehézségeinek és képességeinek intenzív megtapasztalása egy sokszor szenvedésteli folyamat során, mely a végén nemegyszer *meglepő eredményt hoz*. A másik: valaminek – mondjuk: egy emberi halántéknak, egy szemgödörnek, egy orr- vagy állformának, egy tarkónak, egy nyaktartásnak, egy vállövnek – olyan intenzitású szemrevétele, megfigyelése, amilyenre eddigi élete során nem volt példa – sem lehetőség –, kiegészítve azzal, hogy ezt a benyomást, magamon átvezetve, ismét megpróbálom kihelyezni, kivetíteni a külvilágba, a formálás erőivel. Tehát *formákat* hagyok magamra hatni, és megpróbálom ugyanezeket a formákat saját cselekvésemmel létrehozni.

Felszínesen és röviden írtam le itt, hogy miről van szó – ehhez természetesen még mindazok a plasztikai, esztétikai szempontok is hozzájárulnak, melyek már szokványosabbak, melyeket jobban el tudunk képzelni (tér, felület, nagyságviszonyok stb.).

Mindenesetre a tanári képzésnek ez az egy apró gyakorlata is hozzájárul ahhoz, hogy az osztályába lépő tanár gyerekeit másfajta, intenzívebb, kiterjesztett érzékeléssel tudja szemügyre venni – és többet tudjon meg róluk a szokásosnál már csak testi formáik, testi megjelenésük alapján is.

Ez a tanár – ez az osztálytanító – *epochális* rendszerben tanít abban a nyolc évben, amelyet együtt tölt osztályával.

Ez a Waldorf-iskolák újabb sajátossága, jellegzetessége.

Epocha – görögül korszakot jelent.

Az epochális tanítás olyan tanítási formát jelöl, amelyben mondjuk egy hetedik osztálynak ugyanannyi „biológia”³⁰ vagy történelemórája van egy évben hozzávetőlegesen, mint a mi hetedikeseinknek, ez azonban nem az egész évre van széthúzva heti két- vagy több órában, hanem tömörítve, tömbösítve van, mondjuk, a biológia az ősz vagy a tavasz három-négy hetére, olyan formában, hogy ebben az időszakban mindig az első két óra biológia, reggel nyolctól háromnegyed tízig vagy tízig megszakítás és szünet nélkül.

Ezt az első két órát nevezik a Waldorf-iskolában *Hauptunterricht*-nek – a *fő-oktatás* idejének.

Ezekben a hetekben az egész osztály a biológia – vagy a történelem – jegyében él. Az osztályba kerülő tárgyak és képek, a táblákon hosszasan fennmaradó és egyre tovább fejlődő és növekvő rajzok, az olvas-

mányok, a séták, a tevékenységek – mind-mind a „biológia” jegyében állnak.

Ez a koncentráció jelentős mértékben növeli meg a tanulók elmélyülését és teljesítőképességét.

Tankönyveik *nincsenek*. Minden, amiről beszélnek, a tanár rajzai és táblára írt szövegei és szavai alapján a *kódex*nek nevezett nagy, sima lapú füzetekbe kerül – nemegyszer bámulatos, művészi érzékkel kivitelezett s feliratokkal ellátott ábrákkal.

Idő bőven van. Arra is, hogy az osztály minden reggel együtt énekeljen, hogy verset mondjanak – azok a gyerekek mindenképpen, akik a hét azon napján születtek, melyen éppen tartunk, s ezek a gyerekek a tanár által speciálisan számukra arra az évre kiválasztott verset mondják el –, hogy megbeszéljék az osztály dolgait, folyó ügyeit, szót váltsanak a hiányzókról s arról, hogy ki látogatta meg őket a legutóbb, vagy ki megy el hozzájuk a legközelebb.

Ugyanis: a Waldorf-iskolában feleltetés – abban az értelemben, ahogyan ezt mi ismerjük – *nincs*. Együttes tevékenység, munka, egyéni ötletek megbeszélése, bizonyos feladatok „számon kérése” – erre majd még visszatérek –, ez természetesen mind van. De feleltetni nem kell – hiszen: *osztályzás sincs!*

A feleltetés, a számonkérésnek a mai, kontinentális iskolában ismert módja szorongást kelt. A szorongás – sok mérésből és vizsgálatból tudjuk – teljesítménycsökkentő hatású. Mai iskoláinkban úgy akarjuk kisajtolni, kipróbálni a – felejtésre ítélt – maximális teljesítményt, hogy közben minden rendelkezésünkre álló pszichológiai eszközzel gátoljuk és csökkentjük a teljesítményt.

Az osztályzásról ma már vizsgálatok és publikációk százaiból tudjuk, hogy tökéletesen értelmetlen – mint erre már utaltam.

Értékelés természetesen van a Waldorf-iskolában is – kezdetben rajzban és versben értékeli a tanár a gyerek teljesítményét, melyet a gyerek füzetébe rajzol és ír, külön neki, az ő számára, később prózában. A bizonyítvány is szöveges, mint az angolszász államokban.

Emeljünk ki egy sajátosságot.

Ha egy gyereket osztályzatokkal értékelek – amelyek egyébként valaha szintén „szöveges” értékelések voltak, clégséges, jó, jeles stb. –, és mondjuk angolból közepesnek (3-as) minősítek, ez általában a gyerek számára kudarcos élmény, frusztráló hatású. Ha szöveges értékelésben arról beszélek, hogy „a kiejtésed nagyon jó, és év elején

nagyon szépen indultál, de azután olyan sokat beszélgettetek Erzsivel, a padszomszédoddal, hogy egyre kevésbé tudtátok, hogy miről van szó – ezért is ültettek szét októberben. Úgy látszik, késő volt. Már sok szót nem tudtál, és ezért egyre kevésbé figyeltél, egyre jobban lemaradtál. Karácsony előtt aztán úgy láttam, összeszedted egy kicsit magad. Szünet után megint nehezen találtál vissza, és volt, hogy fel se írtad az új szavakat. Szeretném, ha a második félévben, kezdettől fogva együtt jönnél velünk, most új szavakat tanulunk és a régieket ismételjük. Ezért is kértelek arra, hogy üljél egészen előre, a közelemben –, akkor tulajdonképpen közepesnek értékeltem a gyerek teljesítményét, de amit ebből ő átél, az elsősorban az, hogy *sokat foglalkoztam vele*, nyomon követtem, számon tartottam, *erényeit is ismerem*, bízom benne, és elvárom, hogy most jobban fog teljesíteni. Mindez a gyerekekben egészen más benyomást kelt – és számára egészen más indítást ad – mint a „néma” kalkulus. Nem kudarcot él át, hanem *a személyes figyelmet és törődést érzékeli* – ez serkentő hatású. A szöveges értékelés módját ad arra, hogy pozitívumokról is beszéljék, és ez a negatívumokat is elviselhetővé, sőt beláthatóvá teszi – a gyerek igazságosnak érzi ezt a minden részmozzanatot is figyelembe vevő leírást.

Az epochális tanítás órái után azok a tantárgyak következnek, melyek *mindennapos* vagy legalábbis *rendszeres* gyakorlást igényelnek.

És itt most a Waldorf-iskolának egy újabb – szintén már 1919-ben világosan megfogalmazott – jellegzetessége lép elének.

A Waldorf-iskolát – Pestalozzi szóhasználata nyomán – szokták *a kéz, a szív és a fej* egységes iskolájaként is jellemezni.

A nem epochálisan tanított tantárgyak jelentős része úgynevezett készségtárgy.

Művészetek.

A Waldorf-iskolában az *éneklés* mindennapos. A gyerekek első osztálytól kezdve *hangszeren* is játszanak – legelőször kezükhöz – gyerekekükhöz – jól illeszkedő *hatlukú* furulyán. (Nem kell tehát küzdeniök azért, ujjaik szétfeszégetésével, és még akkor is sikertelenül, hogy be tudják fogni jól és biztosan valamennyi furulyalyukat – mint a mi iskoláinkban használt nyolcelykú szoprán furulyákon. – Kicsit fájó szívvel nézhetjük, hogy Magyarországon, ahol a hatlukú pásztor-síp oly közismert volt, ezt nem használják, nem ezt használják iskolá-

inkban. Persze: magyar viszonylatban mindig csak kiemelt iskolákról, zenei általánosokról van szó, ha erről egyáltalán beszélünk.)

Steiner nyomatékosan figyelmeztet arra, hogy a *zenei érzék minden emberben egyformán* jelen van; csakis abban van különbség, hogy ez mennyire tud megnyilvánulni, vagy mennyire kerül lefojtott, eltemetett állapotba. *Ez utóbbi gyerekeknek még nagyobb szüksége van a zenei nevelésre!*

Nincs botfűlű gyerek! – mondja Steiner is, nemcsak Kodály. – Bizonyos gyerekek esetében arról van szó, hogy a hallott – sokszor egészen jól hallott és megkülönböztetett – hangot nem tudják spontánul utánozni. A hallás és a hangképzés közötti átmenet problematikus ezekben az esetekben.

Még egy figyelemre méltó mozzanat, ami talán egy villanásnyira bevilágít a Waldorf-pedagógia szakszerűségének mélységeibe.

Steiner figyelmeztet, hogy az iskola első két-három évében a dalmvilágot a kvint tartományban kell megtartani, mert ebben az életkorban ennyi fogható át biztonsággal, s ez az, ami valóban hallásfejlesztő a gyerekek számára.

(Emlékezzünk vissza, hogy Kodálynak mennyi keserű küzdelmet kellett folytatnia azért, hogy a magyar gyerekek megkaphassák a pentatónia anyanyelvét. S íme most kiderül, hogy egy olyan kultúrában, ahol nem is zenei anyanyelv az öthangúság – a gyerekeknek elsősorban erre van szüksége.)

Később a gyerekek húros, pengető hangszereken is játszanak – gyerekhárfa vagy lírán – megint csak azért, mert ezeknek hallásképző hatása jelentős.

Kodály álma, hogy a gyerekeket engedjük zeneközelbe, hogy a zene közelében nőhessenek fel, egyáltalán nem törődve azzal, hogy zenészeket akarunk-e belőlük képezni vagy nem – sajnos, nem a magyar iskolarendszerben valósult meg, hanem a Waldorf-iskolában.

Míg a magyar zenei általános iskolák a „mindenki iskolája”-ból, ahogyan Kodály elgondolta őket, egyre inkább speciális versenyistállóvá lettek, ahová már az óvodai nagycsoportban összeválogatják a lehetőleg abszolút hallású és minél jobb ritmusérzékű gyerekeket, hogy aztán kihajszolt teljesítményükkel növeljék az iskolavezetőség, az iskola, a kerület, a járás, a megye presztízsét, gyerekekhez egyáltalán nem szabott, rájuk tekintettel úgyszólván semmiben nem levő versenyeken – addig a Waldorf-iskola valóban mindenki zeneiskolá-

jává is lett, ahol tíz-tizenegy éves korukra *tényleg megtanulnak* hallani és énekelni a gyerekek, az úgynevezett botfűlűek is.

És hasonló a helyzet a *festés és a rajz* esetében.

A tizenkét-tizenhárom éves Waldorf-iskolások úgyszólván valamilyen módon úgy rajzolnak, ahogy a magyar iskolákban a jó rajzoló.

Ugyanis: a magyar iskolákban – évek óta tett tapasztalatom szerint – senki nem *tanítja* valójában festeni és rajzolni a gyerekeket, és mint ha teljes egészében hiányoznának a valóban gyerekekhez szabott adekvát módszerek is e tekintetben. Szóltam már arról, hogy hogyan rajzol kezéhez szabott kis téglácskával a Waldorf-óvodás. Ezekkel a színes méhviasz krétákkal dolgozik még az elsős is sima lapú, nagyalakú füzetébe – és már az óvodában is elkezdett akvarellfestést folytatja tovább, alaposan megismerkedve az ecsettel, a papír természetével, melyet megmerít a vízben és úgy terít a táblájára, majd végigsimít egy csak e célra szolgáló szivaccsal, és ráfuttatja a széles ecsettel a higan feloldott, jóminőségű akvarellfestéket. Egy-egy színből, majd egy-két színből indulva – kontúrok nélkül! – tanul meg valóban festeni, tanulja meg látni és átélni a színek természetét, *és írása is* ebből a rajzoló festésből és festő rajzolásból bontakozik ki lassan lassan, *képszerű művészi tevékenységként*, hogy majd azután saját cselekvéséből, írásából – melynek formái tetszés szerinti nagyságúak – tanuljon meg *olvasni*.

A Waldorf-pedagógia hangsúlyozza, hogy az első osztályokban a gyerek annak befogadására képes, amit *művészi* eszközökkel és mintegy zene-, nyelv- vagy ábrázolásbeli *ritmusokhoz is* kötötten adunk elébe, s amelyeket ő aztán *saját cselekvésében* dolgoz fel és fejez ki újra.

Az éneken, a zenén, a festésen és a minden füzetben használt rajzoláson kívül a Waldorf-iskolás első osztálytól kezdve *euritmiát is* tanul. Az euritmia – a görög szó a *jó ritmust* s az ehhez kötődő mozgást jelenti – egy sajátos, táncos mozgásművészet (melynek pedagógiai és gyógyító szakágazata is van).

Ebben a táncos mozgásban a tér s az emberi test fokozott érzékelése van jelen, s megjelenítődik benne a hangzás és a beszéd. Az első osztályban a gyerek egyszerű geometrikus, rajzos formákat jár ki vagy fut ki, zenei motívumoktól kísérvé. Itt most annak van fontossága, hogy a gyerek *egész testével* élje át az egyenes vonalak és a görbék, ívelt vonalak közötti különbséget. *Egész testével* élje át, hogy: fölöttem, alattam, előttem, mögöttem, mellettem. Ugyanakkor kezdje las-

san figyelni a másik gyereket is, akinek mozgásával az egyszerű alakzatokban a maga mozgását össze kell hangolnia.

(Talán sejtjük, érzékeljük, hogy milyen nagy jelentősége van e mozgásoknak, ezeknek az egész testtel kivitelezett mozgásoknak, az írás és az olvasás biztonságos elsajátítása, az írás- és olvasászavar megelőzése szempontjából is. Ha ugyanis a gyerek a nagy térben pontosan tájékozódik, megtette az első lépést a füzet vagy a könyv kisebb terében való tájékozódás felé. – Talán nem véletlen, hogy a diszgráfia és a diszlexia más iskolákban egyre sűrűbben fellépő tünetei a Waldorf-iskolákban úgyszólván ismeretlenek; néhány, már valóban rendkívül súlyos kivételtől eltekintve.)

Mind e *művészeti nevelés* azért is kiemelt fontosságú az iskolai élet első éveiben, mert ebben az életkorban a gyerek – a Waldorf-pedagógia emberszemlélete szerint – elsősorban ritmikus rendszerén (légzés és vérkeringés) keresztül közelíthető meg és fejleszhető. Gondolkodása még jelentős mértékben képi és konkrét.

Az erőteljes *művészi iskolázás* – később belépő kötelező vagy szabadon választható tevékenységekkel a szobrászattól az énekkaron át a kamaracgyüttesig vagy nagyzenekari munkáig, a színházi előadásig, melynek természetesen díszleteit is a gyerekek készítik, majd az építészeti rajzig – egészen végigkíséri a Waldorf-iskolások tevékenységét.

A művészet – mint az érzelmek megformált és adekvát kifejeződése – ez a szív iskolája.

Ami most már a *kéz iskoláját* illeti:

A gyerekek első osztályban *kötnek* – a fiúk és lányok egyformán, vastag, fa kötőtűvel és vastag fonallal. A tantárgy neve: *kézimunka*. (Ami a kötést illeti, ma már tudjuk, hogy ez a mozgás a kezek ügyességét és tudatos koordinációját nagymértékben fokozza, és kedvezően hat vissza a központi idegrendszer finomkoordinációs központjaira is.) Azután majd, a következő osztályokban, a *horgolás és hímzés* következik, majd *szabás, varrás, bőrmunkák, szövés, fonás, könyvkötészet* s a 12. osztályban: jelentős *egyedi munkák* kivitelezése.

Az ötödik osztálytól belép a *kézimunka* mellé a *kézművesség* is. *Fa-megmunkálás, faragás, illesztés; fémmunkák, kovácsolás; asztalosmunkák, kosárfonás, művészi faragás és fazekasság; kőfaragás, majd szobrászat és egyedi munkák*. Ugyancsak a tevékenységek közé tartozik a 6. osztályban kezdődő *kertéptés*, majd a *földmérés, térképrajzolás*, s

végül amiről már beszéltünk: *technológia és gyakorlat erdőszetben, mezőgazdaságban, iparban* és – ezt még nem említettük – a *szociális segítői munkakörben*.

S végül, ami számunkra nyilván a legérthetőbb: *a fej iskolája* – somásan szólva az általunk is ismert (és általában epochálisan, a főoktatás idejében oktató) tantárgyakkal.

Amiről még nem beszéltünk, az a *két modern idegen nyelv*, melyet a Waldorf-iskolások – szintén 1919 óta – az első osztálytól kezdve tanulnak tizenkét éven át.

Ami talán meglepő: akkor is és mindmáig *direkt* módszerrel.

Vagyis: a tanár nem fordítja le az anyanyelvet az idegen nyelvre – vagy viszont –, hanem úgy tanítja az idegen nyelvet, mint ahogy a gyerek valaha az anyanyelvét tanulhatta, hangoztatás, helyzetmegértés és utánzás útján.

És természetesen, az első években: semmi nyelvtan, semmi írásbeliség!

Szavak, mutogatás – dalok – mondókák – versikék – mondókákkal, versikékkal és dalokkal kísért mozgásos gyerekjátékok.

Sok jeles szakember máig hangoztatott véleménye szerint az iskolába lépés időpontja az, amikor a gyerek, az anyanyelvi struktúrák károsodása nélkül, elkezdhet idegen nyelveket tanulni. Ugyanakkor: a beszédképző szervek még viszonylag lágyak, képlékenyek, képesek az idegen nyelv ejtőmódjának elsajátítására. A gyerekben még él a spontán utánzásos késztetés, amellyel eddig a világot a leghatékonyabban tanulta – de már megjelenik egy új tanulási forma is, az, amelyiket Karácsony Sándor *gyűjtésnek* nevez. A gyerek igen nagy mennyiségű konkrétum – nem törvényszerűség! – befogadására képes. Steiner is figyelmeztet, hogy *ez* a memoriterek klasszikus korszaka. Most, kamaszkoráig, a gyerek nagyon sok mindent tud – és akar! – kívülről megtanulni, egyszeregyet, verset, idegen nyelvet...

A gyerek tehát szavakat és fordulatokat tanul – sokszor előbb tud jól egy-egy dalt vagy verset az idegen nyelven, mint ahogy annak tartalmát megértené.

Nem baj!

Ez most a korának megfelelő adekvát tanulási forma.

Ma már a direkt nyelvtanulásnak ez a koncepciója nem olyan meg-
hökkenítően idegenszerű, mint hetven-hetvenöt évvel ezelőtt lehetett.
Ellenkezőleg. Ma ez számít az ehhez az életkorhoz szabott modern
nyelvtanulás valódi formájának.

Legújabbban – megint! – azt mondjuk, hogy az iskolai alapozó évek
legfőbb feladata, hogy *a kulturális alapkészségeket* – írás, olvasás, szá-
molás – nagy biztonsággal elsajátíttassa a gyerekekkel, úgy, hogy ez
problémátlan automatizmussá érlelődjön benne.

Erre csak akkor van lehetőség, ha elegendő *elhúzott idő* áll a gya-
korlás rendelkezésére!

Ugyanis, hogy valamit igazán megtanuljunk, hogy az készséggé ér-
lelődjön bennünk – ehhez hozzátartozik *a felejtés is!*

Amíg arra gondolok írás közben, hogy „kerekíték-hurkolok” – mi-
közben az ó betűt rajzolgom –, addig nem tudok írni. Írni akkor
tudok, ha arra gondolok, amit le akarok írni, és észre sem veszem,
hogy kerekíték-hurkolok.

A részmozzanatok lesüllyedtek, átmentek a feledésen, a készség au-
tomatizálódott.

(Hasonló ez ahhoz, mint amikor autót vezetni tanul az ember. Elő-
ször úgy érzi, hogy három-négy végtaggal többre volna szüksége, és
talán fejből sem ártana kettő, hogyha ennyi felé kell figyelni, és talán
verítékezik is az első óra végére. Akkor fog tudni vezetni, ha a rész-
mozzanatokra – most a kuplungot nyomom, most váltok, most a gázt
– már nem kell tudatosan odafigyelni.)

Mind e fentieknek megfelelően a Waldorf-iskolában az írás és ol-
vasás alapozása *elhúzott* a többi mai iskolához mérten. Az első két-
három évben kell biztonsággal megtanulniok a gyerekeknek írni és
olvasni, nagy teret hagyva az egyéni különbségeknek, siettetés nélkül.

A Waldorf-iskola alapelszzerűen *heterogén csoportokra* épülő iskola.
Fontosnak tartja, hogy a különböző képességű gyerekek egy osztály-
ban nevelődjenek együtt. Nem fogja vissza a tehetséget, de nem hagy-
ja le a valamiért gyenge vagy már-már lemaradó, leszakadó gyereket
sem.

Buktatás nincs. (Tapasztalatok szerint a gyerekek később – ha
előbb nem, a kamaszkor fordulója után – behozzák azt, amiben itt
vagy ott lemaradtak.)

Tudomásom szerint a Waldorf-iskola az első olyan iskola volt a világon, amely az értelmi fogyatékos határesetek normál osztályban nevelésével próbálkozott meg, sikerrel. (Persze, hogy az első, ezt csak a modern kor iskoláira értettem, hiszen ezek a gyerekek általában problémátlanul együtt nevelődtek a többiekkel a régi falusi iskolában.)

A Waldorf-iskola az individuum – a mindig rejtélyes és egyszeri, transzcendens eredetű gyermeki individualitás – köré olyan közeget próbál teremteni, amelyben ki-ki azzá fejlődhetik, amivé lennie kell.

Steiner hangsúlyozza, hogy „nem az a feladatunk, hogy a felnövő generációnak különböző meggyőződéseket hagyományozunk át az iskolában. Ahhoz kell őket hozzásegítenünk, hogy saját ítélőerejüket, saját felfogásmódjukat kimunkálják és használhassák. Tanulják meg saját szemükkel nézni a világot. A mi meggyőződéseink csak a mi számunkra érvényesek. Azért tárjuk őket az ifjúság elé, hogy azt mondhassuk: így látjuk mi a világot. Most már rajtatok a sor, vegyétek szemügyre, hogy számotokra milyennek mutatkozik. *Képességeket* kell felébreszteniük, nem pedig meggyőződéseket átadni. Ne a mi »igazságainkban« higyjen az ifjúság, hanem a mi személyiségünkben. Azt vegyék észre a növendékek, hogy mi magunk is *keresők* vagyunk. És *a keresők útjára* kell őket is segíteniük.”³¹

Akik a Waldorf-iskolát elméletileg is kevésbé – és belülről egyáltalán nem – ismerik, azok azzal szokták vádolni, hogy ez az iskola Rudolf Steiner ismeretelméleti rendszerét és az antropozófiát akarja közvetíteni, voltaképpen világnézeti iskola, mely antropozófusokat nevel.

Rudolf Steiner 1922-ben – angliai meghívásra – Oxfordban tart kétfeltes előadás-sorozatot a Waldorf-iskoláról.³² Ebben leszögezi, hogy a Waldorf-iskola *nem* világnézeti, hanem metodológiai iskola, amelyet a gyerek ismeretéből következő *módszerei* különböztetnek meg a többi iskolától.

És az ekkor működő egyetlen Waldorf-iskola – a stuttgarti – praxisa is mindenben megfelel ennek a kitételnek.

Minden felekezet saját felekezetének hittanát tanulja a Waldorf-iskolában, a felekezeten kívüliek pedig, vagy akik egyébként ezt választ-

ják, úgynevezett szabad Waldorf-hittant, mely egy ökumenikusnak mondható keresztény hitoktatás.

(Ma, amikor a világ minden táján működik már Waldorf-iskola, sok helyütt felmerül a probléma, hogy – mivel a gyerekek egy része vagy esetleg többsége nem keresztény, hanem mohamedán vagy zsidó vagy sintoista-buddhista, nem is a keresztény ünnepkör ünnepeihez kellene szabni az iskolai szüneteket és ünnepeket, hanem, természetesen, az odajáró gyerekek és szüleik igényeihez.)

A stuttgarti iskolában annak idején a tizenhét éves ifjút, aki az antropológia iránt érdeklődött, a stuttgarti Antropológiai Társasághoz utasították, még felvilágosítást sem adtak neki az antropológia mibenlétéről.

Ez az iskola tehát *nem* misszionáló, *nem* világnézeti iskola.

Az itt tanító tanároknak *nem* kell antropológusoknak lenniük.

(Egyébként is: ki az antropológus? Steiner azt mondja, hogy az, aki úgy gondolja: *van* valamiféle értelme a szellemi világok kutatásának. Az antropológusnak semmiféle dogmát vagy hittételt *nem* kell elfogadnia.*)

De – ismétlem – a Waldorf-iskola tanárának még ebben az értelemben sem kell antropológusnak lennie, elegendő, ha a Waldorf-pedagógia *gyerekszemléletével* és ebből fakadó *módszereivel* egyetért.

Más kérdés, hogy Steiner pedagógiai műveinek tanulmányozása nem megkerülhető a praxisban, s e pedagógiai művek a steineri ismeretelméleti alapokra épülnek. Így a gyakorlatban végül a Waldorf-tanárok jelentős hányada antropológussá is lesz.

De a Waldorf-iskola alapvető célkitűzése szerint – mint ezt a fentebbi idézetből is láthattuk – a *saját út* megtalálására akarja a növendéket képessé tenni, és a *szellemi szabadságra* akarja őt nevelni.

* Az antropológia téziseit összefoglaló művében – *Anthroposophische Leisütze*, 1924. GA 26. – Rudolf Steiner mindjárt az első pontban arról beszél, hogy az antropológia *megismerési út*, amely az emberben élő szellemet a világban – a világmindenségben – élő szellemihez óhajtja elvezetni. Azok lehetnek antropológusok, akik az embert és a világot érintő bizonyos kérdéseket úgy élnek át – olyan életszükségletként élnek át –, ahogy az ember egyébként az éhséget és a szomjúságot érzékeli. Ezért az antropológia másfelől – és ezt még mindig Steiner mondja ebben a bizonyos első pontban – mint az emberben fellépő érzelmi, kedélybeli *sziükséglet* határozható meg.

Egy Steinertől származó, költeménybe foglalt mondás szerint: a gyereket tiszteletben kell fogadni (e földi világon), szeretetben kell nevelni, és szabadságban kell elbocsátani (hogy saját felnőtt életét élje).

A szabad Waldorf-iskolák – ez a teljes nevük németül – nem úgy nevelnek a szabadságra, hogy a gyereket gyerekkorában „megszabadítják” minden külső szabálytól és feltételtől. Ez teljesen ellenkezik a Waldorf-pedagógia gyerekfelfogásával.

Steiner hosszan foglalkozik azzal, hogy milyen nagy szüksége van a felnövekvő iskolásnak az orientáló autoritásra – akit az osztálytanító képvisel.

Vigyázat!

Nem autoriter – tekintélyelvű – nevelésről van itt szó!

A gyerekeknek – érzelmi biztonságuk kialakulásához és biztonságos tájékozódásához – szüksége van először szülcire, majd tanítójára, akihez szeretetben ragaszkodhat, s aki a világot közvetíti – magyarázza, értelmezi – számára. Steiner arról beszél, hogy felnőtt korára csak az válhat valóban öntudatos szabad emberré, aki meg tudja és meg meri formálni saját véleményét, akinek gyerekkorában volt módja *megtanulni* az orientáló véleményformálást attól, akihez érzelmi ragaszkodás kötötte. Éppen azok lesznek a sodródók, akik már gyerekkorukban is támasz nélkül, orientáló, érzelmileg elfogadott autoritás nélkül maradtak.

(Steiner felfogásmódja megegyezik a pszichológusi tapasztalattal.)

A Waldorf-iskola annyiban is szabad, hogy nem valamiféle központi tanterv alapján dolgozik, nem igazodik központi vizsgarendszerekhez – kivéve az iskolát lezáró esetleges érettségit –, és belső struktúrájában nincs egyszemélyi vezetője.

A Waldorf-iskolában nincs igazgató – az iskolát a tantestület vezeti, a minden csütörtökön délután mintegy négy órától ülésező tanári konferencia. (Ezek a sokszor igen kimerítő konferenciák az esti, néha a késő esti és egyesek számára esetleg az éjszakai órákig tartanak. Fontos – legfontosabb, fő – részük a gyermekmegbeszélés. Egy-egy gyermeket vitat meg a tantestület – sokszor több ülésen keresztül is – az iskolaorvos segítő jelenlétében, ki a tanári konferencia teljes jogú tagja.)

A tanári kollégium a nagyobb iskolákban üzletvezetőt alkalmaz – afféle gazdasági igazgatót – akit, ha elégedetlen vele, elbocsáthat.

Ugyanakkor: ez a Waldorf-iskola, azokra az individuumokból fakadó kezdeményező erőkre támaszkodva, melyeknek kibontakozását éppen a szellemi szabadság teszi lehetővé – kezdeményezőként lép fel szociális környezetében.

A Waldorf-iskolák koncertjei, színelőadásai, karácsonyi bazárjai és a helyiségeibe befogadott vendéjátékok mind-mind nyitva állnak a nagyközönség előtt. Ugyanígy kezdeményezőként léphet fel környezetvédelmi és más lakóhelyi kérdésekben is egy-egy ilyen Waldorf-iskolai közösség, melybe gyerekek, szülők és tanárok egyformán beletartoznak.

Természetesen ennek az élő, magát kibontakoztató organizmusnak először létre jönnie.

Hogyan is jön létre, hogyan születik meg egy Waldorf-iskola vagy Waldorf-óvoda?

A szülők igénye az első, melynek valamilyen formában meg kell nyilvánulnia.

(Voltaképpen az első, az 1919-es stuttgarti iskolaalapítás is a szülők igényéből indult ki. Steiner a szükséges társadalmi reformokról tartott előadást a Waldorf-Astoria cigarettagyár munkásnőinek és munkásaiknak, és ebben írta le azt az iskolát, amely a gyerekből, a gyerek valódi szükségleteiből kiindulva dolgozik fejlesztő munkájában. A hallgatóság előadásának éppen ezt a pontját találta különösen fontosnak, érdekesnek és megvalósítandónak. Így tehát e munkásszülők igényére válaszolva szerveződött – a gyár igazgatója, Emil Molt megteremtette anyagi lehetőségek alapján – a gyár iskolája, az első Waldorf-iskola.)

Manapság a Waldorf-intézmények létrejöttét világszerte megelőzi azoknak a kisebb-nagyobb szülői csoportoknak a kialakulása, szerveződése, melyek ilyen intézményt akarnak létrehozni és fenntartani gyermekeik számára. Ezek a szülői csoportok egy-másfél-két éven át tanulmányozzák – felkért, szakszerű vezetéssel – a Waldorf-pedagógiát. Vannak, akik elmaradnak, újabban csatlakoznak, s végül létrejön az a kemény mag, amely nekilát az intézmény megszervezésének. Telket és épületet szerez, szakembereket keres, és így tovább. Ehhez a közösséghez természetesen csatlakozhatnak nem szülők is. Egyrészt azok az óvónők és tanárok, akik majd a létrejövő intézményben szeretnének dolgozni, másrészt olyan külső támogatók, akik fontosnak tartják egy effajta intézmény létrejöttét, és készen mutatkoznak részt venni a szervezőmunkában.

A Waldorf-óvoda vagy a Waldorf-iskola elindításához természetesen képzett – a Waldorf-pedagógiában is kiképzett – óvónőkre és tanárookra – van szükség.

(Az elmúlt években, évtizedekben világszerte problémát okozott, és részben okoz még ma is, hogy sokkal kevesebb a kiképzett Waldorf-pedagógus, mint ahányra szükség volna. Hollandiában például 1973 és 1983 között nyolcvanöt Waldorf-intézmény jött létre, s a tanárokat – vagy legalábbis a tanárok egy részét – néhány hetes tanfolyamokon próbálták felkészíteni a Waldorf-pedagógiai munkára. Ebből természetesen súlyos problémák is származtak, de a nyolcvanöt intézményből nyolcvanhárom – tudomásom szerint – ma is fennáll. Másfelől: természetesen az a kívánatos, hogy a leendő Waldorf-pedagógusok alapos – életkoruktól és megelőző diplomájuktól függően – két-három-négy-öt éves nappali képzésben vagy minimálisan hároméves munka melletti, posztgraduális képzésben részesüljenek.)

Iskola alapítása esetén kívánatos még egy nagy tapasztalatú, úgynevezett alapító- vagy tanácsadó tanár jelenléte az iskola induló éveiben.

Ha arról beszéltünk, hogy a szülők hívják életre a Waldorf-intézményeket, akkor ezzel már arra is utaltunk, hogy a Waldorf-intézmény annak a környezetnek a valódi igényeiből nő ki, amelyben létesült. És azután gyökereit éppen ebbe a környezetbe, ennek a talajnak a mélységeibe ereszti.

A Waldorf-iskolákban a különböző életkorú gyerekek osztályaiban más és más a falak színe. A gyerekekhez és életkorához szabott színdinamikai megfontolások érvényesülnek ebben a színezésben is.

De: mondjuk, a stuttgarti iskola falait más módon, más színűre festik, mint, teszem azt, a hamburgi Waldorf-iskoláét. Stuttgart ugyanis délen van Németországon belül, és mintegy a szárazföld közepén fekszik; Hamburg viszont északi város, a tenger mellett.

A jó norvég Waldorf-iskolának nagyon norvégnak, a finnek nagyon finnek és a magyarnak természetesen mindenestül – az építészettől a tantárgyak adaptációjáig – magyarnak kell lennie.

Ez nem jelent valamiféle nacionalizmust.

Széchenyi István hasonlatával élve: csak azok a fák tudják a szabad és közös levegő fénylő magasságába emelni lombkoronájukat, melyek *a maguk talajába* igen mélyre fúrták gyökereiket. Erre figyelmeztet Karácsony Sándor is, Bartók példáján mutatva meg, hogy az lesz iga-

zán európaivá és világpolgárrá, aki saját népének, nemzetének legmélyebb rétegeiből hozta fel tudását, és ez fogja őt arra is képessé tenni, hogy más népek és nemzetek megértésében hasonlóan mély rétegekig hatoljon le.

Ha világszerte szemügyre vesszük a Waldorf-iskolákat, azt fogjuk tapasztalni, hogy mindenütt érzékeltetik annak a tájnak és közösségnek a jellegzetességeit, amelyből megszülettek, és ugyanakkor mégis, összetéveszthetetlenül hasonlóan egymásra is atmoszférájukban. Mert az individuumot és a hozzátartozó szellemi igazságokat illetően – melyek az egész emberiséget egységbe foglalják – azonos a kiindulási pontjuk és az eljárás módjuk.

Rudolf Steiner egy ízben – Magyarországot illetően – arról beszélt, hogy a magyarok számára e mai korban két fontos út áll nyitva e kor impulzusainak felvételére, kimunkálására és megvalósítására.

Ez a két út: a művészet és a pedagógia útja.

Meggyőződésem, hogy mindkettőben igaza volt.

Másutt – egy pedagógiai előadás-sorozatban, melyet a stuttgarti iskola tanárainak tartott – azt elemzi Steiner, hogy melyek a közép-európai gondolkodásmód, ember- és világlátás sajátosságai. Itt többek között arról is szól, hogy az akkori nyugat-európai és amerikai felfogásmód – évszázados hagyományokra visszavezethetően – a szaktudományok rendszeréből akar kiindulni, amikor azt vizsgálja, hogy mit is kell az iskolában tanítani. Ennek természetesen megvannak a maga hatásai a közép-európai tantervkészítésben és iskolairányításban is.

Ezzel szemben a nagy hagyományokkal rendelkező közép-európai gondolkodásban – ami a gyerek fejlődését és fejlesztését, nevelését illeti – az ember, a gyerek áll a középpontban a maga változó lényével és ennek változó igényeivel.

Steiner jeles gondolkodók során át mutatja meg ennek a két tendenciának az érvényesülését.³³

Nekünk, itt Magyarországon, valóban nem szabadna megfeleledkezünk arról, hogy a magyar nevelés – ez esetben jelentős mértékben a protestantizmushoz is kötődő – hagyományai és a legújabbkori neveléstörténet fejezetei a múlt század végétől 1949-ig – amikor is minden spontán szellemi mozgás megszűnik, és minden valódi szellemi áramlat bűvópatakként tűnik el, hogy aztán majd csak a hetvenes-

nyolcvanas években bukkanjon elő – mind a fenti megállapítást látszanak igazolni.

Vizsgáljuk akár a protestáns nevelés Comeniusig visszanyúló hagyományait, akár a pedagógia Magyarországon oly jelentős hagyatékát, gondoljunk akár Karácsony Sándorra vagy Németh Lászlóra vagy a Bartók–Kodály kettősre – az emberi tényezőből való kiindulásmódot fogjuk megtalálni.

Comenius *Didactica Magna*jában az emberiség beteg testéről beszél, amely gyógyításra szorul. Az egyes ember a maga fejlődésében nem gyógyítható és vezethető a valódi útra tudás-részletek közvetítésével, hanem csak a tudás egészének keresztény alapon való enciklopedikus összefoglalásával, melyet életkorának megfelelően kell – kezdetben képekben – hozzá közvetíteni. *Pansophiára* van szükség – egyetemes bölcsességre, mely majdan az egész emberiség egyesülése felé vezet hitben, tudásban és törekvésben. (Comenius nem jelentéktelen mértékben a misztikus látnok, Jakob Böhme eszméiből merít fejtegetésében.)

Az általa javasolt *schola pansophica* megvalósítására a Rákóczi család – Lorántffy Zsuzsánna – hívja meg Sárospatakra. Itt írja meg Comenius az *Orbis sensualium pictus*t, ami képben mutatja be mindazt, amit a növendék nem szemlélhet meg a valóságban. (A látható világ...) Magyar nyelvű tankönyvek írását sürgeti, és magyar anyanyelvű oktatást.

Ami a *pedológiát* illeti, melynek töretlen íve Nagy Lászlótól Ranschburg Pálon át Mérei Ferencék köréig húzódik, ez a XIX. század második felétől fellépő irányzat, a *gyermektanulmányozás*, a fejlődéstani kutatások során feltárt antropológiai adatokból indul ki, és feladatának tekinti, hogy a gyerek testi, lelki és szellemi fejlődését minden oldalról vizsgálva mintegy szembeállítsa a felnőtt típusával, a normális gyermek típusát. Kérdése: milyen a gyerek mint *autonóm* lény?

S ebből következően melyek fejlődésének feltételei, törvényei? Ezeknek ismerete hogyan értékesíthető a gyakorlatban – az orvostudományban, a pedagógiában, a jogban, a művelődéstörténetben?... (Sajátos, hogy Magyarországon a kormányzat már az 1910-es években is támogatja a gyermektanulmányi társaság működését.)

A gyermektanulmányozás „az individuális értékek megbecsülését hozta” – szögezi le Nagy László 1914-ben. Ki meri mondani: szeresd a gyereket, ez a legfontosabb, de ez nem elég, ismerd is meg, hogy

igazabban szerethesd, mélyebben védelmezhesd – ami egyben azt is jelenti: hogy jobban nevelhesd. Ismerd meg a gyereket úgy is, mint a természet – az univerzum – egyik alkotását – mondja tovább a pedológia reformértekezletén Nagy László.

Ami a pedagógust illeti, a pedológia az *anyai modellt* rajzolja elé mint követendő példaképet, s felhívja a figyelmét arra, hogy ha kisgyerekekhez közelít, a játékból, a meséből és a mozgással összekapcsolt nyelvből kell kiindulnia. A pedagógus kultúrát származtat át – ehhez azonban a *teljes* kultúra birtokában kell lennie (ami nem a lexikális tudás nagy tömegét kell hogy jelentse esetében, hanem azt az eleven, egész képet, amellyé a kultúrát individualitása erőivel a saját maga számára feldolgozta, áthasonította).

Szomorú történet, amelyet Mérei Ferenc sokszor elmondott: ő maga azt hitte, hogy a Szovjetunióban – ahol 1917 után még tovább éltek a modern művészeti és gondolkodási irányzatok, sőt, a forradalom mintegy magáénak vallotta azokat – változatlanul a pedológia az uralkodó irány a gyerek szemléletében. Így, meggyőződésével teljes összhangban képviselte 1945 után ezt az irányzatot Magyarországon. Váratlanul érte a támadás, mely a pedológiát – mivel elsődlegesen a valóságot, a gyermeki valóságot vizsgálta, ahelyett, hogy ideológiai premisszákból és ideológiai parancsok beteljesítésének szükségességéből indult volna ki – polgári individualista irányzatnak bélyegezte, és a pedológusokat kisöpörte a magyar pedagógiai életből. (Mint már tudjuk: a Szovjetunióban „egy Makarenko nevű csekista” – Mérei tényeknek megfelelő megfogalmazása – végzett a pedológusokkal, sztálini indítatásra.)

Gyerekekhez szabott iskolát teremteni, emberhez szabott életet elérni – ez mozgatott nagyon sokunkat, az elmúlt években, évtizedekben. És közben nem feledkeztünk meg Karácsony Sándor intéséről sem:

– Az oktatásügy a belpolitika ostorhegyese!

(Az ostorhegyes: az a ló a négyes vagy hatos fogatban, amelyik a többi vezető – amelyiket már csak az ostor hegyével lehet elérni. Tudtuk, hogy ha az iskolaügyben valamiféle áttörésre volna lehetőség, akkor ez – mint bizonyára sok más területen is, például a gazdaságban – feltartóztathatatlanul maga után vonna újabb változásokat. Ezt persze azok is bizonyára tudták, akik – tudatosan vagy ösztönösen – saját

egzisztenciájukat féltve szemben álltak velünk, és tovább üzemeltették a gyerekpusztító, kontraszelektáló iskolát.)

A legnagyobb elismeréssel kell itt szólnom Zsolnai Józsefről és munkatársairól, akik elsőként próbálkoztak meg – és végül is: sikerrel! – azzal, hogy egy keményen kimunkált program faltörő kosával részt üssenek azon a falon, amelyik a maga áthatolhatatlan adminisztrációjával és áltudományosságával a teljesen szakszerűtlen, minőségellenes, a nemzeti és emberi hagyományokat elfeledtető, gleichschaltoló iskolát védelmezte.

Róluk, később, még egyszer kell majd beszélnem.

Hozzájuk képest én afféle lézengő ritter voltam, Aragorn-féle kőszaka, aki várta a kedvező pillanatot.

És lassan – 1987-ben – október lett, és nekem utaznom kellett, indult a repülőgépem Wittenbe, vagyis hát először – akkor még – Kelet-Berlinbe.

Miért is megyek?

Egyrészt – ez világos volt – azért, hogy megnézzem, mi is lett abból, amiről oly sok éven át itthon olvastunk, olvastam, a Waldorfpedagógiából. Hogyan működik – és működik-e – odakint Rudolf Steiner szellemi hagyatéka, a mindig kicsit az obskurantizmus vádjá ellen védelmezendő antropozófia?

Másrészt – és ez volt a szorongató – tudtam, hogy valahogy azt kellene majd kitalálnom, arra is rá kellene jönnöm, hogy – ha a dolog él, és olyan, amilyennek én gondolom – hogyan volna hazahozható, itthon megvalósítható, netán a pécsi kísérletbe beoltható.

Witten-Annen

Szeretek utazni.

De nem mint turista.

Irigykedve olvastam mindig – például Bartók életrajzában, hogy mennyi dolga volt szerte a világon.

Ha turistaként jutok el valahová, igyekszem feladatokat találni magamnak – a kényszeres ember nyughatatlan természete –, ezt is meg kell nézmem, ha már itt vagyok, azt is; holott szerintem Kierkegaardnak van igaza, aki szerint voltaképpen csak csellengeni kell és szabad az új, az idegen városokban, sorsunkra és ösztönünkre bízva magunkat, és így fogunk a genius loci, a hely szelleme közelébe férközhetni, ha szerencsénk van – sokkal inkább, mintha „nevezetes helyek” után kutatva, lejárjuk – és kipipáljuk – a kezünkben tartott Baedeckert.

A csúf és kellemetlen kelet-berlini repülőtér, terelés a buszba, drótakadály és – gondolom – aknamező, fal, őrség, majd Nyugat-Berlin, végre élet egy kiépült nagyvárosban, néhány nap a fal túlsó oldalán, és aztán vonatozás tovább a dortmundi pályaudvarra.

Mint bizonyára sokan tudják, a Ruhr-vidék Dortmundtól Düsseldorfig egy hetven kilométer hosszú sávban úgyszólván egybeépült település. De mégis: szép hegyekkel, erdőkkel, tavakkal, megtisztított vízzel és levegővel, ahová visszaköltöztek a madarak. A nagy iparvidék kis- és nagyvárosai közt mindenütt élő, intenzív földművelés, legelésző juhok és tehenek kint a szabadban, az egész táj él, és a hatalmas autósztádák ellenére mindenütt jelen van a természet.

Expresszvonatom Dortmundban áll meg, miután előbb a keletnémet biztonsági, illetve határőr alakulatok átvizsgálták és vérebeket futtattak alá, hogy nem kapaszkodik-e ott valaki a tengelyen – és itt egy ifjú hölgy vár, Marion Körner, nemrégiben még az intézet diákja, most egyik részlegének – a Rudolf Steiner német nyelvébe külföldieket bevezető kurzusnak – a vezetője.

Húszperces autót Witten-Annengig.

Mi az az Annen?

Annen különálló kisváros volt, melyet aztán Wittenhez csatoltak.

A Waldorf-pedagógiai Intézet – melyet már az útjelzőtáblák is jeleznek – az anneni hegyen áll.

A régi épület evangélikus ifjúsági ház volt, melytől aztán használaton kívül került, és később a szerveződő intézet tulajdonába ment át, Witten városának támogatásával.

A hozzá csatlakozó új épületek már az intézet tanárainak tervei alapján készültek, és jelentős részben saját – saját kezű – kivitelezésben épültek fel.

Hatalmas park, melyen át patak csörgedezik, ami sajátos alakú, a vizet körforgásra készítő és így tisztító medencécskék és a hozzájuk tartozó apró zuhatagok során folyik alá egy kis tóba. Még lejjebb az intézet kertészete – mely zöldséggel és más terményekkel látja el a konyhát –, ezalatt az intézet gazdaságának szántóföldjei, melyen a leendő tanárok dolgoznak, ugyanúgy, mint a kertészetben, mint a konyhán, vagy mint a tehének, juhok és baromfiak körül.

A nagyszabású új épületegyüttesben hatalmas, a legmodernebb asztalosipari gépekkel felszerelt famegmunkáló műhely – ugyancsak a leendő tanárok tanulnak itt –, szobrászati, festő és hangszerépítő műtermek és műhelyek.

Marion Körner kulcsomót ad a kezembe, mellyel be tudok jutni az épületbe és az új épület tornyában elhelyezkedő szobámba, a hozzá tartozó zuhanyozóba, a konyhába – de a régi épület könyvtárába is, éjjel-nappal, s itt a másológép is rendelkezésemre áll.

A szobám melletti konyha jégszekrényét és polcait feltöltötték élelmiszerekkel – innen étkezhetem.

Szobám asztalán egy telefonkészülék, melyen bárhová lehet telefonálni – Magyarországra is –, megkapom annak a két ügyeletes diáknak a telefonszámát, akik a régi épület egy-egy szobájában laknak, s egy közülük mindig itt található.

Holnap megkeres majd – az egyébként szabadságát töltő – Kiersch úr, hogy megbeszélje velem, mit is akarok csinálni ezen a héten, melyen egy szál magam vagyok az egész hatalmas új épületben.

Most, hogy jobban visszagondolok, feldereng bennem, hogy nem is vasárnap, hanem pénteken érkeztem, s a szombatot és vasárnapot úgy szólván egyedül töltöttem el.

Besétáltam Wittenbe és vissza, majd Annenbe, próbáltam egy kevés vigasztaló banánhoz jutni, a könyvtárból elláttam magam könyvekkel, és kora este szorongva hallgattam a szél zúgását a szobámon kívül a koromsötét, magányos toronyban.

Vasárnap este Kiersch úr telefonja rezzentett fel.
Németül kell beszélnem egy némettel – telefonon.

Rettenetes.

De annyit sikerült megértenem, hogy Kiersch úr azt kérdezi, fennáll-e az a kívánságom, hogy Waldorf-iskolát látogassak meg.

Igennel feleltem.

Nos, akkor holnap értem jön, reggel, és elvisz egy Waldorf-iskolába. Másnap elmagyaráztam, hogy engem persze az iskola egésze is érdekel, de nagyon szeretnék egy osztályban hosszú időt, két-három hetet eltölteni.

Michael Ludwig tanár úr hatodik osztályába kerültem.

Michael Ludwig tanár úrnak – ki akkor harmincnégy éves lehetett – négy gyermeke volt (felesége előző házasságából származó nagy fiát is beleszámítva).

Az intézet közelében laktak, bérelt lakásban, és minden reggel együtt mentünk be Ludwig tanár úrral és a kisgyerekeket óvodába szállító feleségével, valamint a nagyobb gyerekekkel Bochumba, a langendreheri városrészben épült Rudolf Steiner-iskolába a tanár úr kis Volkswagen mikrobuszán. A nagyfiú egy másik, távolabbi Waldorf-iskolába járt, ahová Bochumból gyorsvasúttal utazott tovább.

Az osztályban *latin nyelv és római művelődéstörténet* epocha folyt.

Egészen kivételesen ezt nem Ludwig tanár úr tartotta, hanem Bero von Schilling tanár úr, a felső tagozat – és ez ez esetben a középiskolai fokot, mondjuk így, gimnáziumot jelenti – kiválóan képzett klasszika-filológusa.

Michael Ludwig kérte fel őt – mint már tavaly is – a görög-epocha megtartására.

Ő maga – az osztálytanító – ezen főoktatási időben természetesen szintén jelen volt az osztályában. Az első tíz-húsz perc mindennap az övé volt így is, de Schilling tanár úr nem érkezett ennyivel később az órára, hanem ezt az időt nyugodtan végigülte. Ezt követően kezdődött az óra, melyen viszont Ludwig tanár úr vett részt, mellém telepedve

a leghátsó padba, és mindazt nagyalakú sima füzetébe írva, rajzolva és festve, amit a gyerekek is füzetükbe vezettek.

Ahhoz, hogy egy Waldorf-tanár – egy osztálytanító – eltérjen a szokásoktól – például attól, hogy a Hauptunterricht – a főtanítás – az ő kötelessége, semmiféle engedélyre nincs szüksége. Ha így látja jónak a gyerekek érdekében, akkor egyszerűen csak megbeszéli ezt Von Schilling tanár úrral, s közösen keresnek egy olyan időszakot, amikor von Schillingnek más elfoglaltsága, epochája nincs.

Ezeket a „túlórákat” – nem igaz, hogy túlórák, mert hiszen ebben az időszakban a tanár úr feltehetőleg éppen egészen vagy jelentős részben szabad – semmiféle külön díjazásban nem részesíti az iskola, s így még egyértelműbben a tanár úr szabad döntésére van bízva, hogy felvállalja-e adott esetben ezt a hatodik osztályt.

Első reggel.

Háromnegyed nyolc táján már bent vagyunk az osztályban Ludwig tanár úrral.

Az osztály – a magyar iskolai osztályok hivatalos unalma után – gyönyörű.

A mennyezet sokszorososan megtört – nem lapos –, fával borított. A tábla hatalmas, széthajtható – oltárképszerűen – és még fel is tolható, s alatta újabb felületek bukkannak elő. Az ablakok alatt elöl az évszakasztal, mindazzal, amit a gyerekek nyári útjukról és az őszi vakációról begyűjtöttek – kagylók, növények, kövek, képek –, és ott hever rajta egy hitelesített múzeumi másolata is a hajdani „első” római pénznek – egy téglalap alakú, nagy, súlyos bronzdarab, ökor körvonaláival a felszínén, s a felirat: *pecunia*.

(A számolási egység ugyanis a cserekereskedelemben a marha volt, majd az élő állatot ilyen fémdarabokkal helyettesítették. Így lett a *pecus*ból – *barom* – *pecunia* – pénz.)

Néhány perc múlva szállingózni kezdenek a gyerekek. Ahogy jönnek, egymás után odamennek Ludwig tanár úrhoz, és kezet fognak vele. A dolgozgató, tevékenykedő tanár úr mindegyikkel kezet fog, van, akivel vált is egy pár szót. Én először irigykedve és döbbenetesen nézem a bizalmas, kedves, intim jeleneteket – közben a gyerekek egészen elfogulatlanul hozzám is odajönnek, felfedezve az osztály háttérében, kezüket nyújtják, bemutatkoznak, és megkérdezik, ki vagyok, honnan jöttem és miért – aztán lassan szorongani kezdek, hogy milyen

kínos lesz, ha majd a tizedik, tizenötödik, harmincadik gyerekkel is kezelnie kell a tanár úrnak – de ez a kínosság nem következik be. Minden gyerek odamegy, és kézfogással köszön, és – bár ez hat éve így megy minden reggel – mégsem érzem benne a rutint, hanem csak a közvetlenséget és meghittséget.

Nyolc-tíz perccel nyolc előtt már Bero von Schilling tanár úr is ott van, ingujjra vetkőzik, zakóját az ablakilincsre akasztja – a fogasok egyébként kint vannak a tágas folyosón a gyerekek számára –, és beszédbe elegyedek velem és az őt körülvevő gyerekekkel. A gyerekek kezükbe veszik a pénzdarabot, méregetik a súlyát – lehet vagy 30 deka, ha nem több –, mások a táblát nyitják ki és nézegetik.

Elámultan fedezek fel rajta most egy hatalmas festményt.

A kitűnő kép egy római, háromemeletes vízvezetékrendszeret ábrázol – egy völgy fölött halad át a vezeték –, és ha közelebb megyek, látom a fűszálakat, a kis köveket, a pillangókat, és felfedezem, hogy az egész krétarajz a táblán, mondhatnám: táblafestmény.

Ludwig tanár úrtól csendben érdeklődve megtudom, hogy az bizony Bero von Schilling tanár úr műve. A kinyitott tábla másik oldalán – égő lila színnel – a ROMA szó áll, gyönyörűen szerkesztett betűkkel, a római kőmaradványokról és diadalkapukról ismert antiqua írással. A tábla mellett pedig egy középkori kódex lapjának nagyméretű reprodukciója lóg. A hatalmas, festett iniciálé után János evangéliumának első szavai, latinul: Kezdetben vala az Ige...

Lassan megtelik az osztály.

Kint felhangzik a csengetés.

Bero von Schilling tanár úr az ablaknál ül egy széken.

Ludwig tanár úr a tanári asztalnál áll, és várja, hogy a nyüzsgő, rettentően élénk életet élő, egymással kisebb csoportokban intenzív beszélgetésekbe bonyolódott osztály elcsituljon.

Ez lassan bekövetkezik.

A lányok és a fiúk helyükre oszlanak – keverten ülnek, az ültetés elve a Waldorf-iskolában hogy úgy mondjam, pszichológiai. Már Steiner rámutat arra, hogy tévedés azt hinni, hogy a folyton nyüzsgő, erőszakos kolerikus mellé egy nyugodt, melankolikust vagy flegmatikusust kellene ültetni. Ez csak arra vezet, hogy a kolerikus mind izgatottabb és erőszakosabb, a flegmatikus mind tétlenebb és magába sűpedőbb lesz. Ellenkezőleg. Flegmatikus mellé flegmatikus, kolerikus mellé kolerikus gyerek ültetendő! Mintegy önmagából lesz elege, ha

a saját sajátosságait a másokban szemlélheti. Komplementer módon hívja elő a teljes emberi pszichikum másik oldalát a környezetben megnyilvánuló és ránk hatást gyakoroló, velünk azonos temperamentum.

Az osztály már helyén ül, csak még Alanus üzletel izgatottan egy szomszéd padsorban.

Ludwig tanár úr vár, majd – mintegy fáradtan, de – nyugodt nyomatékkal:

– Alanus!

Alanus a helyére megy, átlendítve magát a padokon, az osztály egy részét megneveztetve.

Ludwig tanár úr ránéz, majd vár.

Az osztály elcsendesedik.

Kánont énekelnek – Beethoven művét –, Ludwig tanár úr vezényel.

Az intonáció kifogástalan, a hangképzés tiszta, a ritmus feszesen tartott.

A tanár úr mégis talál – itt-ott – apróbb hibákat, javítani valót. Ezeket addig csiszolja, javítgatja, míg teljesen eltűnnek, s a vendégnek különös zenei élményben van része ezen a kora reggeli órán. (A megtört vonalú és fával burkolt mennyezet s az osztályban levő egyéb faburkolatok és szögletek kitűnő akusztikát biztosítanak.)

Ezután az osztály szavalókóruddá alakul. Egy verses mesét mondanak el. Arról szól, hogy egyszer egy ember azon töprenkedett, honnan is van a gonosz a világban, s honnan az ereje. Mígnem történt egyszer, hogy egy nagy erdőben járva kihallgathatta egy fejsze s egy hatalmas vén fa beszélgetését. A fejsze kevélykedett. „Mind kiváglak, mind megsemmisítelek titeket, ha arra szottyán kedvem...” A vén fa figyelmeztette: „A nyeled az én ágaimból vétetett, anélkül semmi erőd se lenne.” És az ember szívében – mondja tovább a mese – valamiféle sejtelem támadt, hogy miben is lehet a gonosz eredete, holott egész világosan még mindig nem értette.

Valahogy így.

Ludwig tanár úr különös hangzásokat csal elő az osztályból – szinte hallani vélem a nagy erdő zúgását, a fejsze koppanásait –, én meg azon töprenkedek, hogy a tanár úr vajon zenét tanult-e elsősorban, valamikor régen, mielőtt Waldorf-tanárrá lett, vagy színészmesterséget, beszédművészetet.

Mikor ennek is a végére érünk – és a javításoknak, a nyugodt új-
rakezdéseknek, hogy aztán egy teljes produkciót megszakítás nélkül
végigélvezhessünk –, a tanár úr végigsétál az osztályon, és hátul meg-
állva megkérdezi, hogy milyen nap is van ma, melyik hónap és hánya-
dika.

Találgatások után megvan a helyes eredmény – de ezt sehová nem
jegyzik fel, csak megjegyzik maguknak.

Most arról beszélgetnek, hogy a másik hatodik osztály osztálytani-
tónője arról panaszkodott, hogy az elmúlt napon, a főoktatás után
öten-hatan ebből az osztályból az ő osztályuk ablakához mentek, és
ki akarták hívni az ott dolgozó csoportot.

A gyerekek – heves felszólalásokban – tisztázzák a félreértést: az
egyik csoportnak elmaradt egy órája, mert a főoktatás után az osztály
általában csoportokra – két vagy három csoportra – oszlik, s ők úgy
tudták, hogy a másik osztály órája is elmarad.

Ludwig tanár úr néhány szót szól, néhány megjegyzést fűz a dolog-
hoz, de egyébként megígéri, hogy a tanárnővel tisztázza a dolgot, s
megköszöni az információkat.

A magyar látogató most kicsit szorongva és nyugtalanul néz az órá-
jára.

(Eddig ez eszembe se jutott, annyira elszórakoztattak az esemé-
nyek.)

Tizenkét perc telt el.

Egyrészt úgy tűnik, mintha csak most kezdődött volna az óra, más-
részt, mintha már félórája tartana, annyi minden történt.

Bero von Schilling úr nagy nyugalommal és érdeklődéssel vesz részt
mindenben, úgy tűnik, őt nem zavarja, hogy várnia kell tulajdonkép-
peni órája megkezdésére.

Ludwig tanár úr ezután megkérdezi az osztálytól, hogy ki hiányzik.
(Jelentés vagy egyéb katonáskodás természetesen nincs.)

A gyerekek összehozzák a hiányzók névsorát.

Ez egyszerű. Mindenki tudja, hogy ki az, aki előtte vagy mögötte
vagy mellette hiányzik.

Elbeszélgetnek a hiányzókról – ki mióta nem jött, ki járt nála, ki
megy hozzá.

Most sem írnak fel semmit.

(Ludwig tanár úr később bejegyzí a napi hiányzók névsorát – fej-
ből.)

Ezután hat gyerek megy ki a táblához, szembefordulnak az osztálylyal, és elmondják azt a verset, amit a tanár úr tavaly év végén, külön nekik erre az évre kiválasztott és átadott bizonyítványukkal együtt.

Van, aki rövid verset mond, van aki nagyon hosszút.

Van, aki a hosszút is simán elmondja, van, aki a rövidben is akadozik.

Még csak október van, még nem mindenki gyakorolta be a verset.

A helyes ejtés, az artikuláció, a hangsúly, a hangerő – mind számít, a tanár úr, amilyen ritkán csak lehet, de amikor muszáj, akkor mindig gondosan javítja, újramondatja. Eleinte még segít az elakadóknak is, vagy a gyerekek segítenek, aztán eltöpreng azon, hogy nem kellene-e az akadozónak néhányszor leírnia a költeményt, hogy a fejébe vésődjön, de az osztály véleménye szerint ezzel még várni kellene. Hiszen csak most volt az őszi szünet, kijöttek a gyakorlatból.

Jó. Még várnak ezzel. A jövő hétben állapotodnak meg. (Mindenkinek minden héten sorra kerül, a „születésnapján”, vagyis a hét azon napján, melyre születése esett. – A vasárnapiak hétfőn.) A tanár úr most sokszorosított lapokon kiosztja a teljes osztálynévsort és tanári névsort a címekkel és telefonszámokkal együtt. Mert – mint mondja – az elmúlt hónapban néhányan új lakásba költöztek, és néhány telefonszám megváltozott.

A gyerekeknek és szüleiknek *mindig* naprakész név- és címlistájuk van.

(Már most érzékelem, hogy olyan osztályközösségbe kerültem – ebben az individualista alapelvekből kiinduló iskolában –, amilyennel még soha életemben nem volt dolgom.)

Nem tudom, jól emlékszem-e, hogy ebben az osztályban, ezen a napon most következett a fohász, a reggeli ima.

De arról Ludwig tanár úr később beszélt nekem, hogy dacolva néhány idősebb kolléga megbotránkozásával, ő nem fohással kezdte a napot az osztályában, hanem az úgynevezett „ritmikus rész”-szel, énekkel, versekkel. Úgy gondolta, ez esetben a gyerekek a fohászkozásra már teljesebben itt lesznek, jelen lesznek, nyitottabbak lesznek.

A fohász afféle ökumenikus – de inkább azt mondanám, nemcsak felekezethez nem kötött, de valláshoz sem kötött – ima, melyben a gyerekek mintegy tudomásul veszik, hogy az éjszakai álom után ismét felébredtek, itt vannak e földi világon, és kérik az atyától, hogy szellemi erőiket jól és helyesen tudják felhasználni.

Tizenhét perc telt el.

Senki nem nyugtalankodik (csak a magyar vendég).

Bero von Schilling a fohászokodás után ismét nyugodtan visszaül székére, és Ludwig tanár úr lassú léptekkel megy a tanári asztal felé, majd szembefordul az osztállyal és végignézi rajtuk, hogy mond-e, akar-e még valaki valamit.

Úgy látszik, nem.

A tanár úr most Von Schilling tanár úrhoz fordul, és megkéri, hogy kezdje meg az órát.

Schilling tanár úr felpattan – Ludwig tanár úr nagy füzetével, krétáival és egyéb írószereivel hozzám telepszik a leghátulso padba.

A latinóra is ritmikus résszel kezdődik.

Az osztály – felállva – először Ennius harci költeményét skandálja el.

A költemény elszavalt néhány sorának végén – hangutánzásban, tárrá-rám tá-tá – felharsannak a kürtök. (Ez az eredeti költemény, nem a Waldorf-iskola leleménye.)

A gyerekek hihetetlenül élvezik, és többször újra kérik, hadd mondassák el.

Majd Vergilius kemény hexameter-soraira térnek át, melyben a szenátust arra hívja fel, hogy uralkodjon Rómán és a világon.

A tanár úr kihajtja a tábla egyik szárnyát, és itt látjuk a Vergilius-sorokat is, a kemény, szögletes, úgyszólván vésett antiqua betűvel.

Ez a felirat a füzetekbe is belekerül.

A gyerekek már az előző héten megtanulták – latinórán! – az antiqua betűk pontos szerkesztését.

A keményen pattogó antik latin után, de még a ritmikus részben most a lágy, középkori latinra térünk át.

Gregorián dallam csendül fel – Bero Von Schilling tanár úr vezényel és énekel.

Az osztály most tanulja a szépséges antifonát, életről és halálról.

A dal szövege – és különleges, középkori kottázata – a táblára és azután a füzetekbe kerül.

Ez megint egy egészen másfajta latin írás a maga kerekített csupa kisbetűjével.

A gyerekek így tanulják érzékelni a különbséget a kétféle európai latin, a középkori és az ókori között.

Talán világos, hogyan válnak érzékelővé és cselekvővé, a beszédben, az énekben, a betűírásban, hogyan engedik át magukon mindazt, ami ezekről a dolgokról – nemcsak fejjel – megtudható, átélhető, megtanulható.

Az órának újabb része következik.

Számolás!

Számolnak – minden jelölésben ugyanúgy, ahogy ezt a rómaiak tették – római számokkal.

Ezután, pihenésképpen, újabb ének és szavaltat – már nagyon sokat tudnak *beszélni* latinul, bár egyelőre csak memoritereket.

És most, mint minden órán, a *szavak* – körülbelül huszonöt újabb szó – sajátos világa következik.

A szavak közül valamelyik – ez a vezérszó – már szerepelt eddigi szövegekben.

De e vezérszó köré most egész csoportnyi újabb szó gyülekezik.

A szavak megközelítése úgy történik, hogy Von Schilling tanár úr kimond egy latin szót.

Például:

– Crimen.

Le is írja a táblára.

– Ki tudná megmondani, hogy mit jelent ez a mai német nyelvben? Egyelőre nincs jelentkező.

– Ki ismer hasonló szót, ami ezzel összefügghet?

Sokan.

– Krimi!

– Kriminális!

– Kriminológia!

– Nos hát, akkor, mi lehet ez a crimen?

És így, körüljárva a szót – és közben krimikről és kriminálisról és kriminológiáról –, melynek értelmét az se nagyon tudja, aki a szót bedobta – beszélgetve rájönnek.

Crimen = vád és bűn. Büntett.

És ma az összes többi szó ebben a tárgykörben – majd egy kicsit tágabban, a jog és az államélet tárgykörében – mozog.

Sorra kerül az alibi, az imperium, a status, a pax, a socius, és így tovább. Eljutunk a kimitől a szociálisig.

De előbb még hosszan elidőzünk például az alibinél.

Ezt természetesen mindenki tudja!

Vagy legalábbis azt hiszik a gyerekek, hogy tudják. Hát persze! Alibi van! Bizonyítéka van, hogy nem ő volt a gyilkos.

Igen, de mi lehet szóról szóra az alibi.

Kiderül, hogy ezt senki sem tudja.

Hosszan és nagy élvezettel nyomozva – beszélgetnek erről.

Nagy a meghökkenés, a csodálkozás és az öröm, amikor végül is kiderül, hogy az alibi mit jelent.

Azt jelenti: *másutt*.

Tehát: az illetőnek bizonyítéka van arra, hogy ő másutt volt a gyilkosság – a bűntény – idején.

A gyerekek az órák során, a mindennapi élet – saját mindennapi életük – számtalan területével ismerkednek meg, *latinul*. Méghozzá: elsősorban és túlnyomórészt olyan latin szavakban, amelyeket ma is használunk, vagy amelyekből számtalan továbbképzett szó származott át a mai európai nyelvekbe. Ahogy az egyik órán a jog és az állam fogalomkörei, úgy a másikon az egészségügy, a harmadikon a zene, a negyediken más művészetek, az ötödiken a lakóhely, a ház és részei kerülnek így bemutatásra. A gyerekek az általuk használt szavak gyökeréig, eredeti értelméig, eredetéig hatolnak le.

A „szószedet” készítése közben azonban az iskolában nem írnak, még akkor sem, ha a tanár szemléltetésül egy-egy szót, német megfelelőjét és a mai német nyelvben használt latinus formáját a táblára írja.

A szófejtő feszült figyelem és élénk beszélgetés végeztével Von Schilling úr xeroxozott lapokon osztja ki a teljes, a fenti, táblára írt utalásokat is tartalmazó szószedetet.

Ezt a gyerekek otthon, csendes magányukban, nyugodt körülmények között *a füzetükbe másolják* – s e különböző színekkel folyó, nemegyszer illusztrált másolói munka közben – a szótár is a nagyalakú, sima lapú füzet! – felrajzanak bennük az órán lefolytatott kutatás, nyomozás emlékei, a beszélgetések emlékei.

Amennyire füzetükből láthattam – *otthon sem sietnek*.

Ha itt, hatodikban már van is némi otthon elkészítendő munka – szándékosan nem használom a házi feladat szót, melyről Rudolf Steiner azt mondta, hogy annál értelmetlenebb dolog kevés van –, de az nem sok. És: megszokták a ráérős, a tempós, *a kedvvel végzett* munkát – mely egyedül alkalmas a képességek valódi fejlesztésére.

A füzetekből úgy látom, hogy ezek a gyerekek szívesen dolgoznak otthon is – és a Waldorf-iskolák hiányzási statisztikája, valamint a mindennapos tapasztalat, hogy a beteg gyerek is szeretne iskolába menni, egyértelműen azt bizonyítják, hogy ezek a gyerekek szeretik az iskolát, és szívesen vesznek részt annak mindennapjaiban.

(Hasonló tapasztalatot tettünk Pécsen, az óvoda-iskolában. A város egyéb iskoláival összehasonlított hiányzási statisztika szignifikánsan mutatta, hogy a gyerekek ide szeretnek járni, míg a többi iskolába, ha lehet, nem mennek.)

A szavakkal való foglalkozás után az órának egy újabb része következik.

A táblára felkerülő egyszerű építészeti rajz alapján – mely a gyönyörű vízvezeték-festmény egyetlen viaduktívét emeli ki és világítja át szerkezeti szempontból – a római építészet statikai leleményeiről magyaráz Schilling tanár úr. Kérdések, ötletek – te hogy építenéd meg – mikor fog folyni a víz folyamatosan itt legfelül a nyitott vezetékben? Hová nehezedik a legnagyobb teher? – Mennyi forrásvízre lehetett szükség egy ekkora s egy amakkora város ellátására?

És végül: a minden órát záró sztori.

A történet.

Mondhatnám azt is: a történelem.

A történelem – ebben az osztályban még különálló kis történetekben, fordulatos, izgalmas, cselekményes, kalandos epizódokban előadva.

Ebben az epochában ab urbe condita – vagyis a város megalapításától, Aeneastól és Romulus és Remustól kezdve – az előzőtt kegyetlen zsarnokig, Tarquinius Superbusig.

Ülök a padban, és lenyűgözve hallgatom a történeteket.

Én még nyolc évig tanultam latint, s a történelem mindig is érdekelt, történelmi könyveket külön is olvastam – eredeti forrásokat, például Tacitust is, az itt és most elhangzó történeteket mégis ámulatosan hallgatom, ezeket így soha nem hallottam, nem olvastam, nem ismertem.

Bero von Schilling tanár úr rezzenéstelen – Buster Keatonre emlékeztető – arccal sztorizik, hangja nyugodt, higgadt, szinte halk, előadása egyenletes. A legvéresebb fordulatok vagy a leghumorosabb csattanók különös pregnanciával emelkednek ki ebből a sajátos előadói modorból.

Az osztály lélegzet-visszafojtva hallgatja.

Én is.

Itt vannak ezek az albanusok. A kicsike Róma ugyancsak kicsike szomszédai. Aprócska városállamok perpatvaráról van szó – melyek azonban már kezdik nyújtogatni csápjaikat a szomszédos területek felé.

Ki fog a másikon uralkodni?

Sok viszálykodás után végül úgy döntenek, hogy három kiválasztott római megvív három kiválasztott albanussal. Amelyik városka csapata győz – azé az uralom a másik felett. Elkeseredett viadalban az albanusok legyőznek a velük vívó három római testvér közül előbb egyet, majd még egyet!

Minden elveszett.

Az albanusok még hárman vannak, az életben maradt római egyedül, s most az is futni kezd.

Szégyen!

De most hirtelen megáll, sarkon fordul, és a három őt üldöző albanus közül azt, amelyik először éri utol, gyors viadalban levágja. Hasonlóképpen végez – külön – a másodikkal, majd a harmadikkal is.

(E győzelemmel indul meg Róma a világbirodalom kialakítása felé.)

A tömeg ujjong, a rómaiak a vállukon viszik a városba a hőst, csak egyvalaki sír a tömegben, a saját húga, mert az egyik megölt albanus a vőlegénye volt.

A felháborodott győztes kinyújtva kardját, lecsapja húga fejét indulatában. Börtönbe vetik. Apja könnyörög érte. „Reggel még négy gyermekem volt, most már három halott, s csak egy él, aki gyilkos, de megmentette a várost...” Mi lesz az ítélet? Hogyan vezetik el, bekötött szemmel, hétszer megállva a hét bitófa alatt, s majd hogyan kegyelmeznek meg neki...

Másik órán Tarquinius Superbus történetét halljuk, a hazug és erőszakos gyilkosét, sötét szerelmi indulatokkal s a római nő hősieles ellenállásával, s végül „a hülye Brutus” diadalával, ki a zsarnokság éveiben hülyének tette magát, de ő vált Tarquinius Superbus előzőjévé és Róma első, legnagyobb konzuljává. („A hülye Brutus” képe – mellszobrának reprodukciója – ott függ a tábla mellett az epocha kezdete óta; a gyerekek már sokat nézegették, de amíg a történet el nem hangzott, nem tudták, hogy ki ő és miért van ott.)

Minden napra jut egy történet, és minden történet után még beszélgetésre is jut idő.

Bero von Schilling úr a történetekből *nem von le* morális konklúziókat – de maga a cselekmény, s a cselekmények újramesélése a megbeszélés során, a cselekmények okozta izgalom és morális feszültség légkörében a gyerekekből hív elő élesen fogalmazott morális ítéleteket vagy éppen változó morális álláspontokat.

A gyerekek rendkívül élénken – nemegyszer kiabálva – vitatkoznak, s e vitát a tanár serkenti. Újabb és újabb nézőpontokat vet fel. Ha arra kerül sor, hogy a gyerekek az ő saját véleményét akarják hallani, akkor – kicsit halasztva, ameddig lehet – saját véleményét is mond, de lehetőleg többféle megfontolást vet fel, vagy rámutat egy másik vélemény jogosultságára sajátja mellett. *A tanár tehát kerüli, hogy ő maga morális ítéleteket hangoztasson, de lényegesnek tartja, hogy a gyerekek a problematikába kellő érzelmi hőfokon involválódjanak.* (Például: „kinek volt igaza?“, a győztes fiúnak húgának, apjának, a szenátusnak – s ezen belül akik a halálra vagy akik a kegyelemre szavaztak? Persze: vannak egyértelmű helyzetek, mint például Tarquinius Superbus és „a hülye Brutus” esetében.)

A latinórának vége.

Csengetnek.

Hosszú szünet következik.

De mielőtt Bero von Schilling tanár úrtól és a latinórától végképp búcsút vennénk, hadd szóljak még néhány szót a három hét alatt ezen az órakon tapasztalt néhány részmozzanatról.

Az talán világos, hogy az a konkrétum, mely példaként emlegetett óránkon a kőből épült viadukt statikai bemutatása volt, minden órán más és más. Az egyik órán például a tógával ismerkednek meg a gyerekek. Rendkívül pontosan megtudják, hogy mekkora volt a tóga, milyen alakja volt, mielőtt felvették, és aztán azt is megnézhetik, hogy hogyan öltötték magukra. Szó kerül a tóga különböző fajtáiról, szegélyének jelentéséről és jelentőségéről. A következő órakon aztán az alsóruhákról is, azoknak anyagáról, szövés módjáról, a különböző lábbelik – cipők, saruk, szandálok készítéséről és lábra erősítéséről. Amit lehet, „valódiban” láthatnak – esetleg kicsinyített változatban –, más dolgok rajzban kerülnek a táblára. A rajzokat a gyerekek leskiccelik füzetükbe, otthon azután szépen kidolgozzák.

Van olyan óra, amikor a középkori kódex tábla mellé akasztott lapjának különös, folyondárokkaal ékes iniciáléját tanulják meg szerkeszteni. Latinórán. Ki is festik, úgy, ahogy a kódexkészítő barát annak idején – majd otthon még egy iniciálét szerkesztenek, s azt tetszés szerinti színnel és mintával díszítik ki...

Mindezzel talán valamennyire sikerült érzékeltetnem, hogy tévesen gondolkodunk a *kéz-szív-fej* iskolájáról, ha úgy gondoljuk, hogy a kézműves, művészeti és közismereti tárgyak hármasságáról van csupán szó.

Nem.

Úgyszólván *valamennyi órát* átszövi mindhárom elem jelenléte!

És még valamit, a számon kérésről – ha tetszik, a fegyelmezésről.

Bero Von Schilling tanár úr, úgy az epocha közepén, azt a feladatot adja a gyerekeknek, hogy másnapra válasszák ki valamelyik történetet az eddig hallottak közül, és írják meg, de egy dologra ügyeljenek: nagyon tömör, nagyon rövid legyen, amit írnak. (Ez talán már előkészület a jóval később megismerendő Tacitusra.)

Másnap a tanár úr megkérdezi:

– Sikerült-e mindenkinek megírnia a történetet?

Senki nem jelentkezik, hogy ne sikerült volna.

– Volt-e valami gondja valakinek?

Ismét senki – illetve: kezek emelkednek a magasba, de kiderül, hogy mindenki felolvasni szeretné a saját történetét.

Bero Von Schilling tanár úr csitítja őket, hogy várjanak.

– Hát, ki is kezdje... Martin, kérlek, te olvasd fel.

Martin az utolsó előtti padban ül, éppen előttem.

Feláll.

Nagyon halkán:

– Tanár úr kérem, otthon hagytam a füzetem.

Bero Von Schilling tanár úr most nagyon lassú léptekkel idesétál Martinhoz, és megáll mellette.

Martin nyaka – hátulról úgy látom – elvörösödik.

Schilling tanár úr most Martin füléhez hajol, és nagyon halkán, hogy csak ő hallja – de mögötte én is hallok –, ezt kérdezi:

– Ha most hazaküldenék a füzetedért, el tudnád hozni?

Martin nyaka bíborszínben ég.

Schilling tanár úr vár.

Aztán lassan előresétál.

A katedráról visszafordul Martin felé:

– Kérlek, hogy jövő szerdán te szólj nekem, hogy nézzem meg a füzetedet.

Ma csütörtök van!

Holnap is van latinóra, és még szombaton is.

(A Waldorf-iskolák jelentős részében – a gyerekek érdekében – szombaton is van tanítás. A tanárok, a szülőkkel együtt úgy tapasztalták, hogy a szabad szombat – miközben a szülők otthon a háztartásban serénykednek – nem tesz igazán jót a gyerekeknek, és túlzottan, egészségtelenül összepréseli az órákat a hét többi napjára. Szombaton rövidebb ideig vannak a gyerekek, de a főoktatásra mindenképpen sor kerül.)

Azután még hétfő, kedd – és csak azután jön a szerda. Martinnak várnia kell. Persze: már pénteken szeretné megmutatni – de várnia kell, szerdáig.

Én azt hiszem, hogy ez eredményesebb formája a számon kérésnek – és a „fegyelmezésnek” –, mint a nálunk gyakorolt. A magyar iskolában a tanár emelt hangon közölte volna Martinnal, hogy „Kisfiam! hát nem megkérdeztem, hogy mindenkinek megvan-e? Lett volna alkalmad a jelentkezésre!” – És a megfelelő retorziók sem maradtak volna el, esetleg hazakergetés és igazolatlan óra, esetleg további megjegyzések – „Nemcsak lusta vagy, de jellemtelen is!”

A Martin-jelenet után – most már felszabadult és egyre vidámabb légkörben – sor kerül a felolvasásokra.

Bero Von Schilling tanár úr beül az egyik üres padba, kinyújtja hosszú lábait, és önfeledten mulat, kacag a gyerekek változatos és nem kevés humorral fogalmazott történeteiben.

Élénk és hosszas beszélgetés a különböző megoldásokról, majd a tanár úr azt mondja:

– Gyerekek! Remekül mulattam! Szavamra mondom, többre vagytok képesek, mint gondoltam volna!

Úgyszólván minden elhangzott felolvasáshoz van egy-két konkrét megjegyzése is.

Majd így szól:

– De azt tudjátok, hogy a feladatot nem oldottátok meg! Nem! Egyik írás sem volt rövid és tömör. Ezt még gyakorolni kell. Jövő szer-

dára ti is ezzel próbálkozzatok meg! Ha te úgy látod, hogy a tied rövid és tömör, Martin, akkor neked persze nem kell újabbat írnod.

A nagyszünet után – hadd említsem meg: a vécék jól szellőzöttek, ragyogóak, tiszták, szappan és törülköző *van* – az osztály háromfelé oszlik. Az egyik csoport a kézimunkaműhelybe megy – most éppen szabni és varrni tanulnak, elefántot készítenek szürke posztóból, és a keresztöltést gyakorolják – a másik a kézműves, fafaragó műhelybe – idén kezdték el ezt a tantárgyat –, a harmadik csoportnak zeneórája lesz, itt az osztályban.

(Mindenkinek van mind a háromféle órája természetesen, csak ezeken az órákon már kisebb csoportokban vesznek részt. Az osztály összlétszáma 34.)

Én a kézimunkaműhelybe megyek, de a következőkben részt veszek a többi órákon is. Hosszan mesélhetnék mindegyikről.

A halk szavú fiatal kézimunka-tanárnőről, akinek óráján Alanus megint megpróbál idétlenkedni, de a hihetetlen türelem – s a többi gyerek rosszálló pillantása – hamarosan leszereli, és ő is varrogatni kezd. A fafaragás azzal kezdődik, hogy a gyerekek kinagyolnak egy buzogányforma nyeles bunkót, majd kettéhasítják – fűrészelik –, és az egyik feléből salátás tálba való kanál, a másik feléből a hozzá való favilla lesz.

Ludwig tanár úr erőteljesen rábeszél, hogy feltétlenül menjek be az egyik csoport angolórájára, mégpedig arra, amelyiket egy fiatal férfi kolléga tart.

Nincs sok kedvem, a kollégával nem szimpatizálok, angolórát már láttam, de végül engedek.

A fülbevalós, kissé punk-frizurás, nagyon jól képzett fiatal értelmiségi órája hazai hangulatokat idéz.

Szakadatlanul fegyelmez – a „rosszakat” a táblára írja –, ehhez előzőleg kivívta, hogy letörölhesse az antiqua betűkkel írt ROMA feliratot, holott annyi helyre nincs is szüksége – és az osztályban lassanként elszabadul a pokol.

Alanus a padok tetején rohan végig és rikolt, a lányok a padokon áthajolva egymással beszélgetnek, van, aki – teljesen nyíltan – egy hatalmas füzetben – matematika-feladatokat old meg unalmában.

Közben a fiatalember mindent elkövet, hogy Waldorf-módon tanítsa az angolt.

Egész jeleneteket játszik el, tehetségesen. Mi történik az autóbuzszon... Mi történik az állatkertben... Allatokat is kitűnően utánóz – más tanárnál ezt derűs elismerés jutalmazná, nála csak durva röhögés csattan fel.

Világos: nem bír a gyerekekkel.

Ludwig úr feltétlenül ragaszkodott hozzá, hogy ilyet is lássak a Waldorf-iskolában. A tanári kollégium persze tud a dologról, segíti a fiatal kollégát, és egyelőre még várakozó állásponton van.

A különböző órák után – fél egy tájban – Ludwig urat kamarazene próbára kísérem el. Mert azonkívül, hogy az egyik hatodik osztály osztálytanítója, a középiskolásokból alakított vonós kamarazenekart is ő vezeti – ő maga a csellósólamot játssza.

Fél kettőkor ismét találkozunk az osztállyal – mert az osztály oroszestire készül. Vállalták, hogy egy héten kétszer tovább ittmaradnak, ezek közül az egyik nap, a mai olyan, hogy egy lyukas órát is végig kell várakozniuk. Három szülő is megjelenik, három anya. Az egyik hegedül, a másik tangóharmonikán játszik, a harmadik Hollandiában tanult népi táncos. Az orosz táncokat ő tanítja be, a dalokat Ludwig úr. Ugyanis ő orosz szakos is.

Hogyhogy oroszot tanulnak a Ruhr-vidéki Bohum egyik Waldorf-iskolájának növendékei, második idegen nyelvként az angol mellett?

A tanárok nemcsak azzal érveltek, hogy Németország a nagy szláv és a nagy angolszász nyelvterületek között fekszik, nemcsak azzal, hogy az orosz irodalom nagyságait felemlegették, hanem azzal is, hogy a Ruhr-vidéki nem szépen megformált, artikulációjában nemegyszer sekélyesen beszélt német nyelv mellé egy olyan – erősen eltérő – nyelvet kellene választani, amelynek hangjai és hangzóviszonyai különösen pregnáns megformálást követelnek meg, és jelentős mértékben tudnak kifejezni nagyfokú érzelmi telítettséget...

És a szülők beleegyezésüket adták, így hát a gyerekek már évek óta az angol mellett nem a franciát, az olaszt vagy a spanyolt, hanem az oroszot tanulják.

Ludwig úr maga nemcsak meglepően hasonlít Csehovra, még olyan szemüveget is hord – és egy kicsit Tolsztojra, ami a szakállát, a haját és a homlokát illeti –, hanem szívesen hord rubáska-szabású inget, jól ismeri az orosz folklórt, zenét, mesekincset.

Az oroszestre a gyerekek maguk festik a nagy orosz szobát – a szekrények, az ágyak, minden festve van nagy papírokra – részt vesznek az orosz sütemények és teák előkészítésében.

Egyik napon elkísírem Ludwig urat a harmadik osztályba, ahol ő ezekben a hetekben orosz nyelvi epochát tart. A harmadik osztály osztálytanítónője ugyanis arra jött rá, hogy a harmadikosok sokféle előbukkanó problémája nagyon megnehezíti a nyelvi órák tartását, és ezért elhatározta, hogy a nyelveket is – az eddigi gyakorlattól eltérően – epochákba fogja összevonni, s az orosz epocha megtartására Ludwig urat kérte fel. Ennek megintcsak semmi akadálya nincs az iskolán belül, ezek a döntések a pedagógus kompetenciája és szabadsága körébe tartoznak.

Részt veszek egy úgynevezett havi ünnepeken is, amelyet elvileg havonta, gyakorlatilag mintegy háromhavonta tartanak például ebben a Waldorf-iskolában.

Ilyenkor a nagy színházteremben – a nagy színházterem minden Waldorf-iskola szíve, amelyik úgyszólván állandóan „dobog”, üzemel, próbák és előadások sora folyik benne egész éven át, de van, amikor felszedett széksoraival piactérré alakul át, például az úgynevezett karácsonyi bazar idején – a különböző osztályok bemutatnak valamit *egymásnak* abból, amit az elmúlt időszakban tanultak. Kicsik a nagyoknak, nagyok a kicsiknek.

Mindaz, amit ezen a bemutatón átélek, pontosan a fordítottja annak, mint amit Magyarországon a különböző iskolai ünnepeken megszoktunk. Nálunk a gyerekek elegánsan, kiöltözve jönnek és feszengenek; az ideges tanárok a színpadi takarásból üvöltik suttogva vezényszavaikat, a gyerekek rémülten – és mereven mozogva – fészkelődnek, hogy jó helyre álljanak, izgatottan és ingerülten taszigálják egymást abban a hitben, hogy ez nem látszik lentről, míg végre áll a sor – többnyire feszes vigyázzban –, és elhangzik a szánni való – és megbocsátani való – produkció.

Itt nem.

A gyerekek ugyanazokban a kopott farmerekben és kitaposott cipőkben jönnek, amelyekben az iskolában láttam őket egész héten, ugyanazokban a lógó pulóverekben, melyekben oly otthonosan mozognak, itt a színházteremben és a színpadon is. Felmennek a szín-

padra, ha rájuk kerül a sor, megkeresik a helyüket, a tanár lent áll a színpad előtt, és ha valamit mondani akar nekik, nyugodtan felszól, higgadtan magyaráz. Vigyázzállás nincs. A gyerekek végre elhelyezkednek – egyszer csak koncentrált figyelem –, csend, és osztálytanítójuk karmesteri beintésére megkezdődik az énekes, a zenés vagy a prózai produkció – *tökéletes kivételben*. Nem gyerekes csetlés-botlás, de nem is feszült erőlködés, *könnyed és elegáns*, mert rengeteg jó minőségű és a görcsöket kioldó *gyakorlás* áll mögötte.

Az én hatodikosaim a mesét mesélik el, az emberről, aki azon töprendkedett, hogy honnan is jön a gonosz a világba.

A szólórészeket Alanus mondja el – erővel, tökéletesen. (Alanusra alig lehet ráismerni a következő napokban és hetekben. A sokat hányódott, felbomlott családjából Svédországba kiadott és ottfelejtett fiú határozottan gyógyul a Waldorf-iskola atmoszférájában.)

Hétvégeken, egy-egy napon vendégeskedem Ludwigéknál. A lakásban sokféle állat – madaraktól kutyáig – és igen sokféle, rendszeresen használt hangszer.

Ebédelünk.

Csöng a telefon.

Az asztaltól senki nem ugrik fel – nyugodtan eszünk és beszélgetünk tovább.

Most – ebéd van.

Nem lehet minket megzavarni.

(Eszembe jut Paul Klee, aki mint a Bauhaus tanára nem akarta engedni, hogy házába bevezessék a telefont.

– Az ördögöt nem engedem be a házamba – mondta.

Végül – felesége, Lili kérésére és a Bauhaus sürgetésére – hozzájárult a beszereléshez, de a készüléket csak a pincében engedte elhelyezni.)

Nekünk persze más bajunk is van Magyarországon a telefontal, mivelünk egy másik ördög incselkedik.

Ismét „fegyelmezés” szemtanúja vagyok, az ablakból.

Odalent a kertészet, az iskola virág- és zöldségágyásai, veteményeskertje.

Hetedik-nyolcadikosok fogócskáznak az apró utakon, ösvényeken, vadul kergetik egymást, még szünet van, a kertészeti órára várakoznak.

Az egyik nyolcadikos fiú, mikor üldözője már majdnem utoléri, félreugrik és átlósan – a puha földre mélyen taposva – átfut a felásott ágyáson.

Pechére!

Ahogy elhúz a kis szerszámoskunyhó előtt – éppen kilép a tanár.

Egyetlen mozdulattal elkapja a grabancánál – a gallérjánál – fogva, és magához rántja, átöleli a vállát, és előrehajolva, együtt elindulva vele az úton a többiek felé, magyarázni kezd.

Itt is megtörténik tehát a beavatkozás, következménye van a dolognak, és mégsem úgy folyik le, mint nálunk otthon, hasonló esetben.

A műhelyek és a kertészet után – a hatalmas parkban – némileg elkülönítetten az óvoda földszintes, manzardos épülete. Két bejárat, négy csoport, és minden csoportnak úgyszólván külön házacskája, külön kis épületrésze van.

Egy hetet töltök el az egyik óvodai csoportban.

A Waldorf-óvodában a gyerekek kevert életkorúak, és a nálunk megszokott, iskolásdit játszó kötelező foglalkozás ismeretlen.

A Waldorf-óvoda a gyereket *kiszolgáltatott utáncónak* tekinti, aki utánczással tanulja és tapasztalja meg önmaga körül a világot. Más oldalról fogalmazva: az egész kisgyerekek egyetlen, a világra nyitott *érzékszerv* – érzékelő szerv. Mégpedig olyan, amelyik nem csak fizikai módon érzékel, hanem átéli a környezetében keletkező gondolatokat, érzelmeket és indulatokat is.

Ezért az óvónő nemcsak cselekvéseiben, mozgásában, beszédjében, magatartásában kell hogy követésre, utánczásra méltó és érdemes mintát nyújtson a gyerekeknek, hanem úgy kell magát kézbentartania – mint egy színésznek –, hogy gondolatai, érzelmei, indulatai se közvetítsenek mást, mint amit közvetítésre méltónak, fontosnak tart.

A Waldorf-óvoda – mint az iskola is – az év ritmusában él. Ősz – tél – tavasz – nyár, s az évszakokat tagoló ünnepek ritmusai – de ezen túlmenően a hónapoknak, a heteknek és a napoknak is megvan a maguk ritmusa. Biztos szokások nyújtanak biztonságot az óvodásnak – tudjuk, hogy a kisgyerekek mennyire ragaszkodik biztonságot adó szo-

kásaihoz –, és könnyítik meg az együttélést, az óvodai élet minden napjait.

Nincs vita, hogy a csoport mikor menjen ki a szabadba – télen és nyáron, ha esik, ha fúj, legyen mínusz vagy plusz harminc fok, a csoport felöltözik – meglepően gyorsan egyébként –, és kimennek a szabadba.

(A gyors öltözés egyik titka az, hogy nem huszonöt kisgyereket kell a két óvónőnek felöltöztetnie – dada nincs –, mert a nagyok már egyedül öltöznek a *kevert életkorú* csoportban, sőt a kicsik öltöztetésében is segítenek. – A német állam kötelezte a Waldorf-óvodákat, hogy legalább huszonöt gyereket vegyenek fel egy csoportba, ha az állami támogatást el akarják nyerni, mert a demográfiai hullámvölgy következtében az állami óvodák kiürülnek, míg a Waldorf-óvodákba már a magzatokat is előjegyeztetik.)

Az óvoda fala téglából épült, és belülről sem vakolat borítja, hanem vastag, szigetelő festék, s így átlátszik a téglák alakja és illeszkedése, világosan mutatva és érzékletessé téve a fal szerkezetét.

Minden csoportnak van egy nagy terme és egy kisebb szobája, ahová elvonulhatnak a magányra vágyók vagy éppen a hangoskodók. A terem és a szoba is sokszögletű, zezugos, ki- és beugrókkal, ezekbe fel- vagy levezető lépcsőkkel – a gyerekekhez és a gyermeki játék, a fantázia teréhez szabottan. Bábsarok, kis ház berendezve székkal, ágygal, asztallal, tűzhellyel, egy hozzáférhető fogason kardok, koronák, palástok, koszorúk, a sarokba támasztott botparipák, nagy sörényes fejjel, sok növény, sok fajáték – a fakoloncok egy része alig megmunkálva, de szépen megtisztogatva –, törpevár vagy törpeház, szülők által szülői esteken készített kis törpékkal s más elemi lényekkel, a falon az óvónő zeneszerszámai – líra vagy hárfa –, az egyik sarokban nagy satupad, melyen az óvónők, a szülők és az iskolába menendők dolgozhatnak valódi szerszámokkal, játékokat készítve vagy javítva, a másik szögletben a tűzhely, melyben minden héten egyszer kenyeret is sütnék, és amelyen mindennap fő vagy sült valamiféle étel, amit az óvónők készítenek az ebben a munkában önkéntesen részt vevő gyerekekkel.

A nap a szabad játékkal kezdődik, majd az óvónőkkel együtt játszott énekes, mesés, történetet előadó körtánc, körjáték következik.

Ezt követi vagy megelőzi a hét napjának köszöntése, az időjárás szemrevétele s az ének.

Majd a gyerekek kezet mosnak, s az óvónő a frissen mosott tenyerekre egy-egy csepp illatos olajat cseppent, amelyet a gyerekekhez szóló, őt megszólító mondókával vagy szavakkal kísér.

Fél tizenegy tájban közös étkezés – majd ezt követi a szabad játék a kertben vagy séta. Tizenkét óra tájban bejönnek a gyerekek, s ekkor – esetleg behúzott függönyöknél a földre tett bársonydarabra állított gyertya fényében – az óvónő éneke hívogatja mesére a gyerekeket. A Waldorf-óvodában mindennap mesélnek.

Említettük már, hogy a Waldorf-óvodások kezükhöz szabott kis viaszteglácskákkal rajzolnak – elkerülve ezzel a ceruzaszerű fogás görceit.

Hogy hogyan festenek a Waldorf-óvodások, hogy miért jó az, hogy a mese legalább egy héten át újra és újra ismétlődik, hogy hogyan ismerkednek a Waldorf-óvodások környezetükkel vagy mondjuk a számok világával – mindezt majd még visszatérünk.

Itt most csak annyit szeretnék még elmondani, hogy a Waldorf-óvoda *átlátható világot* teremt a kisgyerek köré, olyan világot, amelyben minden felnövekvő gyerek élt az emberi történelem folyamán egészen a legutolsó ötven-hetven évig. Ekkor válik a világ nem áttekinthetővé és dezorientálóvá a felnövekvő kisgyerek számára. Ugyanis: amíg a populáció nagy része falun vagy falusi-kisvárosi körülmények között él, a gyerek a mindennapi élet során látja, hogy *mi miből, hogyan lesz*. A tejet a tehénből fejjik, a tojást a tyúkok alól szedik ki, a kenyér a learatott és megőrölt búzából készül. Építés, szerelés, minden a ház körül zajlik. A kemencébe tüzet raknak, ez ad meleget, ebben sül a kenyér és itt fő az étel.

A mai gyerekek a meleget a radiátor adja, melybe a távfűtő művektől érkezik a melegvíz, ahová viszont esetleg több ezer kilométerről a földgáz. A tej a tejeszacskóból jön – tájékozottabb gyerekek azt mondják, hogy a tej hosszú csövekből jön a tejes zacskóba, már látták a tévében. Hogy búza és kenyér között bármi összefüggés lenne, erről alig tud valamit a mai óvodásgyerekek.

Száz-százhusz évvel ezelőtt – és pláne így volt ez az ipari forradalom előtt – a gyerekek nagy részének szülei úgyszólván otthon dolgoztak. Gazdálkodtak vagy műhelyük volt, s ha a szántóföldre mentek vagy kapálni, a gyerek is velük ment.

Ma a szülők elmennek a dolgozóba – de hogy ott mi történik? „Anyukám nekem hazatelefonál.” – „Anyukám kiszalad a boltba, és

megveszi, amit majd itthon főznie kell.” (Persze ez is mind igaz, különösen a mi körülményeink között.) „Anyukám áll egy gép mellett.” „Apukám reggel elmegy és este hazajön.” – És közben? „Azt nem tudom, mit csinál.”

Azért hasonlít a Waldorf-óvoda egy régi nagy paraszti szobára vagy kézművesműhelyre, hogy a világ a gyerek körül a maga tevékenységével és változásaival *ismét áttekinthető* legyen.

Mert a későbbiek szempontjából döntő jelentősége van annak, hogy a gyerekek *az érzéki tapasztalás ezen éveiben* módja volt-e az érzéki tapasztalás szintjén valóban áttekinteni a körülötte élő világot.

Ezután a főiskola – a witteni Waldorf-pedagógiai intézet – életébe próbáltam meg bekapcsolódni. Ott-tartózkodásom második hetében már nyüzsögtek a diákok – vagy háromszáznegyvenen, és lenyűgözött az intézet élete, a diákok által fenntartott és üzemeltetett konyhával – egy kitűnő lengyel főszakács persze volt, aki irányította őket – és étteremmel. Ugyanígy takarítás, mosás, kertészet, renoválás, irodai munka – a diákok mindenben részt vesznek. A diáktanács dönt az ösztöndíjak odaítélése felől, vállal különböző intézeten kívüli szociális feladatokat – például: börtönben végzett szociális munkát – s más eféléket.

Az órák. Belátogatok. Johannes Kiersch úr – egyébként történész és az angol nyelv és irodalom tudora – most éppen „tanulási technika” órát tart tizenkét növendéknek. Ezek elsősök. Először arról beszélgetnek, hogy hogyan is kell *újságot olvasni*. Úgy, hogy az ember tudomást szerezzen arról, hogy mi minden van az újságban, anélkül, hogy el kellene olvasnia a negyvennyolc vagy hatvannégy vagy éppen százötven hatalmas oldalt. Hogyan bukkanhat rá arra, ami őt érdekli. Aztán a beszélgetés elkanyarodik. Hogy van az, hogy az ember hazamegy délután mindenféle elszánással, hogy ezt és am azt fogja elolvasni, hogy felkészül holnapra – aztán egy pillanatra lefekszik, aztán egyszer csak jó két óra múlva ébred fel, és akkor már semmihez nincs kedve, nekilát vasalni. Persze ezek a növendékek még ráadásul mind „idegenben” laknak, albérletekben. Gyakran egy-egy lakást bérelnek többen együtt, ebből is sok probléma adódik. Mindennek megbeszélésére is sor kerül ezeken az órákon. – És persze azért a tanulás technikájáról is – a főiskolai, egyetemi tanulás technikájáról! – esik szó,

de bizony, ha emberi módon közelítünk a kérdéshez, mindez hozzá tartozik.

Általános embertan órán vagyok.

Andreas Suchantke tartja, a lepkék és a trópusi őserdők jeles tudósa és szakértője, több, e tárgyba vágó könyv neves szerzője.

Ezen az órán az ösztönöket – és az egész homályos ösztönproblematikát elemzi, állati példákon világítva meg a táblára kerülő meg-hökkentően pontos és kifejező madárrajzokkal, hogy a sajátos, egy-egy állatfajára jellemző ösztönvilág hogyan jut kifejezésre *a testi formákban*. Miben különbözik az ösztön az indítéktól? Mi az eltérés e tekintetben állat és ember között?

Mindezt nekem mint pszichológusnak is tudnom kellene – de nem tudom. Így kifejtve még soha nem hallottam.

Este van. A geometriateremben Schiller egyik darabjának próbája folyik. A rendező: tanár. A szereplők az intézet növendékei, tanárjelöltjei.

Euritmia terem, vasárnap. Öt nap óta szakadatlanul reggeltől estig gyakorolnak a leendő euritmiatanárok, egy Svájc-ból érkezett idős hölgy – egyébként Turgenyev unokahúga – vezetésével. A nyolcvanöt éves pici asszony időnként felpattan, és egyik karját felemelve bemutat néhány tánclépést a hozzájuk tartozó testtartással. Az ujja hegyétől a sarkáig egyetlen kifejezés – most értem meg, hogy mi is lehet az euritmia.

Eginhard Fuchs úr óráján ülök. Jog – munka – öngazgatás – ez az újonnan bevezetett tantárgy címe. A leendő Waldorf-tanárokat készíti fel az iskola vezetési, igazgatási munkálataira.

Részt veszek még a kortárs-történelemszemlélet szemináriumán, a steineri ember- és világkép szemináriumi megbeszélésein, bekukkantok a diplomások egyéves kurzusára, zencórákra, matematika- és geometriárára, és maradék időmben másolom a könyvtárban a nyugati – nemcsak Waldorf – szakirodalmat.

Járok különböző koncertekre, euritmiaegyüttesek vendégjátékaira, meglátogatom a hatalmas herdeckei klinikát – ahol steineri ember-szemlélet alapján kimunkált orvosi praxissal gyógyítanak, melyet a német állam ma már elismer, s a biztosítótársaságok fizetnek. Az egyetlen kis házból induló herdeckei rendelő mára már – mintegy huszonöt év alatt – hatalmas klinikai várossá nőtt, talán nagyobb területen, mint az István Kórház. (Már akkor olyan gépeik is voltak, melyek Magyarországon máig sincsenek.) Járok a Waldorf-pedagógiára alapozott nevelési tanácsadóban Dortmund munkáslakótelepén, és szemügyre veszem a Herdecke által alapított magánegyetemet Annenben, ahol most építik ki az orvosi fakultás mellé a bölcsészettudományi kart is. És végül – még egy utolsó beszélgetést kérve – búcsúzom Fuchs és Kiersch uraktól.

Megajándékozom őket *Az ember tragédiájának* egy-egy német példányával – sajnos Mohácsi fordítását valaki átjavította – és egy-egy Bartók-, illetve erdélyi népdallemezzel.

Tanácsukat kérem: mit és hogyan is kellene tenni Magyarországon a Waldorf-pedagógia valamilyen formában történő bevezetéséért, megvalósításáért.

A válasz: ezt nekem kell tudnom.

(De én nem tudom.)

Ők annyit tehetnek, hogy ha akad magyar jelentkező, aki Waldorf-pedagógiát akar tanulni – azt felveszik, ösztöndíjat kaphat náluk.

Ez nagyszerű.

Kedvesek voltak velem, mindennel elláttak, amivel kellett – de azt hiszem, nem nagyon bíztak bennem (én sem), és nem nagyon tudták, mit kereshet itt Magyarországról ez az egy szál lézengő ritler.

Igaz: az intézetnek intenzív kapcsolatai voltak ekkor már Magyarországgal. Valahogyan felfedezték maguknak Makovecz Imrét, és elhatározták, hogy az intézet új részeit vele fogják építtetni. Ez nagy viszálykodásra is adott alkalmat, volt aki ezt nagyon ellenezte a tanári karban (úgy hallottuk: ő szeretett volna építeni).

De mindenesetre ekkor már készültek az előzetes tervek, és Wittenbe várták Makovecz Imrét.

Kérdezték: ismerem-e.

Mondtam, hogy igen, de nem személyesen. (Jóllehet mind a ketten több mint harminc éve állunk kapcsolatban a budapesti underground antropológiai élettel – de más-más részlegével, úgyhogy eddig nem

találkoztunk össze; én persze hallottam Makovecz botrányairól, amelyek abból robbantak ki, hogy nem érte be Steiner szövegeinek olvasásával, hanem a mindennapi életpraxisba akarta átültetni, amit Steiner életművéből merített; ezt később meg is tette, építészetében is.)

És – vett és kapott könyvekkel megrakodva, ezek között a Waldorf-iskola tantervének különböző feldolgoásaival clindultam hazafele.

Mit is kéne majd tennem?

Cikket írnom?

Rádióban beszélnem?

Előadásokat tartanom?

Meglátjuk.

De hogyan lehetne valamiféle Waldorf-intézményt alapítani?

Na nem, ez egyelőre teljesen lehetetlen – ember sincs hozzá, és fogalmam sincs, hogy hogyan is lehetne hozzákezdeni a tervezéshez.

Itthon – Jakab Tibor

Hazaérkezve munkahelyem egy előadást hirdetett, melyen beszámolnék a Waldorf-pedagógiáról és witten-anneni tapasztalataimról.

Az előadás után levelet kaptam Zsolnai Józseftől, amelyikben arról ír, sajnos nem tudott eljönni, de szeretne velem beszélgetni a dologról.

És itt, most, el kell mesélnem találkozásomat a zsolnaizmussal – és később Zsolnai Józseffel.

A hetvenes években és a nyolcvanas évek elején meglehetősen rendszeresen vettem részt úgynevezett drámapedagógiai találkozókra mint zsűritag vagy mint valamiféle meghívott szakértő.

Ezeknek a találkozókna fő szervezője, lelke és motorja Gabnai Katalin volt, és legfőbb hoppmestere, igazi mulattatója a csüggesztő percekben: Keleti István.

Nem tudom, hogy a hetvenes évek legvégén vagy a nyolcvanas évek legelején volt-e az a pécsi „szemle”, melyen a sok szokott borzalmas produkció között két egészen kitűnőt láttunk.

(A borzalmas produkciók azok, amelyek a gyermeki természet, test, lélek és felfogásmód ellenében akarnak megvalósulni, általában a színpadi giccs formájában. A szülők megveszik a túllszoknyácskákat és fejre kerülő túllszalagokat, a gyerekek spiccelve, szorongva libegnek a lila fényben, mint kis tündérek; vagy: egy igazi „modern” mesét látunk, melyben a sárkány jó és a tündér gonosz, de egyébként mindkettőt meg lehet érteni, mert elvált szülők gyermekei. Vagy: forradalmi balett kavarg a színpadon, rettenetesen rosszul kivitelezett lépésekkel, de sok ökölrázással, gépzenére. Nem érdemes tovább sorolni.)

A két emlékezetes produkció közül az egyiket a bagi tanító Fodor Mihály rendezte, a maga elsőseivel. Egy Zelk Zoltán-mesét adtak elő,

ha jól emlékszem, saját ruhájukban, nagy kedvvel, mit sem törődve a közönséggel.

A másik szintén egy osztály produkciója volt, a Tolna megyei Kocsola falucsukából, s az osztályvezető tanítónő Máté Magdolna volt.

Egy osztály felmegy a színpadra, és eljátszik egy anyanyelvi órát.

Tanítónőjével együtt.

A produkció első pillanatától kezdve látnivaló volt, hogy a tanítónő zseniális.

Az osztály csak rá és egymásra figyelt – a közönséggel ezek se törődtek –, és frenetikus kedvvel játszottak. A legkülönbözőbb eszközöket használták fel – minden minden lehetett, csak éppen az nem, ami volt.

A tézstaszűrő például lehetett kalap vagy vívósizak vagy jelzőtárcsa a forgalmista kezében, és ki tudja, még mi minden.

Végignézve ezt a fergeteges órát, nyilvánvalóvá válik, hogy a tanítónő személyes tehetségén kívül – mely vitathatatlan – még valami kell, hogy itt legyen a háttérben, ez az ember valamiféle jól megalapozott, gazdag rendszerből dolgozik, abban mozog nagy személyes biztossággal. A felhasznált nyelvi anyagok mind kifogástalan minőségűek. A gyerekekkel való bánásmód nyugodt és magabiztos szakértelemre vall.

Ki ez?

Honnan jön?

Mi lehet az, amit tud?

Izgatottan érdeklődöm a produkció után, és megtudom, hogy zsolnaiizmus volt, amit láttam – Zsolnai Józsefék nyelvi, irodalmi, kommunikációs kísérlete.

Biztatnak, hogy itt van a résztvevők között Zsolnai József felesége is, tőle talán megkaphatom azokat az anyagokat, melyeket meg szeretnék szerezni, hogy tájékozódjak a dologban.

Megkeresem, bemutatkozom és ígéretet nyerek, hogy majd – postán – hozzájuthatok a keresett irodalomhoz.

Ezeket az írásokat akkor nem kaptam meg, és ez talán jobb is volt így.

1983-ban, amikor a Magyar Tudományos Akadémia illetékesei a Zsolnai-féle kísérletet ismét, már többedik menetben meg akarták szüntetni, és ehhez megfelelő szakvéleményeket szereztek be, az el-lentábornak – és ide tartozott az OPI új vezetőségének egy része is

– sikerült elérnie, hogy egy független szakértői bizottság még egyszer vizsgálja felül az előkészített döntést.

Ebbe a bizottságba engem is beválasztottak, s így módomban volt a dologgal közelebbről megismerkedni.

Újra világossá vált számomra, hogy gyerekközelben milyen jól hat és nagyszerűen működik Zsolnai József és közvetlen munkatársi körének koncepciója. Tudták, hogy mi a gyerek, ki ő és hogyan kell szóba állni vele – és ennek a nézőpontnak fontosságot tulajdonítani eleve renitencia volt – életveszélyes renitencia – abban a pedagógiai atmoszférában.

Ezenkívül: tévedhetetlen érzékük volt a nyelvi minőség iránt, és nem voltak hajlandóak nyelvileg csapnivaló, bárgyú, képzavartól hemzsgő szövegeket felvenni olvasókönyveikbe, szöveggyűjteményeikbe csak azért, mert azok valamelyik ideológiai jelszónak jól megfeleltek.

Az a határozott impresszióm alakult ki, hogy itt emberek dolgoznak, akik felfogták, hogy az úgynevezett szocialista pedagógiában az emberi személyiség és individualitás módszeres megsemmisítése folyik. Hogy ezt az individualitást ezekben az iskolákban lemetszik tápláló gyökereiről, kiemelik az emberiség és a nemzet történetének kontinuitásából, megfosztják az ember és a világ mint képszerű egész szemléletének lehetőségétől, diszpergált tudásmorzskákkal tömik meg, dezorientálják és kétségbeesett helyzetében engedelmes bábbá formálják át, öntudatos állampolgárból parancskövető alattvalóvá nevelik.

Úgy láttam, hogy ez a társaság szembeszegül a nemzeti és individuális tudat és öntudat kiirtására, megsemmisítésére irányuló szándékokkal, és ezért természetesen minden percben az a veszély fenyegeti, hogy – eltáposzódik.

A csatározás természetesen a felszínen folyt, és a kádári puha diktatúrában úgynevezett tudományos érvekkel lehetett arra törekedni, hogy egy ilyenfajta próbálkozást lehetetlenné tegyenek. Nem kellett hozzá sok érv, nem kellett helytálló érvek, elég volt a személyes döntés és szándék, ha nem ütközött ellenállásba. Ha azonban más behelyezett személyek szándékába ütközött, akkor már szakértői bizottságok álarcában kellett vívni a küzdelmet. Mivel már bőven voltak olyanok, akik a reformkommunizmusra játszottak, ez a kellemes hasadás némi életeret teremtett.

Zsolnaiék arra kényszerültek – arra érezték kényszerítve magukat –, hogy felvegyék a kesztyűt. Ha a tudomány támadja őket – a kitűnő,

az akkoriban néhány magányos harcos erőfeszítésétől eltekintve egyedül gyerekhez szabott tanítói praxist –, akkor nekik is a „tudomány” páncéljába kell bújni, hogy védekezzenek.

(Ismételten hangsúlyozom: meggyőződésem szerint a pedagógia mai formájában *nem* tudomány.)

A kihívás arra kényszerítette Zsolnaiékat, hogy ők még tudományosabbak legyenek, gépre vitt számításokkal, széles körű nemzetközi tájékozódással és miegyebekkel is lehangerelejk ellenfeleiket.

Ennek persze megvolt a hátulütője is.

Miközben a kísérlet résztvevőinek megvolt a képességük arra, hogy normális emberi nyelven közöljék gondolataikat, abba is bele kellett tanulniuk, hogy felöltsék a magyar tudományos életben elengedhetetlen nagyképűség – általában: *nagyképű semmitmondás* – álarcát.

A tanárokhoz szóló kézikönyveik egy része e jegyben fogant. A módszer részben hatékonynak bizonyult, részben azonban újabb támadásokhoz adott ürügyet.

Az absztrakt megfogalmazásmódok ugyanis sokkal könnyebben voltak – többnyire szándékosan – félremagyarázhatók, és e félremagyarázott állapotukban megtámadhatók, kikezdhetők.

Hadd mondjak egy példát.

Zsolnaiék a tanárokhoz szóló útmutatóikban arról írnak, hogy a kisiskolást – többek között – *önismeretre* nevelik.

A Magyar Tudományos Akadémia által felkért pszichológus szakértő kiemeli ezt a passzust, és rávilágít arra, hogy mekkora tévedés ebben az életkorban arra a fajta önismeretre nevelni, amit ő magának ebből a szóból kiolvas. (Kezdve, mondjuk, a szabad interakciós csoportoktól az analitikus módon feldolgozott problémáig...)

Nem tudom, hogy szakértő kollégám elmulasztotta-e fellapozni az ehhez a passzushoz tartozó olvasókönyvi és munkafüzeti helyeket – vagy egyszerűen nem vett róla tudomást, hogy mit is jelent a kisiskolások önismeretre nevelése a Zsolnai-féle programban.

Mert miről van szó?

- Téged hogy hívnak?
- Van-e otthon becened? Hogy szólítanak?
- Hát édesapádat hogy hívják?
- És édesanyádnak mi a neve?
- Testvéred van-e?
- Hogy hívják?

– Hol laktok?

– Te hány éves vagy?

És így tovább, ilyen és ehhez hasonló kérdések vezetnek – teljesen korrekt módon és szakszerűen – a korának megfelelő „önismeret” felé a gyereket.

A példákat persze szaporíthatnám.

Ahogy a Zsolnai-módszer mind szélesebb körben terjed, természetesen, mint minden terjedő módszer esetében, anomáliák lépnek fel. A frissen és nem elég jól kiképzett tanárok, tanítók feszültek, bizonytalanok, hajszolják a gyereket. (Míg az eredeti stáb általában varázslatos és játékos könnyedséggel tartotta meg a gyerekek számára is élvezetes óráit.)

Ha – már csak minőségéből fakadóan is – életmentő módszerének Zsolnai teret akart biztosítani, akkor, így vagy úgy, be kellett szállnia a teljesítményhajszába is. Be kellett bizonyítani, hogy ha az ember jót és jól – gyerekhez szabottan – tanít, akkor a teljesítmény nem lesz kisebb, hanem nagyobb, de legalább ugyanolyan.

És itt újabb csapdák leselkedtek.

Hiszen amit Zsolnaiék eredetileg kezdtek, az, mivel valóban jó, és az emberből kiinduló nevelés volt, természetesen *hosszú távon* hozza meg igazi gyümölcsseit.

És most azt kellett bizonyítani – valójában teljesen értelmetlenül, és a hivatalos pedagógiának megfelelően gyerek- és valóságosteljesítmény-ellenesen –, hogy van ez olyan jó, mint a másik, rövid távon is.

Zsolnai József – akit sokszor vádoltak azzal is, hogy a saját módszerén és rendszerén kívül semmi mást nem akar elismerni vagy épenséggel megtúrni – rendkívüli érdeklődéssel hallgatta meg a Waldorf-iskoláról szóló beszámolókat, és szakszerű kérdéseiből látszott, hogy tud a Waldorf-módszerről. Nagy érdeklődéssel kérdezett rá a Waldorf-pedagógia hátterében álló, transzcendentális irányultságú ismeretelméleti rendszerre és antropológiai megközelítésmódra is.

Ezt követően hamarosan meghívást kaptam arra a Százhalombattán rendezett nyári szabadegyetemre, amely Zsolnaiék kísérleteit – most már a képességfejlesztő kísérletet is – volt hivatva ismertetni. Arra kértek, hogy a Waldorf-iskoláról is tartsak előadást mint az egyik külföldi képességfejlesztő módszerről.

Én tehát Zsolnaiék elzárkózását és „egyeduralmi törekvéseit” nem tapasztaltam, többször átéltem azonban, hogy milyen életteli és eleven módon dolgoznak, a valódi, a közeli tanítványok gyerekközelségben – elsősorban az alsó tagozatban.

(Még az is idekívánkozik, hogy e szorongatások éveiben végül is a mi osztályunk – a Mihály Ottó-féle Iskolafejlesztési Központ – fogadta be az OPI-n belül a Zsolnai-csoportot mint fejlesztőket.)

A Rádiótól, a tudományos ismeretterjesztő rovatból felhívott Bán László. Hallotta, hogy külföldön voltam, nem beszélgetnék-e tapasztalataimról. Szívesen. És a Rádió hamarosan félórás műsort sugárzott a Waldorf-iskoláról. Megkeresett a Kritikától is Vörös T. Károly. Írjak neki cikket a Waldorf-óvodákban és a Waldorf-iskolákban tett tapasztalataimról.

Ez mind szép volt és biztató – de sehol semmi jel nem vallott arra, hogy valahol valahogy valamit meg is lehetne ebből itthon valósítani.

Mindaz, amit elmondtam, mindaz, amit elmondhattam, kuriózum maradt, esetleg egyesek számára fontos, mások számára ötletet adó adat, érdekesség – hírek a nagyvilágból.

Hazaérkezésem után nem sokkal felhívott Eginhard Fuchs úr – Budapestről.

Hárman érkeztek ide, hogy a tervezett witteni építkezésekről tárgyaljanak Makovecz Imrével. Engem azért keresett, mert autójában mintegy öt-hat kilónyi, általam készített fénymásolatot hozott magával, ami nekem már nem fért be a bőröndömbe.

Hol adhatná ezt ide?

Kicsit szorongva – de meghívtam magunkhoz, vacsorára.

Kérdezte, hogy magával hozhatja-e azokat is, akik vele jöttek, Pütz tanár urat és Hodina Magdát Svájcból, akít tolmácsolásra kért meg a Makovecz-féle tárgyalások idejére.

Persze – mondtam, és szorongásom egy kicsit növekedett.

De mindenképpen azt szerettem volna, hogy jöjjön el dunakeszi lakótelepi lakásunkba, a könyvek és a gyerekek közé, hogy egy kicsit érzékelje, ki is lehetek, hogyan is élek – és oldódjon (általam feltételezett) enyhe gyanakvása ez idősödő kelet-európai iránt, aki talán a KGB ügynöke is lehetne.

(Már Wittenben elhatároztam – ahol az intézet tanárai közül senki nem hívott meg magához, és mindig egyfajta kicsit figyelő, kicsit értetlen, de igen udvarias távolságtartást érzékeltem –, hogy egyszer majd, ha módom lesz rá, meghívom, aki Pesten jár közülük, hogy a magam környezetében „leleplezhessem” magam.)

Találkoztunk és kiautóztunk Dunakeszire.

Pütz úr nagy hangon magyarázott – a szék is beszakadt alatta –, feleségem szemét dicsérte, mondván, hogy Waldorf-óvónőnek kellene lennie, Fuchs úr csendesen figyelt, és csak a paradicsomos makaróninál jegyezte meg:

– Nagyon finom! Az én feleségem is mindig ezt készíti, ha váratlanul sok vendég jön.

Majd még egyszer:

– Egészen otthon érzem magam.

A hangulat lassan feloldódott.

Éreztem, hogy a gyanakvások lassan eloszlanak.

Beszélggettünk.

Hogyan is lehetne a Waldorf-pedagógiából valamit Magyarországon is érvényre juttatni, úgyszólván életmentő – gyerekmentő – módon bevezetni.

Hodina Magda – Svájcból, Dornachból, ott a Weleda gyógyszer-gyárnál dolgozik – hozzám fordul:

– Ismeri Jakab Tibort?

– Nem, nem ismerem.

– Nem? Jakab Tibor és a barátai most akarnak Waldorf-óvodát alapítani.

– Hol?

– Itt! Budapesten!

– Ki az a Jakab Tibor?

– Egy fiatal orvos. Belgyógyász. Nemrégén jött haza Svájcból. Egy évig tanult kint. Hazajött és elhatározta, hogy Waldorf-óvodát csinál a gyerekeinek. Keresse meg! Megadom a címét.

– Jó! Köszönöm!

– Úgy hallottam, hogy éppen most elakadtak. A minisztérium valamiféle szakvéleményt kér az engedélyezéshez, és nincs senki, aki szakvéleményt adjon.

– Szakvéleményt azt én éppenséggel tudnék adni, azt hiszem, mert ahol én dolgozom...

– Igen! Nekem is ez jutott eszembe. Az valami Iskolakutató Intézet, nem? Mindenesetre hivatalos...

– Igen. Iskolafejlesztési Központ. Vagyis most éppen: osztály. De ez mindegy... Maga találkozik Jakab Tiborral?

– Igen. És éppen azt akartam kérdezni, hogy megadhatom-e neki a maga címét és telefonszámát.

– Persze!

Nem telt bele egy-két nap, és hosszúra nyúlt, magas, sovány fiatal-ember jelent meg a munkahelyemen, ha jól emlékszem, hosszú lódenkabátban és tréfás, elegáns kalapban. Jellegzetes, magyaros arc – amit még a bajusz is hangsúlyoz.

Jakab Tibor.

Mi történt eddig?

Megtudtam, hogy mióta hazajött Svájcából, már másfél év telt el. Azóta egy csoportnyi szülő tanolja egy kis körben a Waldorf-pedagógiát. Hamarosan várják egy stuttgarti óvónő, Annette Stroteich érkezését, aki talán vállalja, hogy Magyarországra jön, mindenesetre körülnéz itt, és találkozni fog a szülőkkel.

És mi történt hivatalosan?

Az derült ki, hogy állampolgárok nem alapíthatnak óvodát, csak „gyermekmegőrzőt” hozhatnak létre. Ő azonban helyesnek látná, ha ez az intézmény kezdettől hivatalosan is óvodának minősülne. Óvodát az államon kívül vállalatok, üzemek, hivatalok, szövetkezetek hozhatnak létre...

Jakab – miközben folytatta rendelését Budapesten, a XI. kerületben – nekiindult, hogy valamiféle szövetkezetet keressen, amelynek neve, emblémája alatt a Waldorf-óvoda megalapítható volna.

Közben kiderült: Solymár nagyközség tanácsa, ahol a szülői kör egyik tagja, Czitán Gábor lakott családjával, támogatná a Waldorf-intézmények – óvoda, iskola – létrehozását, a későbbiekben talán telekadománnyal is. Ugyancsak támogatná a dolgot Solymáron az ottani nagyüzem, a PEMŰ – a Pest Megyei Műanyagipari Vállalat. Jakabék már régóta kerestek egy helyet, ahol családi házat építhetnének. Most eladták várbeli lakásukat, az árából telket vettek Solymáron, és már hozzá is kezdtek – Makovecz Imre tervei alapján – az építkezéshez.

Ami a „fedőszervet” illeti, hosszabb keresgélés után Jakab Tibor először a Lares humán-szolgáltató kissozvetkezettel próbálkozott. Itt,

úgy tűnt, szívesen fogadják a dolgot – de aztán mégsem haladt előre a szerveződés, egy tapodtat sem.

Újabb keresgélés következett.

A természetgyógyászatban amúgy is érdekelt Jakab doktor így bukkant rá az Életvédők Vitalis Egyesületére.

Egyesület tarthat-e fenn óvodát?

Igen. Ma már igen.

Így alakult meg az Életvédők Vitalis Egyesületének Waldorf-pedagógiai Tagozata, amely hozzájárított az óvoda létrehozásához.

Ekkor nem várt akadályba botlottak.

A Művelődési Minisztériumban megtudták, hogy ugyan a minisztertanács 41/1985. (X. 5.) számú rendelete szerint óvodát a gazdálkodó szervezetek, az állami költségvetési szervek, valamint a társadalmi szervezetek *a művelődési miniszter egyetértése nélkül létesíthetnek és tarthatnak fenn* – és ez nagy előrelépés volt a múlthoz képest –, de: ugyanez a jogszabály kimondja azt is – és ez példa az akkori törvénykezésben megnyilvánuló visszahúzó erőre –, hogy *az óvodai nevelési programban foglaltak alkalmazása fenntartóra való tekintet nélkül kötelező*.

Miután pedig a Waldorf-óvoda működése az óvodai nevelési programtól eltérő tartalmi munkát kíván, így e kezdeményezés megvalósítása – az oktatásról szóló 1985. évi I. (egyébként rendkívüli előrelépést jelentő!) törvény 24. §-a alapján *engedélyhez kötött*.

Az engedély kiadásához pedig a minisztériumnak *szakértői véleményre* van szüksége, amelyik ismerteti és elemzi a Waldorf-óvoda működésének feltételeit, összevetve azokat az óvodai nevelési programban foglaltakkal.

Az OPI – Országos Pedagógiai Intézet –, ahol dolgoztam, ahol a már néhány ott töltött év folyamán is oly sok névváltozáson átment iskolakutatási és -fejlesztési központ (osztály, főosztály) is az intézet részeként tevékenykedett, a Művelődési Minisztérium szakmai háttérintézménye volt, s így Jakabék keresve sem találhattak volna jobb fórumot a szakmai vélemény megadására. (Én magam ezekben az években az óvodai és az alsó tagozati nevelés afféle pszichológus-szakértőjének számítottam, akitől a minisztérium már több ízben kért szakvéleményt óvodai és általános iskolai kérdésekben. Így hát – Jakabék szempontjából – mintha engem is arra találtak volna ki, hogy nekik a hiányzó szakvéleményt megadjam.)

Néhány szorongó, fohászkodó nap – és megszületett a szakvélemény.

(Ekkor még nem tudtam, hogy ezzel életemben egy olyan máig tartó – tehát már ötödik éve tartó – periódus veszi kezdetét, amikor időm jelentős részét szakvélemények és az ezekhez több szempontból is hasonló pénzhajkurászó pályázatok írásával fogom eltölteni, sokat szorongva, gyakran az utolsó pillanatokban hajszolódva, de eddig – általában – nem egészen eredménytelenül.)

A Művelődési Minisztérium alapfokú nevelési főosztálya a 25 401/1988. VIII.-as számú ügyirattal értesítette a „Vitalis Életvédők Egyesületének titkárát, Szauder Tamás elvtárs”-at, hogy engedélyezi a kísérletet a Solymáron alapítandó óvodában, az 1988/89-es óvodai nevelési évtől kezdődően. Sőt: az ügyirat azt is kimondja, hogy a *minisztérium* a Waldorf-pedagógiai tevékenység hazai kipróbálását *támogatja!*

Ne feledjük: ekkor *Gazsó Ferenc* az illetékes miniszterhelyettes.

Az engedély engem jelölt ki arra – nyilván szakvéleményem alapján –, hogy a nevelői munkát folyamatosan kísérjem figyelemmel, s szakmailag segítsen.

Ennek megint csak formai szempontból volt nagy jelentősége – ezért is javasoltam szakvéleményemben, hogy az Iskolafejlesztési Központ gyakorolja a szakmai felügyeletet –, mert így *kivédhető volt* a megyei szakfelügyeleti – illetve akkor már csak szaktanácsadói – szervek várható támadása és akadékoskodása.

És itt álljunk meg egy pillanatra.

Hadd jellemezzem röviden – és most még csak elvontan, általánosságban – az akkori oktatáspolitikai helyzetet.

A szerveződő Waldorf-óvoda példáján szólva: „*lent*”, az állampolgárok, a szülők, a helyi hatóságok – a solymári nagyközségi tanács – támogatásával hozzálátnak, hogy óvodát – majd később: iskolát – szervezzenek gyerekeiknek.

„*Fent*”, a minisztériumban, *Gazsó Ferenc* – különösen intenzív módon az 1985-ös oktatási törvény elfogadtatása óta – azon dolgozott, hogy az iskolák autonómiáját a középszintű – megyei, városi stb. – vezetéssel *szemben* is biztosítva lehetővé tegye a pedagógiai szabadság és pluralizmus valódi kibontakoztatását, az intézménycentrikus közoktatási rendszer lassú átformálódásának megindítását egy gyerek- és

embercentrikus szemléletmód felé, az ideológiai jelszavak felváltását szakszerű adaptációkkal és innovációkkal. Azaz: a teljesen halott – holttá merevített – alattvaló-idomító, gleichschaltoló (és mondjuk ki bátran: lélekgyilkos, és nemegyszer testi gyilkosságokban és megnyomorításokban is vétkes) hatóság-iskola felváltását egy állampolgári szükségleteket kielégítő szabad szellemi műhellyel.

Gazsó Ferenc és munkatársainak nyitása az oktatáspolitikai felső szintjén, és az állampolgári – szülői, óvónői, tanítói, tanári és (mint Solymár esetében) hatósági – kezdeményezések az óvodák, iskolák, községek és kerületek szintjén, rettenetes ellenállásba ütköztek „középen”.

Ezek az emberek a tanácsi elnökhelyettesektől és művelődési osztályvezetőktől kezdve „lefelé”, sokszor egészen az iskolaigazgatókig jól érezték, hogy hatalmuk – ami nélkül egzisztenciájukat elképzelhetetlennek tartották – szűnőben van. (Tisztelet a kivételnek! Mert persze kivételek is szép számmal akadtak.) Jól érezték ezek a kipróbált káderek, hogy megkezdődött a pártállam monolitikus, centralizált iskolarendszerének szétverése.

Ők azonban nem az élethelehetőségek megvalósítását érzékelték ebben a kriptabontási folyamatban, hanem az anarchia feltörését.

Persze: a temető halotti nyugalomával szemben az élet mindig kaotikus és anarchikus.

Valójában persze organikus törvények érvényesülnek benne, míg a halál a maga nyugalomával és látszólagos rendjével a folytonos bomlás és megsemmisülés állapota.

Meg kell itt említenem: Dániában több mint százhusz éve – és a kezdetek százhetven évnyi múltba nyúlnak vissza – *semmi más* nem kell egy iskolaalapításhoz, mint hogy az iskolaalapítónak legyen *tizenkét beiratkozott növendéke*. Senki nem vizsgálja, hogy van-e diplomája, hogy hogyan és milyen tanterv szerint tanít, hogy fejlődnek és okosodnak-e gyerekei.

És csodák csodája: még nem robbant ki semmiféle botrány az elmúlt százhusz évben a dániai iskolarendszerben, míg a mi oly egyszerűen és központilag szabályozott, tantervekkel – és még pontosabban kidolgozott, iszonyatosnál iszonyatosabb tantervekkel – bőven ellátott iskolarendszerünk a folytonos botrányoktól, az inkompetenciától hangoz.

Úgy látszik: nincs tizenkét egyformán hülye szülőpár egy-egy lakókörzetben, aki olyan helyre íratná be gyermekét, ahol a gyerek nem fejlődik, nem tanul – hanem ellenkezőleg: korcsosul, satnyul, megbetegszik.

(Ilyen iskolákba csak nekünk *kellett, volt kötelező* beíratnunk gyerekeinket.)

Állt a harc.

Az iskolák és a művelődési osztályok megpróbálták elszabotálni az oktatási törvény liberalizáló rendelkezéseinek keresztülvitelét. (Az iskolákon itt most mindig az iskolák vezetőségét értem, amelyet a szocialista szakzsargon *iskolavezetésnek* szeretett nevezni.)

Ha egy-egy tanár, tanító, óvónő élni akart a törvényben biztosított lehetőségeivel, és volt energiája ahhoz – és bátorsága –, hogy szembeszegüljön a középkáder réteg falanxának ellenállásával, hogy ügyét felvigye egészen a minisztériumig, akkor biztos lehetett benne, hogy megkapja a támogatást (vagy ha kell: engedélyt), aminek védelmében már tovább dolgozhatott, és ebben az időben már többé-kevésbé sérthetetlen volt (legalábbis nyíltan nem lehetett ellene a továbbiakban fellépni, csak az egyébként pártkörökben oly megszokott intrikálással, áskálódással).

Ehhez természetesen többnyire az kellett, hogy az illető független egzisztencia legyen, és különleges, hősies elszántsággal rendelkezék.

Hasonló volt a helyzet, mint az egészségügyben. Barátom, Sándor Gábor, hosszú időn keresztül dolgozott a budapesti orvostudományi egyetem gyógyszervegyészeti tanszékén, majd elhatározta, hogy régi szándékát követve, gyakorló orvos lesz, és elkezdett kijárni a klinikákra. Ekkoriban mondta:

– Baj van. Én nem orvos-hős szeretnék lenni, hanem egyszerűen csak orvos. De ilyen ma nincs. Nem lehet valaki jó orvos, mert ehhez hiányoznak a feltételek. Ezt nap mint nap úgyszólván hivatalból akadályozzák. Valaki vagy nem teszi meg, amit egy orvosnak meg kellene tennie, és ebbe beletörődik, vagy csak orvos-hős lehet, aki az utolsó lehellel küzd a betegkéért és a tisztességes munkavégzés lehetőségéért.

Hát igen. Orvos-hősök, pedagógus-hősök...

Az embertelen egészségügy és az embertelen – és emberellenes – oktatásügy körülményei között.

A Waldorf-kezdeményezések ügyében eszünkbe se jutott mondjuk Pest megyéhez fordulni – beértük „lent” a solymári tanácssal, „fent” a minisztériumi – később a legszorosabban Gázsó Ferenc személyéhez kötődő – támogatással.

Hogy ebben mennyire igazunk volt, azt mutatni fogják majd a későbbi fejlemények, melyekről a maguk helyén beszélek.

Amikor a minisztérium engedélyező határozata megérkezett, már intenzíven folytak a Solymáron bérelt épület átalakítási és bővítési munkálatai, Makovecz Imre tervezőirodája – a MAKONA – vezetésével és részvételével, Czitán Gábornak – egyébként a TÜV Rheinland magyarországi képviselője vezetőjének – úgyszólván építésvezetői, művezetői irányításával és a többi szülő intenzív részvételével.

Így ment akkoriban – és részben még ma is így megy – minden, vagy sok minden.

Soha nincs idő megvárni az engedélyeket és a pénzeket – mert akkor a dologból nem lesz semmi. Bele kell vágni azon melegében – kelet-európai, egy normálisan gondolkozó nyugati számára: szélhámos módon, reménykedve.

Nagyon sok emberről kellene itt részletesen beszélnem.

Makovecz Imréről – aki nemcsak a magyar építészet egyik legnagyobb és legvitatottabb alakja ezekben az években, hanem – nem is tudom, hogy mondjam – a magyar spiritualista, steineriánus, antropológikus gondolkodás és cselekvés is. Kezdetől részt vesz a magyarországi Waldorf-szerveződésben, és a magyarországi Waldorf-felfogásra döntő – és felszabadító – hatást gyakorol. Ő és irodája ingyen terveznek óvodát, iskolát – sok millió forint értékben.

Mezei Kláráról, Mesterházi Zsuzsáról, Székely Györgyről – mindegyikükéről volt már és lesz még szó a következőkben is.

De most hadd mondok el néhány szóval *Jakab Tibor* élettörténetét.

Jakab Tibor 1955. november 26-án született Budapesten. A család Székelydobórról és Székelykeresztúrról származik. Tibor apja, *Jakab Dezső* még a királyi Romániából jött át Magyarországra 1947 körül. Itt Magyarországon nősült meg; Tibor anyja is Erdélyből került át Magyarországra családjával együtt, még az 1920-as években. Az anya – *Czifrusz Éva* – családjában német és olasz ősök keverednek Pálffy

ősökkel. (Talán emlékszünk Pálffy János tábornokra, aki labancként küzdött a császári seregek főparancsnokaként Rákóczi ellen, s végül ő kötötte meg a szatmári békét.)

Tibor apja is orvos – évtizedeken át, úgyszólván haláláig, mely ebben az évben, 1991-ben következett be – közkedvelt körzeti doktor úr a Pest közeli Bugyin.

A család unitárius.

Tibort szülei jó iskolába – a budapesti piaristákhoz – akarják beíratni gimnáziumba. A piarista gimnázium fel is veszi a gyereket, de az Állami Egyházügyi Hivatal tiltakozik: az iskola csak katolikus növendékeket vehet fel!

De Tibor szülei, úgy látszik, makacs emberek, és – Tiborral egyetértésben – katolizálnak. Így már nem támasztható kifogás, Tibor a piaristáknál végez, és mint piarista diák nyeri meg negyedikes korában az országos fizikai versenyt.

Mint tudjuk: e versenyek győzteseinek *nem kell felvételi vizsgát tenniük*, és nyitva áll az út előttük a maguk választotta egyetem felé.

Jakab Tibor a gyógyszerészeti karra jelentkezett.

Először értesítették, hogy fáradjon be *felvételi beszélgetésre*. (Tehát felvételre, amelyen a jogszabályok szerint nem kellene részt vennie – de mégsem vizsgára, hogy jogi kifogással ne lehessen élni, csak beszélgetésre.)

Befáradt. A beszélgetés barátságosan folyt le.

Majd: rövid értesítés: *helyhiány miatt sajnos, nem vehetik fel*.

Fellebbezés a minisztériumhoz. Hivatkozás az érvényes jogszabályokra.

A minisztérium sokáig nem válaszol – a sürgetésekre sem.

Majd egy dodonai válasz: ha helyhiány miatt, akkor nem tehet semmit.

(Jakab Tiboré nem az egyetlen ilyen eset. Magam, közvetlen baráti körömből, több ilyet is ismerek. Mindig is tudtuk: a bolsevizmus rendszerére különösen jellemző, hogy *saját törvényeit sem* tartja be.)

Ezután – mégis – az egyetem újra behívja (úgyszólván magánlevélben) Jakab Tibort. „Privát beszélgetésben” újra megkérdezik, hogy KISZ-tag-e; ez már a felvételi beszélgetésen is elhangzott kérdés volt, jóllehet, mindenki tudta, hogy az egyházi iskolák diákjai nem lehettek KISZ-tagok – vagy talán éppen ezért.

„Jóindulatúan” azt tanácsolták Jakab Tibornak, hogy lépjen be a KISZ-be – és jövőre jelentkezzen újra. (1974-et írunk! – talán emlékeznek: néhány évvel ezelőtt Bibó István is azért járt a *Család és Iskola* szerkesztőségében, mert leányát arra való hivatkozással nem vették fel az egyetemre, hogy nem volt KISZ-tag.)

Állást viszont többfelől is ajánlottak az országos fizikai verseny győztesének, s ő végül a debreceni atommagkutató meghívását fogadta el. Ezután kémiai kutatásokon is dolgozott, egészen modern, Magyarországon akkoriban egyetlen példányban meglevő, frissen behozott gépekkel – például difrakciós röntgengéppel –, és belépett a KISZ-be. (Ez is az akkori időkhöz tartozik: az volt a lényeg, hogy „lctegye a garast”, csinálnia semmit nem kellett – a KISZ-ben nem is nagyon volt mit csinálni, álmunkákon kívül.)

A következő évben azonban már az orvostudományi egyetemre jelentkezett, ahová *fel is vették*.

Az egyetemi évek legfontosabb emlékei: színészkedés az egyetemi színjátszócsoporthoz (szenvédélyesen; ez egyben KISZ-munka!) – és részvétel egy Bulányi-féle katolikus ifjúsági „bokor” munkáiban: kísérlet a vallásos élet egzisztenciális praxissá formálására; szamizdatok előállításának, terjesztésének és olvasásának, részvétel a szegényeket segélyező szociális munkában. (Mint tudjuk, a Bulányi-féle mozgalom mind az állam, mind az egyház által tiltott és üldözött mozgalom volt.)

Ezt megelőzőleg azonban már másféle spirituális áramlatokkal is megismerkedett Tibor, még piarista diák korában.

Tizenhat éves lehetett, amikor édesanyja, kedvenc kozmetikusánál (Holló Magdánál), egyre többet hallott Rudolf Steinerről, ember- és világlátásáról, gondolkodásmódjáról – az antropozófiáról. Végül – érdeklődése nyomán – meghívták őt az underground módon élő és dolgozó budapesti antropozófusok egyik-másik körébe – Göllner Lajoshoz, Szilágyi Rózihoz, Braun Tibor előadásaira –, és ezekre a helyekre fiait is gyakran magával vitte.

Tibor öccse – nála két évvel fiatalabb – hamarosan elmenekült. Tibor osztja ugyan öccse véleményét – hogy az itt hallottak nagy része zagyvaság és meghökkentően tudománytalan –, de valamiért mégis marad, és mindig újra megjelenik ezeken az összejöveteleken.

Az orvosi egyetem utolsó évében Jakab Tibor mentőorvosként dolgozik, majd az egyetem elvégzése után az István Kórház intenzív kar-

diológias belgyógyászati osztályára kerül öt évre, és itt igen sokat tanul Keller professzortól.

Közben szülei elválnak, anyja újra férjhez megy Svájcban, s lehetőséget talál fia számára, hogy egy évre kiutazhasson és a praxisban tanulmányozhassa a steineri orvostudományt, Arlesheimben és Dornachban a Lukas és Ita Wegman klinikákon. (Elsősorban a rák problematikájával foglalkozik.)

(Mikor kiutazik, valamicskét már tud németül, mert a katonaságnál orvosként eltöltött egy év alatt igen sok Steinert olvasott német nyelven. Kint az első hónapokban mégsem ért úgyszólván semmit – ismert tünet –, de aztán hamarosan belejön.)

Feleségének is lehetősége nyílik rá, hogy néhány hónapra meglátogassa őt – és ő, Ágnes fedezi fel tulajdonképpen a Waldorf-óvodát, mert a közelben működő óvodában éppen skót óvónők dolgoznak, és Ágnes angolul tud.

Rendszeresen bejár, és lenyűgözi, amit ott lát.

Ilyet kíván a saját gyerekeinek is – jelenleg még csak egy van, de hamarosan érkezik a második, majd a harmadik (s mára már a gyerekek ott is négyen vannak).

Hazaérkezve híre jár, hogy egy Salzburgból idelátogató euritmia-tanár – *Walter Appel* – euritmiaórákat ad, magánlakásokon, természetesen ingyen. Az érdeklődők között nagy számban vannak pedagógusok.

Itt találkozunk Jakabék a *Czitán* házaspárral is. Czitán Gábor felesége, Ulrike, Kelet-Németországból. Ulrike még Kelet-Németországból hozza magával a Waldorf-pedagógia s az antropozófia ismeretét. Kelet-Németországban, bár a Waldorf-iskolákat s a steineri gyógypedagógiai alapelvekkel dolgozó gyógypedagógiai intézeteket bezárták, a steineri „keresztyén közösség” – *Christengemeinschaft* – a szocializmus egész időszakában bevett, elfogadott vallásfelekezet volt.

De itt van ekkor már – itt euritmizál kollégáival és barátnőivel – *Krigovszki Anna* is, aki ekkor még nem is sejti, hogy egykor majd ő lesz az első magyarországi Waldorf-iskola első osztályvezető tanárnője.

Ezek a fiatal pedagógusok itt mind *Mezei Klára* köréből kerülnek ki. Mezei Klára a szervezője ezeknek a találkozásoknak is, és – emlékezzünk! – Mezei Klára az, aki Magyarországon, magyar iskolában először űz Waldorf-pedagógiát a XII. kerületi Vörös Hadsereg úti általános iskola napközis tanítónőjeként még a hetvenes években! Ta-

nítónő partnere későbbi menyé, Mezei Kati. Bár a gyerekek és a szülők rajonganak ezért az osztályért – amelyik kimegy a tarlóra búzát szedni, a hazahozott magokat két kő között megőrli, és az így keletkezett lisztből kenyeret süt az udvar agyagos földjébe ásott picike kemencében –, a kollégák irigykedése hamarosan arra készteti az igazgatót, hogy megszüntesse ezt a „túlzó” kis műhelyt.

Mezei Klára egy idő után felajánlja a mozgást élvező euritmizáló fiataloknak, hogy megismerteti őket a művészet és az itt már olyan sokszor szóba került Waldorf-pedagógia hátterével.

A csoport ezután minden héten találkozik Mezei Klára lakásán, és Rudolf Steiner életművével ismerkednek.

Így telik el az 1984-es év.

1985-ben – már szó volt erről – Székely György, Fenyő Ervin intenzív közreműködésével, IDRIART-ot szervez Budapesten.

Bár akadnak „komoly” antropozófusok, akik lebeszélnek Jakab Tibort arról, hogy erre elmenjen, ő mégis ott van, a Waldorf-óvodáról is hall előadást, és közelebből is megismerkedik Székely Györggyel.

(Aki bizonyára nem elég „komoly” antropozófus, mert ahelyett, hogy csak olvasná Rudolf Steinert, a *saját* útját is keresi és járja – ő, milyen megbízhatatlan, mi lehet még ebből! Azt már láttuk – és ez is nagyon gyanús a „komoly” antropozófusok szemében –, hogy úgyszólván világhír lett belőle Georg Kühlewind álnéven. – Talán törvényszerű – de rémes – paradoxon, hogy az etikus individualizmus hirdetőjének és az individualisztikus anarchizmus szimpatizánsának tanításaiból egy olyan mozgalom kerekedik, amelynek tagjai nemegyszer ortodox borzalommal rettegnek *mindattól, ami individuális és ami „rendszeren kívüli”, élő, még nem látható kifejeletű kezdeményezés...*)

És milyen jó, hogy Jakab Tibor nem riadt vissza az IDRIART-tól.

Ugyanis: Székely György nélkül *egyáltalán nem lett volna óvónők* (És a későbbiekben: *nem lett volna alapító-tanácsadó tanárunk, és nem lett volna pénzünk a legvészesebb helyzetekben, a legfontosabb dolgokra. De erről majd később.*)

Annette Stroteich ugyanis azért jött el Stuttgartból – ahol fizetése itteni fizetésének közel tízszerese volt, ahol a maga által alapított óvodát vezette, ahol kedves és szeretett barátai és szülei éltek, ahol semmiféle gondja nem volt a mindennapi munkán túl és kellemes élete –, hogy Székely György ismeretelméletével és a belőle fakadó megisme-

rési praxissal közvetlen közelből és a mindennapos gyakorlatban – a Székely György szemináriumain való részvétellel – megismerkedhesen. Hallotta őt előadni, olvasta írásait – odakint, németül –, és aztán hallotta, hogy óvónőt keres az induló solymári Waldorf-óvodába...

Így fonódik össze Jakab Tibor élettörténete Makovecz Imréével, Mezei Kláráéval, Székely Györgyével és Annette Stroteichével is.

A lázas szervezkedés első éveiben Jakab Tibor hivatását nagy ügy-szeretettel és hozzáértéssel gyakorló és – másoktól tudom – közkedvelt körzeti orvos volt Buda egyik déli kerületében.

Eljött azonban a pillanat, amikor a kuratóriumnak – a Waldorf-mozgalomnak – ki kellett őt ragadnia kedvelt hivatásából – a javaslatot én terjesztettem elő a kuratóriumi ülésen –, mert az alapítvány óvodával, iskolával és építkezéssel összefüggő mindennapi munkája és adminisztrációja összeomlással fenyegetett.

Jakab Tibor, a belgyógyász – aki foglalkozását tényleg hivatás-szerűen űzte – eleinte érthető módon vonakodott, de aztán be kellett látnia, hogy a dolog így nem mehet tovább, s egyelőre nincs ember, aki az ő alapítványi szervezői feladatait helyette elláthatná.

Átmeneti, rövid időre, de képes volt szakítani normális, sőt megbecsült polgári pályájával (ez persze anyagi áldozatokkal is járt). Ez az „átmeneti, rövid idő” – melyben akarva-nem akarva az orvosi foglalkozás helyett úgyszólván a Waldorf-adminisztrációt (vagy legalábbis: azt is) kellett a nyakába vennie – egy kicsit hosszúra nyúlt. Mostanában ugyan már – helyettest is találva és beavatva – lépéseket tesz visszafelé az orvosi praxis felé, de mégis felmerül a kérdés: hogyan bírta ki ezt az átmeneti pályaelhagyást, vagy így is fogalmazhatnánk: hogyan tudott szívvel-lélekkel, kora reggelről késő éjszakáig „waldorfossá” – csúnyább szóval azt is mondhatnám: mozgalmárrá – lenni a biztatóan induló orvosi karrier helyett. (Mert persze a Waldorffal együtt az ő élete is összekapcsolódott a magyar pedagógiai mozgásokkal, kapcsolatba kellett lépnie más alternatív iskolákkal, be kellett kapcsolódnia a szabad iskolázás Európai Fórumának munkájába, részt kellett vennie a magyarországi Tanszabadság Társaság megalakításában – és így tovább.)

Kérdezzük meg talán őt magát. Hogyan tudja újra és újra kiütköző, apró részmozzanatokban is megnyilvánuló orvosi elhivatottságát a Waldorf-adminisztrációval összeegyeztetni?

– Talán úgy, hogy *ma is elsősorban orvos vagyok, ahogy mindig is az voltam*. Egészséges, a mostaninál egészségesebb nemzedéket szeretnék látni magam körül. Azt szeretném, ha Magyarországon egészségesebbek lennének (mert egészségesebben élnének) a gyerekek, és aztán a felnőttek és az öregek. A mindig is profilaxisban, megelőzésben gondolkodó, a testi, lelki és szellemi szükségleteket felismerő és elismerő Waldorf-pedagógia az én meggyőződésem szerint jelenleg többet segíthet ebben, mintha „csak” orvoskodnék. Segít nekem is *egészebbé* lennem, és úgy látom, másnak is. Legyen gyerek vagy felnőtt. (Ne felejtsük el: az *egészség* szó is az *egészsre* utal vissza – azt is mondhatnám, hogy az egész emberre vagy az egész világra... És erről az *egészségről* a Waldorf-pedagógia nagyon sokat tud elméletben, és nagyon sokat valósít meg belőle a mindennapi praxisban is.) Így hát soha fel se merült bennem, hogy orvos vagyok-e vagy „waldorfos”. *Persze hogy „waldorfos” vagyok*, ha egyszer felismertem, hogy milyen lehetőségek rejlenek ebben (kicsit nagyképpően azt is mondhatnám: a népegészségügy szempontjából) *éppen, mert ma is orvos vagyok*.

1988 szeptemberével indulhatott volna az óvoda. Az újjáalakított ház átadása is megtörtént 1988. szeptember 29-én – Szent Mihály napján.

De a berendezés, az előkészületek, a szülők felkészítése, a fűtésszerelés – még mind-mind időt vettek igénybe.

Így az óvoda megnyitásának dátuma 1989. január 9-e.

De ekkor már új gondokban forrtunk.

Óvoda – iskola – ellenzők

Visszatekintve is hihetetlen, hogy hogyan zsúfolódtak össze az 1988. évbe a Waldorf körüli események is. (Érdekes az is, hogy a dolgok csak 89-ben történtek meg igazán – mind az óvoda, mind az iskola megnyitása –, de mindaz, ami ezekhez a történésekhez elvezethetett, 1988-ban sűrűsödik össze.)

Az óvoda még sehol sem volt 1988 tavaszán, amikor már felmerült a gondolat, hogy az óvodát követően azonnal meg kell alapítani és meg kell nyitni az iskolát is.

Világos volt, hogy átmeneti időszakot élünk, amikor egyrészt sok minden lehetővé válik, ami eddig elképzelhetetlen volt, másrészt: egyelőre bizonytalan, hogy a „húzd meg, ereszd meg” szocializmus politikai ingája nem fog-e ismét visszalendülni a megeresztés után a úzd meg irányába.

Voltak közöttünk, akik sokallották ezt a tempót, elsietettnek és felelőtlennek látták már az óvoda ilyen ripsz-ropsz megnyitását is, az iskolaalapítást pedig egyértelműen olyannak, amire még fel nem készültünk.

De a dolog körül összegyűlt emberek többségének más véleménye volt.

Egyértelműen úgy láttuk, hogy *azonnal* hozzá kell fognunk az iskola megszervezéséhez.

De hogyan?

A probléma a következő volt:

Az érvényes magyarországi törvények szerint – és ebben még az 1985-ös, „liberalizáló” oktatási törvény sem engedhetett – alapfokú oktatási intézményt – általános iskolát – *csak az állam tarthat fenn és működtethet*, törvényi rangra emelt egységes, központosított tanterv alapján. Nagy szó volt, hogy alternatív tantervek bevezetésére *elvileg* már volt lehetőség.

Alternatív tanterv, kísérlet... – ebbe az irányba kellett tapogatódnunk.

Azt viszont világosan láttuk, hogy a Waldorf-iskolát – Waldorf-osztályunkat –, ha azt akarjuk, hogy valami legyen belőle, nem vihetjük be az állami iskolába.

Középiskolát is csak az állam vagy egyházak tarthattak fent (ez utóbbiak korlátozott számban). – Szakképzési intézeteket bizonyos kooperatív formákban üzemek is létrehozhattak és fenntarhattak.

De ezzel vége.

Mondanom sem kell, hogy a szocialista államok – köztük Magyarország – egyszerűen *nem tartották be* azokat a nemzetközi megállapodásokat, egyezményeket, amelyek kimondták, hogy *egyedül a szülők joga annak meghatározása, hogy milyen nevelést óhajtanak adni, adatni gyerekeiknek, továbbá hogy az iskolaalapítás szabad, és ugyanígy a tanítás formájának és tartalmának meghatározása is*, és hogy senkit nem lehet *kényszeríteni* arra, hogy világnézetétől eltérő világnézetű iskolába írassa gyermekét.

Mire gondoltunk tulajdonképpen, amikor elhatároztuk, hogy megpróbáljuk megalapítani a Waldorf-iskolát Solymáron, aminek – okos emberek ezt elmagyarázták nekünk – „semmi realitása” nem volt.

Nehéz megmondani.

Éreztük, hogy *most* – most valami lehet.

„Addig üsd a vasat, míg meleg!”

Antropozófiai oldalról is figyelmeztettek – az aggódók, a „komoly” antropozófusok: „Még az idő erre nem érett meg! Még várni kell! Nem szabad elsietni!”

Kis delegációt szerveztünk, és felkerestük Gázsó Ferencet.

(E küldöttségben részt vett Jakab Tibor, Makovecz Imre, Szilágyi Péter – és ott voltam én is.)

Gázsó meghallgatott minket, és a következőket mondta:

– A ma Magyarországon érvényes törvények szerint csak az állam lehet iskolaalapító és iskolafenntartó, a néhány egyházi középiskola speciális esetét kivéve, melyet különálló jogszabály szabályoz.

– Próbáljuk állami iskolában kísérletként megindítani?

– Nem. A kiút a következő: *alapítványt* kell létrehozni, ahogy *ezt* Horn Györgyék tették. Hallottatok róla, nem? Összeállt egy csomó fiatal pedagógus, és az oktatási törvény alapján elhatározták, hogy megcsinálják a saját iskolájukat. Ehhez és a tantervek előkészítéséhez

a minisztériumtól támogatást is kaptak. Nekik is ezt tanácsoltuk: létesítsenek alapítványt. Megcsinálták az alapítványt a pedagógusok, a ti esetetekben pedig ti csináljátok meg – és aztán az alapítványba náluk *belépett* (javaslatunkra) a fővárosi tanács, és belépett a minisztérium. Ezzel az alapítvány által létrehozott és fenntartott alapítványi iskola *állami* iskola lett. Ti, ha jól értettem, el tudnátok érni, hogy a *solymári tanács belépjön* az alapítványotokba. A solymári iskolának a fenntartója a solymári tanács. Így mint állami iskolafenntartó a ti iskolátokat is legalizálná. A tantervtől eltérő Waldorf-tantervet a minisztérium engedélyezné mint kísérletet. A kísérlet szakmai gondozója pedig továbbra is lehetne, mint az óvoda esetében, az Országos Pedagógiai Intézet iskolakutatási tudományos osztálya!

(Ekkoriban éppen így hívták az osztályunkat.)

Lázás munka kezdődött.

Létre kellett hozni az alapítványt.

Ebbe bele kellett vinni egy bizonyos anyagi értéket, ha csak névlegesen is.

Ebben megint csak Makovecz Imre MAKONÁ-ja, Szilágyi Péter Jogtanácsosi Munkaközössége és a solymári tanács segített, és még a tagok is, erejüktől telhetően.

Majd megszerveződött a kuratórium.

Gazsó Ferenc segített abban, hogy a minisztérium jogi osztálya átnevezze és szükség szerint korigálja az alapítvány alapító okiratát.

Természetesen – akárhogy hajtottuk magunkat – az utolsó pillanatban készült el minden.

Az utolsó pillanatban – a szó szoros értelmében.

Ekkoriban Grósz embere, Cibere volt a művelődési miniszter.

Gazsó 1988. december 29-én írta alá – 26/122/1988. VIII. szám alatt – a kísérleti engedély megadását, „Solymár községben a Waldorf-iskola első osztályának az 1989/90. tanévtől való indításához.”

December 30-án lemondott miniszterhelyettesi tisztségéről, a sajtónak adott nyilatkozata szerint azért, mert „dilettánsokkal nem lehet együtt dolgozni”.

Már ezt megelőzőleg azonban, amikor az *anyagi támogatás* lehetőségei iránt érdeklődtünk Gazsó elmagyarázta nekünk, hogy – a hamarosan meghirdetendő és pályázattal elnyerhető közoktatás-fejlesztési alapítvány pénzüsségein kívül – a minisztérium anyagi lehetőségei

viszonylag szűkösebbek, és a pénz, a decentralizálás jegyében, leosztott a megyékhez.

Sajátos helyzet.

A demokratikus intézkedések – legalábbis átmenetileg – a leganti-demokratikusabb, középkáder erők kezébe adták a pénzt, az osztás és fosztás lehetőségeit, még korlátozatlanabban, mint eddig.

Miközben a kormányzat egyes körei – szakszerűségi szempontokat is hangsúlyozva, és a működésképeség elemi követelményét – elszakadni törekedtek a pártközpont egyszemélyi irányításától, és megpróbálták kivonni magukat a kamarillapolitika játékszabályai alól, a középkáder irányítás újabb és újabb hűségesküvet tett a pártközpontnak, világosan érzékelve, hogy a pártirányítás meglazulása és felbomlása létében fenyegeti.

Nem volt ez különösebb újdonság errefelé, hiszen ezek a huzakodások és küzdelmek mindig is folytak, és a huszadik kongresszus után, Hruscsov alatt már egyszer különösen felerősödtek, és akkor a nőmenklatúra – a Szovjetunióban mintegy 16 millió főt számláló, minden eddigi történelmi uralkodó osztálynál alaptalanabban kivételezett uralkodó osztály – teljes győzelmével, Hruscsov és a „szakemberek” teljes – vagy majdnem teljes – bukásával és vereségével végződtek. (Emlékezzünk Milovan Gyilas szavaira: A történelemben még nem volt uralkodó osztály, amelyik ilyen érdemtelenül uralkodott volna. Semiféle új értéket nem hozott és nem teremtett, és minden régi értéket és életlehetőséget elpusztított maga körül, szpáhi mód szipolyozva ki természetet és népességet. És ugyanakkor: nem volt még a történelemben uralkodó osztály, amelynek a totális elnyomás ilyen hadserege és ilyen technikai felszerelése állott volna rendelkezésére. – *Az új osztály*)

Másfelől – hogy ez a küzdelem hogyan folyt egyes részleteiben – vegyük szemügyre egy pillanatra Gázsó egyik legfontosabb intézkedését, a közoktatás-fejlesztési alap létrehozását.

Kiderült, hogy a művelődési tárcához tartozó pénzek közül mintegy 250 millió forint van szétszórva évente az országban, a közművelődés és a közoktatás támogatására. Ez a pénz lényegében ugyanúgy elfolyt, ahogy elfolyt az iskolákra szánt rendkívül minimális maradványösszegek legalább 20 százaléka is a helyi apparátusok kezén (a vadásztársaságok támogatásától a baráti béremelésekig csípve le ebből összegeket).

Mondják: az egyik megye párttitkára saját, bíborszínű bársonyba kötött életrajzát jelentette meg ebből a pénzből – ez bizonyára jelentős hozzájárulást jelentett a magyar kultúra „szinten tartásához” –, és mást se folyt ez különben.

Gazsó ezeket a pénzeket most összevonta, és egyes iskolák, illetve pedagógusok számára megpályázhatóvá tette.

A dolgok elébe vágva: ebből például a solymári Waldorf-iskola a következőkben – mindmáig, bár az összegből sajnos nagyon leharapott a Glatz-féle külső alapítványszervezői intézkedés (a Pro Cultura... alapítványi rendszer létrehozása) – minden évben megkapta pályázat útján a mintegy 1 millió forint körüli támogatást.* Ugyanígy – egy évet kivéve – az óvoda is a hozzávetőleg félmilliónyi összeget.

Tehát: *a megyéhez* kellett fordulnunk, ha az óvoda és az iskola rendszeres állami támogatását akartuk elérni, a státusok – vagy legalább a státusok egy részének – átvállalását, finanszírozását.

Talán nem árt, ha itt röviden utalok arra, hogy a mienkhez oly hasonló szituációból demokratikussá kibontakozó nyugatnémet iskolaügy hogyan szerveződött az elmúlt évtizedekben.

Először is: hogy világosan jelezze a hitleri, totalitárius állammal és annak totálisan centralizált, monopolizált iskolarendszerével való szembefordulását, a nyugatnémet alkotmány 7. §-a kimondja, hogy – a nemzetközi egyezményekkel összhangban – „*az iskolaalapítás szabad*”.

Az ehhez csatolt törvénykezés gondoskodik arról, hogy ez ne hipokrita kijelentés maradjon – mindenki olyan iskolát alapít, amelyet akar, de tartsa fenn, ha tudja –, hanem érvényt szerezzen annak az alapelvnek, hogy az adófizető állampolgár részleteiben is meghatározhatja adója hovatfordítását. Tehát egy szülő joggal elvárhatja, hogy adójából az állam neki *olyan iskolát* tartson fenn – és el –, *amelyet ő gyerekének szán*.

* Most, a levonat olvastakor – 1992. november végén – hadd jegyezzem ide: ebben az évben június–július helyett az elmúlt (novemberi) napokban tudtuk meg, hogy idei pályázatunkra (melyben hasonló összeget igényeltünk) 50 000 – azaz ötvezer – forint támogatásban részesültünk (miközben tanári karunk négy főről tizennégy főre, a gyerekek száma harminc-egynéhányról százötven körülire nőtt). Azt hittük, hogy egy nullával elérték a „felére csökkentett” támogatást, de nem; azt valakik valahol a minisztériumban komolyan gondolták.

E fentieknek megfelelően: Nyugat-Németországban – mint sok más nyugat-európai államban is – az állam (egyres tartományok belső törvénykezése szerinti kevésbé ingadozó mértékben) mintegy 75–85 százalékát fizette az állampolgárok által alapított iskolák fenntartási költségeinek.

Ez a 85 százalék lényegében – nyugat-európai, normális bérviszonyok mellett – *a személyi bér*.

És ha már erről beszélünk: a nyugatnémet iskolarendszer demokratizálása idején a szociológusok sokat foglalkoztak az iskola strukturális problémáival. Megállapították – amit mi is tudunk, tapasztalatból –, hogy a hagyományos német iskola legfontosabb embere az igazgató, abszolút függőségben a kerületi, járási stb. felettes hatóságoktól, és szinte egyeduralkodói jogokkal az iskolán belül. Megállapítást nyert az is, hogy ez a szerkezet a gyereket és a pedagógust lényegében nem veszi tekintetbe – sem mint személyiséget, sem mint egy kommunikációs rendszer bizonyos, életkorilag is meghatározott szükségletekkel és lehetőségekkel rendelkező alanyait. E kutatások szerint a működőképes – és nem mindig újabb katasztrófákat előkészítő – iskolarendszer kiépítésének alapfeltétele annak tudomásulvétele, hogy az iskolában a legfontosabb szereplő: *a gyerek*. Tudomásul kell venni, hogy nem a gyerek van az iskoláért, hanem az iskola van a gyerekekért. A második legfontosabb szereplő pedig: *a gyerek tanítója*. Aminek az iskolában meg kell történnie, az a kettejük közötti kommunikatív (és metakommunikatív) viszonylatban történik meg, ebbe nem lehet beleszólása sem az iskola vezetőjének, sem más külső ellenőrnek, ha egyszer a tanárt diplomával ellátták és állásában véglegesítették – csak a gyerekekkel szembeni abúzusok esetén.

Az iskola igazgatója: *menedzser*. Az a feladata, hogy megteremtse azokat a feltételeket, melyekre a tanárnak eredményes munkájához szüksége van. Az ügynevezett felettes hatóságok feladata szintén nem az irányítás, hanem a zökkenésmentes adminisztráció biztosítása.

Az iskola *önálló szellemi műhely*, mely eredményesen csak a minden alkotói tevékenységhez nélkülözhetetlen *szabadságban* tud működni.

Persze a dolog Németországban sem ment könnyen.

Elismert pedagógiai mozgalmak – mint például a Waldorf-iskolák – általában (Bajorországot kivéve) zökkenésmentesen megkapták az állami támogatást. (Bajorország három évfolyam sikeres érettségi vizs-

gájához kötötte az állami támogatás folyósítását, tehát mondhatnánk azt is, hogy tizenöt évvel elhalasztotta.)

De egészen szabadon szerveződött, szülők által létrehozott alternatív iskolák nemegyszer jelentős gondokkal küzdöttek – és éveken át tartó küzdelmet kellett vívniuk elismerésükért. Esetükben ugyanis – mivel egyediek voltak, s nem állt mögöttük egy mozgalom ereje – az úgynevezett iskolafelügyelet – szakfelügyelet – úgynevezett szakmai kifogásokat támasztott.

Ismerjük az éveken át húzódó pereket, melyeknek időtartama alatt persze azért a „nem engedélyezett” iskolák mégiscsak működtek – hiszen Nyugat-Németország mégiscsak demokrácia volt, már akkor is –, de például a szülőknek viszonylag súlyos büntetést kellett fizetniük azért, mert gyerekeik „nem tesznek eleget iskolalátogatási kötelezettségüknek”, mivel az alternatív iskola – nem iskola.

Az alternatív – és szabad – iskolák ezeket a pereket rendre *megnyerték*.

Az állam a szülőknek a büntetéspénzeket visszafizette – természetesen kamatostul.

És természetesen: az iskolák számára is ki kellett fizetni a fenntartási támogatást az eltelt évekre visszamenőleg is.

(A frankfurti per lefolyásáról kitűnő kismonográfia tájékoztat, melyet a perbe meghívott szakértő állított össze. Az ugyancsak öt éven át pereskedő bochumi szabadiskola vezetőjét és ügyvédjét magam is ismerem, és a dokumentációt módomban volt áttekinteni.³⁴)

De térjünk vissza Magyarországra.

Még csak 1989-et írunk.

Megalakul – és júniusban bejegyzést nyer – a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány.

Az iskolaszervezés munkája lázasan folyik.

Ugyanakkor: megkezdődik az ettől fogva szakadatlan nemzetközi és hazai „koldulási” akció, melyben pénzt, pénzt és pénzt próbálunk szerezni az óvoda fenntartásához, az iskola elindításához és a majdani építkezésekhez, valamint az alapítvány legegyszerűbb ügyeinek – postázás stb. – intézéséhez.

Külföldről – a Waldorf-óvodák nemzetközi szövetségétől, a szabad Waldorf-iskolák németországi szövetségétől, a Rudolf Steiner nevelésművészete barátainak körétől, majd később a német és a Svájcban

székelő általános antropozófiai társaságtól is, továbbá – igen jelentős mértékben! – magánemberektől, részben – a legnagyobb összegeket – olyanoktól, akik meg sem akarják magukat nevezni.

Mindez alapot adott arra, hogy azt mondjuk: mi a magyar populáció számára óvodát és iskolát nyitunk és tartunk fenn – terheket véve le ezzel az állam válláról –, sőt a következőkben *építeni* is fogunk, s ennek több millió forintos értékű tervdokumentációját Makovecz Imre és irodája kivitelezésében, íme, máris mellékelhetjük. Mindennek alapján azt kérjük, hogy a folyamatos működés érdekében a terhek, a státusok egy részét az állam – mely így még mindig nagyon jól jár! – vállalja magára.

Az idők során a bérrel kapcsolatos fizetési kötelezettségek, azzal, hogy a társadalombiztosítási járulék a teljes fizetés 44 százalékára szökkent fel, melyet a munkaadónak kellett befizetnie, kezdtek elviselhetetlen méreteket ölteni.

Az óvodában két főállású óvónő dolgozott, valamint egy segítő és egy gondnok, ki az épületet, a berendezést és a kertet rendszerben tartotta, a fűtést üzemeltette stb. Az iskolában előreláthatólag, 89 szeptemberétől, az osztályvezető tanítónőt kellett teljes állásban alkalmaznunk, továbbá szükségünk volt egy euritmia tanárra és egy angoltanárra részállásban, valamint – ugyancsak teljes állásban – egy alapító, tanácsadó tanárra. A két intézményben így a teljes státusok száma összesen hatra növekedett 1989 június–szeptemberétől (mivel a tanítónőt már az előkészítő nyári hónapokra is alkalmazni akartuk).

Elindultunk tehát a pénzért, bejelentkeztünk a Pest Megyei Tanácsnál.

Gazsó Ferenc javaslatára első menetben Balázs Gézániét, a tanács művelődési ügyekért is felelős elnökhelyettesét kerestük fel, akinél Gazsó Ferenc megpróbálta az utunkat előkészíteni.

(Akkor már hallottunk arról, hogy a Pest Megyei Tanács művelődési és sportosztályának vezetője, Novák István milyen felháborodással szegült szembe egy nyilvános előadás és vita alkalmával az iskola autonómiáját a középkáder vezetői szint rovására erősítő gázsói elvekkkel. A pletykák szerint Gazsó Ferenc higgadtan és némileg ironikus humorral nyugtatta meg Novákot, hogy „márpedig ez így lesz”, az iskolák autonómiája erősödni, a megyei irányítás szerepe pedig sorvadni fog.)

Feledhetetlen az értelmes asszony meghökkenése javaslatunk halatán.

Jakab Tiborral és Szilágyi Péterrel hárman kerestük fel Balázs Gézánét, és tőlünk telhetően diplomatikusan mondtuk el neki, hogy egy Waldorf-módszert bevezető kísérletről van szó, melyhez a minisztérium már megadta a kísérleti engedélyt, és amelyik a solymári alapítványi – tehát „állami” – iskolában folya.

Egy pillanat alatt átlátott rajtunk és az egész koncepción – mintha még a Waldorf-pedagógia „idealista” világvégét is tökéletesen letapintotta volna.

De nem ez zavarta igazán.

Hanem mi? – Tudják... Tudják, hogy ez valami olyasmi, ami még nem volt?

Világos volt, hogy mire gondol.

Az általános iskola – az általános iskolai oktatás – mindeddig (minden változás és változtatás ellenére) az állam alapvetően monopolizált, kizárólagos joga és területe maradt.

Ehhez eddig semmilyen formában nem lehetett hozzájárulni.

Kísérletek természetesen folyhattak az állami általános iskolákban, de akkor ezek az állam kísérletei – az állam által szükségesnek deklarált „szocialista” nevelési és oktatási kísérletek voltak.

Alapítványi iskola eddig csak középiskolai szinten jött létre – az óbudai Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Horn Györgyék szervezésében –, és bár ez is nagy ellenállásba ütközött, mégis még lenyelhető volt, mivel a középiskolai oktatás amúgyis „lukacsosabb” volt az egyházi iskolák létezése miatt. Az ekkor már szervezkedő egyházi iskolák – evangélikusok, majd reformátusok, akik újonnan akarták indítani az egyház és az állam közötti szerződés ellenére elvett budapesti gimnáziumaikat – szintén csak középiskolák voltak.

Továbbá: az egyetlen elfogadható világnézeti különbség a „békepapos” egyházak számára engedélyezett világnézeti különbség volt. Ezen túlmenő vagy „békepapi” korlátokkal nem szabályozott világnézet nem jelenhetett meg az iskolákban.

Balázs Gézáné mindennek ellenére nem zárkózott el teljesen.

Látszott rajta, hogy ami itt készül, az az ő számára ugyan teljesen idegen, de – valóban koncepciózus és az idők szelét érző politikusként – nem tartja teljesen lehetetlennek, hogy itt egy olyan dolog szerveződik, amelyiknek nem lesz lehetséges tartósan ellenállni.

Mindenesetre arra kért meg bennünket, hogy keressük fel a művelődési osztály vezetőjét, ő is szól neki, és ott tárgyaljunk tovább a részletekről.

Ez a találkozás is létrejött.

Novák István néhány munkatársával – vezető óvodai és általános iskolai szakfelügyelőkkel – vett részt a megbeszélésen (akik, legnagyobb sajnálatukra, ekkor, a Gázsó-féle törvénykezés következtében már nem szakfelügyelők, csak szaktanácsadók voltak), mi pedig, ha jól emlékszem, hárman mentünk el, Mesterházi Zsuzsával és Jakab Tiborral.

A megbeszélésen – Novákék részéről – két elem volt jelen.

Az egyik a diplomatikus bánásmód eleme.

Igen, hogyne, a művelődési osztály mindig is támogatja és támogatta az újjító törekvéseket, és ez most sincs másként.

Csakhogy...

És itt fonódott a beszélgetésbe az osztály magatartási módjának második eleme – mondhatnám: a harcoss (bár kádárilag puhított) bolsevik elem –, az agyarak időnkénti kivillantása, egy-egy karom előbukkanása egy-egy pillanatra az egyébként puha, de erős mancsok párnáiból.

Hogy ugyanis: még nem adtunk le elegendő mennyiségű írásos dokumentációt az osztály számára – megígértük az idevonatkozó német könyvek eljuttatását, ami magyar publikáció volt, azt természetesen rendelkezésükre bocsátottuk, de azt nem tartották „elegendőnek” –, továbbá, hogy Pest megye szereti, ha a kísérleteket valaki tényleg lelkiismeretesen gondolja, és bizony-bizony az Országos Pedagógiai Intézet ezt nem mindig teszi meg, továbbá, hogy ők nagyra becsülnék minket, de valamiféle garanciára is szükségük van éppen az iskolai munka komolysága érdekében... – és így tovább.

Világos volt – mert azért orrunk nekünk is volt –, hogy a dolgot nem akarják.

Mesterházi Zsuzsa közölte velük, hogy ő a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola tudományos főigazgató-helyettese, és ennyi meg ennyi kísérlet és kutatás tartozik hozzá.

Ezt bólogatva tudomásul vették, és mikor ezt követően mégiscsak megpróbáltunk rátérni az anyagi problémákra, Novák István – egyébként igen jól és elegánsan palástolt feszült ingerültséggel – kifakadt:

– Ha a minisztérium engedélyezte a kísérletet, a minisztérium adjon is pénzt hozzá.

Felvilágosítottam az osztályvezető urat – ekkor még hivatalosan osztályvezető elvtársat, bár mi már az osztályvezető úr megszólítást alkalmaztuk –, hogy a minisztérium anyagi eszközeit az elmúlt időszakban a megyékhez adta le a decentralizáció jegyében.

Ekkor arról tájékoztattak, hogy ilyenkor – február táján – a következő tanévre már minden pénz le van kötve, erről a most folyó tanévról – az óvodát illetően – nem is beszélve.

Megjegyeztem, hogy tudomásom szerint a művelődési osztályoknak mindig van olyan keretük, melyekből egy-két státus kigazdálkodható. Itt a kérdés az, hogy ezt meg akarják-e tenni.

Ismét hangsúlyozták, hogy ők mennyire pártfogolnak minden újító kezdeményezést, ha az „szakmailag alaposan kimunkált”. Nem térünk vissza ismét arra, hogy a Waldorf-pedagógia az elmúlt hetven évben szakmailag az egyik legjobban kimunkált pedagógiai rendszerré vált, mert egyre jobban átértéztük, hogy itt egyáltalán nem szakmai problémák megvitatásáról van szó. Mikor azt vetettük fel, hogy az osztály által megkívánt „még bővebb” dokumentáció benyújtása és annak esetleges kedvező elbírálása esetén milyen mértékben volna mód az óvoda és az iskola fenntartásának állami pénzalapokból való átvállalására, Novák István és munkatársai arra mutattak rá, hogy most már láthatjuk, hogy mennyivel helyesebb lett volna az egész utat – a Waldorf-óvoda és a Waldorf-iskola engedélyeztetésének processzusát – itt náluk kezdeni meg, ahogyan az természetes lett volna – az ő szavaik szerint –, mert akkor most már sokkal előbbre tarthatnánk.

Érdekes pingpongjáték volt.

Mi tudtuk, hogy ők soha, de soha meg nem adtak volna egy ilyen engedélyt, ők tudták (és ezt dühöngve kellett tudomásul venniük), hogy mi éppen ezért kerültük meg a megyei szintet és fordultunk egyenesen a minisztériumhoz – amelyhez egyébként az ilyen engedélyek kiadása az érvényes jogszabályok szerint is tartozott, csak „a szolgálati út” betartása bizonyára az lett volna, hogy egy ilyen kérelem a megyén keresztül menjen fel a minisztériumhoz. (Tudjuk, hogy hogyan tudnak hosszú időre vagy „örökre” elakadni az ilyen ügyiratok, hogyan lehet őket úgy véleményezni – és olyan előadók kezéhez juttatni –, hogy ne legyen semmi belőlük.)

Így váltunk el azzal, hogy a bővebb dokumentációt a művelődési osztályra eljuttatjuk.

1989 tavaszán megjelent Solymáron Martinusz Ferenc, a művelődési osztály vezető szaktanácsadója, aki a megbeszélésünkön is részt vett. (Ezt megelőzőleg én Martinusz úr nevével már Szentendrén és Gödöllőn is találkoztam – mindkét helyen pedagógusoktól kiinduló iskolai reformtörekvéseket akart nagy energiával megakadályozni. Szentendrén egy mamutiskolát akartak újra szétdarabolni a helybeliek, Gödöllőn pedig a Zsolnai-módszert akarták gyógypedagógiai iskolába adaptálni. Mindkét erőfeszítés végül is sikerrel járt, úgy látszik, már gyengült a megyei tanács hatalma.)

Solymáron akkoriban az is szóba került – lehetséges, hogy valóban helytelenül, de megoldást keresve –, hogy az induló Waldorf-iskolai első osztály egy óvodai helyiségben kapna helyet. Eredetileg ezellen szólaltak fel a megye képviselői, védve az óvodát és az odajáró gyerekek érdekét. De ezt az alkalmat Martinusz tanár úr megragadta arra, hogy súlyosan megintse – és megfenyegetse – a solymári nagyközségi tanács elnöknőjét, Bogdán Mariannt és VB-titkárát, Szabóné dr. Sarkadi Júliát.

Először is alapvetően helytelenítette a solymári tanács eddigi magatartását a Waldorf-kezdmenyezések támogatásában. Másfelől felhívta a figyelmüket, hogy nem fog javukra válni, ha ezt a Waldorf-kezdmenyezést továbbra is támogatják. Meglehetősen éles és emelt hangon kirohanást intézett az efféle magatartás ellen „az óvodák védelmében”.

A solymári tanács bátor és rendkívül tisztességes, jószándékú és felvilágosult elnökasszonya és a vele mindenben együttműködő végrehajtó bizottsági titkárásszony pontosan informáltak minket a lefolyt beszélgetésről, és közölték, hogy ezt az információt szívesen elismétlik akárhol, a Pest Megyei Tanács művelődési osztályán vagy elnökhelyettes asszonyánál is.

Időközben megtudtuk, kiszivárgott híradásokból, hogy *rendkívül rossz*, számunkra igen kedvezőtlen véleményben számolt be a művelődési osztály vezetője az elnökhelyettes asszonynak velünk folytatott tárgyalásairól és a Waldorf-óvodáról és iskoláról kialakított véleményéről.

Ezzel ellentétben: ha érdeklődtünk, a hivatalos válasz mindig „kedvező hozzáállásról” biztosított – de anyagi nehézségekre hivatkozott.

Lévélben kértünk magyarázatot Martinusz úr kijelentéseire.

Novák István ebből az alkalomból egy hatoldalas levéllel tisztelt meg bennünket, amelyben többek között azt írta, hogy munkatársainak nem volt feladata (sem szándéka) az alapítvány „támogatására vagy nem támogatására vonatkozó nyilatkozatot tenni”. Ezután leszögezte, hogy Martinusz Ferenc az egyik legfelkészültebb munkatársa, és nagy tapasztalatú szakember, aki ilyen nyilatkozatot „nem szokott tenni”.

A levélben néhány oldalvágás is volt. Az egyik – talán – az elnökhelyettes asszony felé, aki számunkra támogatást, de legalábbis jóindulatú mérlegelést ígért. A levél most arról tájékoztatott, hogy az ilyen kérdések eldöntése „nálunk testületek hatáskörébe tartozik, testületi határozat nélkül az első számú vezetők sem vállalnak kötelezettséget”.

A másik oldalvágás természetesen a Művelődési Minisztériumot érintette, s mint már szóban is, most is arra biztatott bennünket, hogy keressük a Művelődési Minisztérium illetékeseit, terjesszünk oda „konkrét kérelmet”, mivel az osztály megítélése szerint a Művelődési Minisztérium illetékes a támogatásban, miután kísérleti intézményről van szó.

A levél arról is tájékoztat, hogy az osztály munkatársai „segítő jellegű beszélgetést” folytattak Solymáron „az irányítási és gazdálkodási rendszer változásáról, az intézményi önállóságról valamint a támogatási rendszer értelmezéséről”. (Ezek éppen azok a problémák voltak, melyek a megyei vezetést és általában a középkáder réteget érzékenyen, sőt súlyosan érintették, mint erről már beszéltünk.) A levél szerint „ezeknek a kérdéseknek értelmezése közben folyvást felvetődött, hogy miként lesz ez a Waldorf-iskola beindulása után? Így munkatársaim az ügyet nem kerülhették meg.”

Azonban – mondja a levél – a munkatársak válasza csak „elvi jellegű” volt. Leszögezte, hogy a helyi tanácsok feladata az intézmények létesítése, fenntartása és működtetése, és erre a pénzt már megkapták, a megyei tanácsoknál nincs „jelentős” fejlesztési alap; az oktatási intézmények céltámogatását szolgáló pénzek pedig már „1990 decemberéig felosztásra kerültek”.

Azt is mondta a levél, hogy mi „konkrét kérelemmel az anyagi támogatást illetően” még nem fordultunk a megyei tanácshoz.

Ami persze nem igaz.

Azért kerestük meg a tanácsot, mert „konkrét kérelmünk” volt, hogy a státusok egy részének finanszírozási költségeit vállalja magára.

A hat gépelt oldalon keresztül görgetett szöveg a megyei tanácsot az új kezdeményezések pártfogójaként mutatja be, a Martinusz tanár úr személyére még egyszer visszatérve, többek közt azt mondja:

„Martinusz Ferenc kollégám különös érzéssel talál rá, veszi pártfogásába a támogatásra, ösztönzésre érdemes törekvéseket. Ezeknek a törekvéseknek és támogatási lehetőségeknek rendjét, a felek jogsultságait, kötelezettségeit előre szereti rendezni, a célokat, feladatokat világosan megfogalmazni.”

Az alapítvány kuratóriuma minderre nem egészen két oldalban válaszolt.

Ebből itt hadd idézzem a következő passzusokat:

„A Művelődési Osztály képviselőinek Solymáron tett látogatására mégis vissza kell térnünk, bár semmi esetre sem akarunk személyi problémákat okozni. A község vezetői ismételten megerősítik, hogy az Önök munkatársa, Martinusz Ferenc úr a Waldorf-iskola helybeli befogadását egyértelműen rosszalotta. Hangsúlyozzuk szilárd meggyőződésünket, amely szerint attól, hogy valaki a Waldorf-pedagógiát történetesen nem támogatja, felkészült szakember, kiváló tanácsi tisztségviselő lehet. Mi pusztán annak elvi tisztázását kértük és kérjük, hogy Martinusz úr egyéni véleményét ismertette, vagy a Művelődési Osztály hivatalos állásfoglalását közölte Solymár község vezetőivel. Megjegyezzük, hogyha a Művelődési Osztály úgy érezte, Solymáron »találgatások kaptak lábra« vagy »felületes a tájékoztatás«, célszerűbb lett volna a Waldorf-iskolát is érintő kérdések megbeszélésére az iskola képviselőjét is meghívni. Ez sok félreértést megelőzhetett volna. A későbbiekben minden ilyen egyeztetésen, megbeszélésen készségi részt veszünk.

Tájékoztatásul közöljük, hogy az iskola Solymáron 1989. szeptember 4-én elkezdte munkáját. Az első osztályt – a helybéliekkel egyeztetve a lehetőségeket – úgy helyeztük el, hogy átszervezésre, zsúfoltságra, összevonásra senkit nem kényszerítettünk.

Személyes megbeszélésünk alkalmával kéréseinket részletesen előadtuk, ezúttal írásban is megismételjük.

Alapítványunk kéri, hogy a Waldorf-óvodában és iskolában dolgozó pedagógusok munkabérét szíveskedjenek folyamatosan biztosítani. Je-

lenleg két óvónő és két tanító státusáról kellene gondoskodni. Az iskola fejlődése évenként egy új státust tesz majd szükségessé.

Az Alapítvány vállalja: a végleges épületek felépíttetését, az óvoda és iskola egyéb fenntartási költségeinek biztosítását, a jelenleg használt óvodaépület állagának megőrzését, a Waldorf-pedagógiai módszer megismertetését és a pedagógusok különleges kiképzésének gondjait.

Állásfoglalásukat, válaszukat várjuk.

Tisztelettel:

Dr. Jakab Tibor ügyvezető, Dr. Szilágyi Péter jogtanácsos
az alapítvány kuratóriuma képviselőjében"

A levél dátuma: 1989. szeptember 22.

Ebben az időben már Kelemen Elemér a művelődési miniszterhelyettes.

Szintén a Waldorf-pedagógiai kezdeményezések támogatója és régi ismerősöm még főosztályvezető korából, amikor is az óvodát és az általános iskolát érintő, kitűnő és koncepciózus előterjesztéseihez gyakran kért tőlem is szakvéleményt.

Meglátogatjuk a kuratórium tagjaival, segítséget ajánl, és közli velünk, hogy szívesen meglátogatná az iskolát és az óvodát Solymáron. Javasolja, hogy erre a látogatásra hívjuk meg a megye és a főváros illetékeseit, képviselőit is.

1989. október 25-én a miniszterhelyettes látogatást tesz Solymáron, és jelen vannak a különböző pedagógiai intézetek és tanácsok képviselői is, itt van Balázs Gézáné elnökhelyettes asszony. És itt van Mihály Ottó, az Iskolafejlesztési Központ vezetője, aki – körbeüljük a kis óvodai asztalokat – exponálja a témát: az államnak a kezdeményezést státusokkal is támogatnia kell.

Felvonult a Pest Megyei Tanács úgyszólván egész művelődési és sportosztálya is – ekkor már Oberczán Gyula az osztályvezető, Novák István átment a fővároshoz az évtizedeken át teljhatalmat gyakoroló és most távozó Mezei Gyula helyére.

Annak megbeszélése után, hogy az óvodába és az iskolába fele-felelő részben járnak solymári és fővárosi gyerekek, és hogy mindkét intézményben legalább két státust a tanácsi szervezeteknek kellene biztosítaniuk, Balázs Gézáné *egyértelműen nyilatkozik*, s azt mondja, hogy a Pest Megyei Tanács részéről az óvodában és az iskolában egy-egy pe-

dagógus státusát biztosítja. Tekintettel azonban arra, hogy a gyerekek fele Budapestről jár Solymárra, kéri a Fővárosi Tanács itt jelenlevő képviselőit, hogy a további két státust a Fővárosi Tanács adja meg.

Ezzel ér véget a találkozó – Martinusz tanár úr még enyhén exkuzálja magát, Kelemen Elemér pedig – úgy tűnik, megragadva az óvoda keltette esztétikai benyomásaitól – a minisztérium nevében egymillió forintos támogatást ajánl fel az óvodaépítkezéshez.

Novák István – aki még mint Pest megyei osztályvezető hivatkozott arra, hogy az óvodába és az iskolába járó gyerekek egy része nem is Pest megyei, hanem fővárosi – most, mint a Fővárosi Művelődési és Sportfőosztály vezetője, ezt írja Jakab Tibornak:

„...sajnálattal tájékoztatom, hogy a kért támogatást a jelenlegi szűkös pénzügyi lehetőségek miatt nem áll módomban biztosítani.”

A továbbiakban a levél arra hivatkozik, hogy a fővárosban mintegy 17 000–18 500 Pest megyei diák tanul a középiskolákban, illetve szakmunkásképző intézményekben.

Így tehát, mivel a Pest Megyei Tanács nem ad hozzájárulást vagy támogatást a fővárosnak az oktatással összefüggő ezen kiadásokra – a főváros sem ad Pest megyének.

– Megakadályozni nem tudtam; de pénzt, azt egy vasat sem!

Körülbelül így lehetne lefordítani e fenti megnyilatkozás indulati és eszmei tartalmát.

Ugyancsak nem ad egy vasat sem az Oberczán–Martinusz-féle Pest megyei művelődési osztály, Balázs Gézáne ígérete ellenére sem. (Ő komolyan gondolta, amit mondott.)

És a Waldorf-óvoda és a Waldorf-iskola mégis működik.

Persze: van olyan pillanat, amikor az alapítvány egyszerűen nem tud bért fizetni.

Mert nincs egy vasa sem.

És akkor: leáll Jakab Tibor házának építkezése, és a várbeli lakás eladási árából – melyből az építkezés folyik – az alapítvány kifizeti a bért.

De azután persze – és mindig újra – segítség érkezik.

Segít a Soros Alapítvány. (Ne biggyesszük most már eléje a ráerőltetett MTA – Magyar Tudományos Akadémia – társnevet. Hiszen az MTA feladata itt is az lett volna, mint annyi mindenben, hogy a kellő korlátoltságú – azaz: megbízható – cenzori szerepet játssza.)

Segít a solymári tanács.

És mindig újra segítenek a külföldi Waldorf-óvodák, iskolák, intézmények.

De a fenti aprócska hercehurca – ami végül is jelentéktelen volt óvodánk és iskolánk történetében, nem is nagyon foglalkoztunk vele, meglehetősen fél kézzől kezeltük – jól mutatja a szocialista tanácsi mechanizmus működését még utolsó perceiben is.

A tanulónként járó „fejpénz” bevezetése, majd felemelése – persze már csak a pártállam végleges szétesése után – hamarosan megoldotta ezt a problémát.

A tanítónő

Az előbbi fejezetben egy kicsit előrefutottunk.

Térjünk most vissza 1989 elejére, amikor már belevágtunk az iskola szervezésébe – Annette Stroteich legnagyobb bánatára, aki joggal érezte úgy, hogy magára hagytuk a január 9-én megnyitott óvodával, mi meg úgy láttuk, hogy olyan kitűnően csinálja, hogy magára is hagyhatjuk.

Itt vagyunk 1989 januárjában, s folynak a lázas megbeszélések: ha el kell indítani szeptemberben az iskolát, ki lesz az osztályvezető tanítónő.

Stuttgartban, a Waldorf-pedagógia bölcsőjében, az ősi iskola mellett kiépült szemináriumon többen is tanulnak kinn, magyarok, két-három-négy éve. De egyikük már férjhez is ment Németországban, s a másikat is erős érzelmi szálak kötik – bár ő még habozik: hazajöjjön-e.

A harmadik hallgató, aki most harmadik éve van kinn – kétszer csinálta végig a diplomások számára szervezett egyéves kurzust, s most egy év hospitálási lehetőséget keresett a wangen-i iskolában, úgy látszik, nagyon készül valamire, de még maga sem tudja – megdöbben a felvetett lehetőségtől, hogy haza kellene jönnie osztályt indítani.

Mi kell az osztályhoz, és mi kell az iskolához építészeti szempontból?

Lázas megbeszélések folynak az akkor még Rumbach Sebestyén utcai MAKONA tervező irodában, a solymári Waldorf-óvodában – gyakran külföldi, Svájc-ból, Németországból vagy Hollandiából érkező barátaink részvételével. Ellátogatunk a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolára is, Mesterházi Zsuzsához e megbeszélések során; ott van Hellebrandt Hilda – aki talán mégis hazajönne –, ott van Clemens Schleuning, magyarul már valamennyire beszélő euritmista, aki rászánta magát arra, hogy élettársával, Scheily Máriával – a kitűnő gyógyeuritmistával – idetelepüljön és pedagógiai euritmiát

alkalmazzon a magyar beszéd, költészet és zene viszonyaihoz, és ott van *Krigovszki Anna* is, ő az, aki – jó néhány éves magyarországi praxis és két diploma után most három évet töltött el Stuttgartban.

Megpróbáljuk rábeszélni...

Vállalja?

Nem vállalja?

Dönt.

Majd még egy hét haladékot kér.

(„...hazajöveletem után 3 hónappal – a külföldön szokásos hosszas szülői előkészítő munka nélkül – azonnal osztályt indítani? Én vagyok-e az, akire ez a feladat méretett? ...Meg tudok-e ennek felelni?...”)

Székely György próbálja meggyőzni őt: jönnie kell.

Az iskolát meg kell nyitni.

Most.

Hadd mondjam el – ha csak egészen röviden is – Krigovszki Anna élettörténetét.

Anna 1951. február 2-án született, Gyertyaszentelő Boldogasszony napján, amikor a medve kijön és körülnéz, ha süt a nap, még hosszú tél lesz, így hát visszabúvik, ha zord az idő, kint marad, mert nem tart már soká a tél. – A Vízöntő jegyében. (A Vízöntők – mondják – a jövő emberei.)

A Krigovszki család – mint ez a néven hallatszik – lengyel eredetű; az y-t a név végéről lespórolták az ötvenes évek anyakönyvvezetői.

A család Mátrafüreden lakik – Anna a gyöngyösi kórházban született meg.

Édesapja kőműves, aki iparendélyét kiváltva mindig önálló mesterként dolgozik. Az anya otthon van a gyerekekkel, akik hárman vannak testvérek. Két nagyobb fiú és egy kicsike lány. A gyerekek mellett persze, amíg lehet, Anna édesanyja kijár a földekre, a szőlőbe is, gazdálkodni. Ha új földdarabkát szerez a család, kimennek a gyerekek is, és szedegetik a köveket az új földről, az új földből, hogy jobban teremjen.

– Boldog vagyok, hogy a gyerekkoromat itt tölthettem, s abban a kertben, amely még a nagyszüleimé volt. Ott játszottunk valamennyi unokatestvéremmel, akikkel akkor még mind egymás közelében éltünk.

Telik-múlik az idő, és Anna már hatéves, már iskolába jár.

Máig meghittten vonzó, kedves, melegítő emlék: a két tantermes kis iskola.

Jó volt ide járni – az összevont osztályokba.

– Mikor aztán Gyöngyösre kerültem, a gimnáziumba, csodálkoztak a tanáraim, hogy bár ilyen összevont osztályú iskolába jártam, osztatlan iskolába, mint mondták, mégse vagyok olyan nagyon buta...

(Közbevetve hadd jegyezzem meg: az Országos Pedagógiai Intézet munkatársai több mint tíz évig csodálkoztak folyamatosan, hogy a megmaradt kevés osztatlan iskolába járó gyerekek – óriási kampány volt ugyanis az osztatlan iskolák felszámolása s a modern mamutin-tézmények létrehozása – nemhogy kevesebbet tudnának vagy rosszabbul teljesítenének, *ellenkezőleg*: sokkal jobban és biztosabban írtak, olvastak, számoltak, tudásuk egyértelműen világosabb, orientáltabb volt. Ennek sokféle oka volt – többek között az, hogy a nagyobbak a kisebbeket rendszeresen tanították, segítették; *docendo discimus*: tanítva tanulunk.)

Krigovszki Annának a gyöngyösi gimnáziumról, az ott tanító tanárokról s a társakról is csak jó és örömteli emlékei vannak. Amit itt megtanult például irodalomból, az nemcsak arra volt elég, hogy – amúgy is szenvedélyes olvasó volt, nagyobbik bátyja hordta neki haza a könyveket – a tanítóképző főiskolán jól megéljen belőle, hanem még a szegedi tanárképző irodalomszakos vizsgáit is – akkor már munka mellett – a Gyöngyösön tanultakból tudta kifogástalanul letenni.

Ennyi jó iskolai emlék után nem is csoda, ha Anna az egyik vidéki tanítóképző főiskolára ment.

Amilyen lelkesen mesélt eddigi iskoláiról, úgy némult el most.

Nem akar semmi rosszat mondani.

Nem volna méltányos.

Na de mégis, csalódás volt?

– 1969–72 között két tanítóképző főiskolán is megfordultam. Mindkét helyen voltak kiváló tanáraim, akikre hálával gondolok. De valahogy egészében a légkör zsidadt és élettelen volt. A középiskolai évekhez képest a világ nemhogy tovább tárult volna előttem, hanem ellenkezőleg, becsukódott. Az a sok energia, amely akkor még annyira friss és lekötetlen az emberben, nem használódott fel igazán. A tanáraink előadtak, mi meghallgattuk őket, aztán az előadások után mindenki arra széledt, amerre látott. Mi magunk is annyira passzívok lettünk, hogy eszünkbe se jutott egy-egy nagyszerű tanárt arra kérni,

vagy arra javaslatot tenni, hogy szemeszterét hosszabbítsa meg, netán extra előadásokat tartson. Egyszóval az, hogy egy főiskola életét a tanárok s diákok együtt munkálkodva mozdítsák, lendítsék, pezsdítsék, az akkori időre nem volt jellemző. Szerencsére a 21. életévvel csak a főiskolai évek zárultak le, de az utak nyitva maradtak; néha beszűkültek, máskor kitárultak... de sokirányúvá lettek.

A tanítóképző elvégzése után – kiszabadulva „a mozdulatlanság nyomasztó érzéséből” – Anna Pesthidegkúton kezdett tanítani, mégpedig – figyeljünk fel! – a Szabadság úti általános iskolában.

1972-t írunk.

Tizenkilenc év múlva ennek a Szabadság úti iskolának az egyik részlegét kapja meg a solymári Waldorf-iskola – mely minden lehetséges solymári helyét kinőtte a maga két osztályával és a belépő harmadikkal –, és Krigovszki Anna majd ide tér vissza harmadikosaival.

De ne fussunk ennyire előre.

Most egy második osztályt kap meg a fiatal tanító, majd éveken keresztül mindig más és más osztályt. Ezután levelező oktatásban elvégzi a magyar szakot a szegedi tanárképzőn, s erre az időszakra – követve az egyik rokonszenves napközis tanárnő hívását – napközit vállal.

A napközi akkoriban részben megvetett, részben nem szeretett területe volt a pedagógiának. Mit lehet kezdeni a gyerekekkel, ha az ember nem *tanítja* őket – lehetőleg frontális oktatási helyzetben, vagyis a dobogón áll a tanár, magyaráz, és a gyerekek a padokban ülnek és moccanatlanul figyelnek.

Anna számára viszont egyre fontosabb lett a napközis munka. Nagyon nehéz volt – mégis szívesen csinálta. Kezdett rájönni, hogy milyen fontos az, hogy az ember a kezével dolgozzon – csináljon valamit –, hogy játsszon, játszani tudjon a gyerekekkel. Miközben tíz éven át egyik albérletből a másikba költözött Rákospalota és Kelenföld között, s nemegyszer ilyen messziségből járt Pesthidegkútra, egyre-másra tanfolyamokra, kurzusokra iratkozott be.

Népitánc-kurzus – és aztán: népi tánc a napköziben.

Szövőtanfolyam – és hamarosan szóttek a tanítványok.

És közben: Anna rábukkant Vidák Istvánra és társára, Nagy Máriára, akik az idő tájt Csepelen vezettek kosárfonó szakkört.

– Ez a hetvenes évek közepén, 1975/76 táján lehetett. Istvánék később éveken át azzal foglalkoztak, hogy a kézműves mesterségeket

(természetes anyagú játékok készítése, gyékényszövés, kosárfonás, ne-mezelés...) hogyan lehet beépíteni, alkalmazni, használni az iskolák életében. Rajtuk keresztül vezetett a szál tovább Csókos Györgyi né-nihez Etyekre. Tőle s Lakatos Lillától tanultam meg úgy szőni, hogy az újonnan nyert tudást boldogan adtam tovább tanítványaimnak. Az Istvánékkal való találkozás meghatározó lett számomra. Egyrészt: mindaz, amit tőlük és barátaiktól tanultam, mindig továbbtanítható volt a gyerekeknek. Másrészt: ennek a találkozásnak a jelentősége nem csupán abban rejlett, hogy ezután bizonyos tárgyakat el tudtam készíteni és készíttetni, én, aki addig ügyetlennek tartottam magam, hanem abban is, hogy létezett egy kör, ahol a „mesterek”, a „tanítók” mindenkit *elfogadtak* olyannak, amilyen volt, s hallatlan odaadással, önzetlenséggel, bízva bennünk tanítottak minket. És végül: általuk egy tágabb s addig ismeretlen szellemi áramlathoz kapcsolódhat-tunk...

Mert innen sokfelé vezetett út. Erdélyi Zsuzsanna rendkívül érde-kes előadásaira – melyeken a népi áhitat és világlátás nyelvi formáinak gyökereikig ható elemzését hallhatta a hallgató –, vagy az ifjú népmű-vészek körébe, a Corvin térre, majd Makovecz Imre és Csete György előadásaira a magyar és az organikus építészetről...

Jelentős személyiségek bukkantak fel, és példát adtak arra, hogy hivatásukban hogyan jelenítik meg ember- és világlátásukat, és hogy milyen gyökerekből táplálkozik felfogás módjuk.

Ekkoriban hangzanak el Papp Gábor első előadásai, melyek azt elemzik, hogy mi is az a világ, s milyen is, amelyik megjelenik úgyszól-ván minden úgynevezett népművészeti tárgyon vagy éppen a népi építkezésben...

Míndez Anna számára a legszorosabban összefüggött az iskolával.

Az iskolával, a napközivel, ahol a gyerekek mintha csupa olyasmit vártak volna, amit tanítónőjük – világlátásban, kézművességben, moz-gásban, énekben és mesében – magával hozott ezekről a kurzusokról, ezektől az emberektől.

– Most láttam, hogy a tanítóképző főiskolán milyen sok időnk lett volna a fontos dolgokra, milyen lehetőségeink lettek volna arra, hogy megtanuljunk a gyerekekkel játszani, táncolni... Vagy: mindig iszo-nyodtam attól, hogy műanyag flakonokból készítsünk díszeket vagy használati tárgyakat, ahogy akkoriban szokásban volt az iskolákban, hivatkozva arra, hogy soha sincs pénz. Most lassan rájöttem, hogy mi-

ért is éreztem a műanyag flakonokkal való babrálást olyan rémesnek, és nem is a gyerekhez szabottnak. Mindaz, amit most megtudtam a világról, tisztább látáshoz segített. A főiskolán kötelező irodalom volt és félévkor vizsga, és semmi más nem számított. Most, hogy egyre több dolgot tudtam *csinálni* a gyerekekkel, amit ők is kedvvel és szívesen csináltak, egyre inkább úgy éreztem, hogy szívesen maradok a napköziben. De aztán teltek az évek, és *jól teltek*, de... Időközben megszületett az új tanterv, új olvasókönyvek készültek, megváltozott a nyelvtan, a matematika, minden megváltozott... Kezdtém kíváncsi lenni... Meg kéne próbálni, gondoltam, hogy tudok-e még tanítani. És ha igen, hogyan? Talán most másképp, mint azelőtt. Kaptam egy első osztályt.

– Az utolsó négy évem azzal telt el az iskolában, hogy az elsőkben megkaptam gyerekeimet elvittem, elvihettem a negyedik osztály végéig, tantárgycsoportos oktatással. Csak anyanyelvet és zenét tanítottam nekik, és még két másik osztálynak is. Egyrészt: *nagyon élveztem*; másrészt rettenetes volt például a harmadikos olvasókönyv. Csupa olyan dolog volt benne, ami önmagában jó lett volna – Cousteau kapitány, Heyerdahl tutajozása – de rosszul szerepelt a könyvben; a kiragadott részlet önmagában érthetetlen és nehéz volt. Igyekeztem nem ebből a könyvből tanítani, helyette az *Icinke-picinke* című meséskönyvet forgattuk; ez érthetőbb volt, és tartalmával, nyelvezetével örömtelibb élményt adott a gyerekeknek.

– Talán éppen a tanítás első évében, ősszel, az egyik barátóm szólt nekem, hogy menjek el vele, őt is hívták, valamiféle mozgásórára. Így kerültem el Kádas Ágnes lakására, az Astoria mellett, ahol mindenféle emberek gyűltek össze, általában fiatalok, voltak köztünk mezőgazdászok, orvosok, teológusok, könyvtárosok és nagyon sok volt a pedagógus. Egy Salzburgból érkezett egykori mérnök, jelenlegi euritmianár, Walter Appel vezette a foglalkozásokat. „*Mozgás a térben*”, örömet okozó, nagy élmény volt, és ettől kezdve Walter hét éven át minden hónapban egyszer megjelent itt Budapesten, és velünk dolgozott hétvégén. Az euritmiairól a Waldorf-pedagógiára terelődött a szó, ami nagyon érdekelt minket, s egy idő után Walterrel jött Hermine David asszony is, aki megmutatta nekünk, és mi vele együtt csináltuk, hogy hogyan folynak a kézimunka-foglalkozások a Waldorf-iskolában az elsőől a nyolcadik osztályig, és közben a pedagógiai háttérről is mesélt. Egyre jobban kezdett érdekelni minket a dolog, akkorra már

szép közös karácsonyokat töltöttünk együtt (Walter a legnagyobb fagyban, mínusz 20 fokos hidegben és hóakadályokat leküzdve is rendszeresen megjelent). 1982 ősztől aztán heti rendszerességgel eljártam Mezei Ottónéhoz, Klári nénihez, aki pedagógus és agrármérnök, a biodinamikus mezőgazdaság művelője, és akinél többedmagammal a Waldorf-pedagógia elméleti hátterével foglalkoztunk.

- 1986 elején, az egyik téli hétvégén, Walter azzal jelent meg, hogy 1986 ősztől lenne egy ösztöndíjas hely a stuttgarti Waldorf-tanárképző szemináriumon. Egyszer csak rám terelődött a szó, s a többiek elkezdték azt mondani, hogy én menjek. Meg voltam rémülve. Meg voltam döbbenve. Eszem ágában sem volt ilyesmire gondolni! A gimnáziumban tanultam ugyan németül, de úgy éreztem, hogy nem tudok semmit. Ahogy az idő telt-múlt, egyre inkább az derült ki, hogy én megyek. A tavaszt és a nyarat németnyelv-tanfolyamokon töltöttem, de mindez keveset ért.

- Végül 1986 őszen tényleg megérkeztem Stuttgartba, és Stefan Leber úr kurzusába kerültem.

- Eltelt egy év, és én úgy éreztem, hogy most kezdem érteni, hogy miről van szó, de ezt az évet feltétlenül meg kell ismételni. Még egy évet tanultam végig, most Ernst-Michael Kranich úrnál.

- Mikor ennek is vége lett, egyre nagyobb szükségét éreztem annak, hogy mindezt most már a gyakorlatban is lássam, hosszan, folyamatosan, egy egész éven át, és ne csak a néhány hetes hospitálási időszakokban. Öregek otthonában dolgoztam, takarítást és gyermekgőrzést vállaltam, végül a wangeni iskola befogadott, és még 200 márkával támogatott is havonta erre az évre.

- Az elmúlt két év roppant feszültségei után éppen kezdtem megnyugodni, és kezdtem oldott nyugalommal felfogni, amit magam körül láttam, amikor villámcsapásként ért a hír: esetleg nekem kell elindítanom, és már a következő év szeptemberében Solymáron az első Waldorf-osztályt. Na nem! Ezt semmi esetre. Aztán a dolgok mégis csak úgy alakultak...

Mint látható: az első Waldorf-osztály indításának időpontjára, 1989 szeptemberére éppen felkészült az egyetlen szóba jöhető tanítónő, aki elvállalhatta és el is vállalta végül az osztály indítását. Mintha csak az elmúlt három év és az elmúlt harminc év az erre való készülődéssel telt volna el az életéből.

III. A JELEN

Az óvoda

A magyarországi Waldorf-kezdeményezések óvoda megalapításából indultak ki, a solymári Waldorf-óvodáéból, melyet kezdettől máig, mint tudjuk, Annette Stroteich vezet.

A 20–25 felvehető gyerekekhez képest az első évben úgyszólván tízszeres volt a túljelentkezés. A kimaradt szülők megpróbálták újabb szülői kört, köröket létrehozni és szorgalmasan tanulmányozták a Waldorf-pedagógiát – Székely Anikó vezetésével.

Ugyanakkor: megindult az építkezés szervezése a solymári nagyközségi tanács által adományozott mintegy 7 millió forint értékű, gyönyörű fekvésű, Panoráma utcai telken.

A terveket – mint már tudjuk – Makovecz Imre készítette el, és a részletes műszaki rajzokat irodája kivitelezte – mindezt ingyen.

Nem volna teljes ez a beszámoló, ha nem említenénk meg, hogy az alapítvány kuratóriuma milyen küzdelmeket vívott kezdetben az óvoda és főleg az iskola körül összegyűlt szülőkkel – hadd tegyen hozzá: nagyszerű szülőkkel! –, akik éppen azért vállalták a Waldorf-intézmények jelentette plusz terhelést anyagiakban és időben és kockázatban, hogy megszabaduljanak az állami óvodák és iskolák, az állami iskola-rendszer despotizmusától.

És most úgy érezték, megint egy láthatatlan és megfoghatatlan hatalom, a kuratórium akar uralkodni rajtuk és dönteni helyettük.

Így aztán nagy felzúdulás fogadta Makovecz Imre terveit, és a kuratórium is megoszlott – Makovecz meg az egyik megbeszélésre nem jött el – állt a bál.

Mára viszont felépült – bár jó egyéves késéssel – és áll az új két-csoportos óvoda.

Bevallom: néha én is félttem, milyen is lesz.

Holott én kezdettől mellette voltam, és nem tudtam elképzelni, hogy más építse fel az első Waldorf-óvodát Magyarországon, mint Makovecz Imre.

Most már megnyugodtam.

Néhány nappal ezelőtt végre bejárhattam az elkészült óvodát, és lenyűgözött, megragadott, utólag is igazat adtam magamnak.

Nem hasonlít egyetlen Waldorf-óvodához sem, amit életemben láttam.

És: úgy érzem, elfogultság nélkül mondhatom – mindegyiknél jobb.

Kerek termeibe felülről süt be a nap, és végigvándorol a falon, természetes napórát alkotva. A két terem közötti központi térben szépséges kemence, ahol majd a kenyerek sülnek. Fent a galérián hely az óvónők s a vendégek számára – aszimmetrikus elrendezésben.

Hogy a bejárat, a konyha, a mosdó, az öltöző finoman épült szép sváb házban vannak elhelyezve, és hogy a két nagy, ehhez csatlakozó óvodai terem fából szerkesztett jurta – ez így szóban elmondva rettenetesen felszínes, és talán irodalmias ötletnek tűnik.

Jelentőségét – és a terek keltette érzést – ott helyben át kell élni.

Amikor a solymári Waldorf-óvoda – még a kicsi, régi házban – először hirdetett nyílt napot, buszokkal jöttek az óvónők, és nem hatvan-nyolcvanan, ahogy vártuk, hanem több százan (egyesek szerint hatszázan). Úgy álltak sorba a solymári Waldorf-óvoda előtt, mint hajdan a hívők a Lenin-mauzóleumnál.

Az országszerte megnyilvánuló érdeklődésből hamarosan egy szűkebb kör verbuválódott – ez még mindig száz-százhusz óvónőt jelentett – akik viszonylag rendszeres időközökben havonta egyszer, szombaton, felkeresték Annette Stroteichet, hogy megismerkedjenek a Waldorf-óvoda életével és módszereivel.

Lehetőség nyílt arra, hogy – német Waldorf-óvodák és a Nemzetközi Waldorf-óvodai Szövetség támogatásával – három óvónő Németországban tanuljon.

Közülük kettő nyitotta meg a solymári Waldorf-óvoda fiáléját a II. kerületi Bolyai utcai óvodában a szülők intenzív szervezőmunkája és a Bolyai utcai óvoda vezető óvónőjének segítő támogatása eredményeképpen.

Ez évtől – 1991-től – az óvoda Solymáron is egy további csoporttal bővült a birtokba vett új épületben, s így már összesen, a Bolyai utcával együtt, három csoportja lesz. A Bolyai utcában is bővítésre kérszülneék – csak éppen: még nincs elegendő számú óvónő.

1990 őszén az Annette Stroteichhez rendszeresen járó óvónőkből állt össze lényegében az a *posztgraduális, munka melletti Waldorf-óvónőképző tanfolyam*, mely két év alatt, hat trimeszterben, kéthetenként péntektől vasárnapig, nyári táborozással, Waldorf-óvónőket képez. A tanárok kül- és belföldiek.

Ez – tudomásom szerint – az első *nem állami*, és nem is egyházi, hanem állampolgárok által kezdeményezett és megvalósított *pedagógusképzés* Magyarországon.

Szervezője: a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány (együttműködésben az OKI Iskolafejlesztési Központjával).

Vezetője: Annette Stroteich.

E képzés résztvevői közül először a győriek nyitottak – 1990-ben – Waldorf-módszer szerint működő óvodát a győri városi tanács művelődési osztályának támogatásával, és életre hívták a győri Waldorf-pedagógiai Társaságot. Őket követték – óvodán belüli Waldorf-csoportokkal – a debreceniek – a BARNEVÁL óvoda óvónőinek egy csoportja –, majd a tiszaujvárosiak, sárospatakiak. Ugyancsak 1990-ben Gödöllőn is megnyílt a Waldorf-óvoda egy Frankfurtból érkezett Waldorf-óvónő, Ursula Kemper vezetésével és magyar segítséggel. Majd következett: Nagykovácsi, Piliscsaba, Óbuda, Tamási, Szikszó... Szerveződobben van a Waldorf-óvoda Pécsen, Dunakeszin, Tatabányán, Vácott és – kevésbé előrehaladott állapotban – még vagy egy féltucat más városban illetve településen is.

Időközben az óvodai nevelés programja is megváltozott. Ma már nem kötelező „kötelező” foglalkozásokat tartani, ismét indíthatók kevert életkorú csoportok – s mindez nagyon megegyezik a Waldorf-óvodapedagógia alapelveivel.

Mennyit fizetnek a szülők?

Az elmúlt években 1100 forint volt a havi hozzájárulás, melyért enni is kaptak az óvodában tartózkodó gyerekek – tehát minimális összeg.

Waldorf-intézményeink alapelve, hogy anyagi okokból senki nem maradhat ki Waldorf-óvodából vagy Waldorf-iskolából, aki oda jelentkezik. Aki nem tudja a hozzájárulást fizetni, az erről szól, megmondja, hogy milyen összeget bír el, illetve közli, hogy esetleg semmit nem tud fizetni. Mind a két eset méltányolható – és a gyerek és a család természetesen teljes jogú tagja lesz vagy marad így is a Waldorf-intézménynek.

Ugyanakkor: a tehetős szülőket arra hívjuk fel, hogy adományozzanak többet a közösen megállapított minimális hozzájárulásnál, átválalva ezzel azok terheiből, akik nem, vagy kevesebbet tudnak fizetni.

Az 1991/92-es óvodai évben, illetve tanévben ezeket az igen alacsony hozzájárulási összegeket fel kell emelnünk, 1800–2000 forintig.

Az óvoda anyagi helyzete a rosszabb, mert itt az állam által biztosított fejkvóta – a gyerekenként járó támogatási összeg – sokkal kisebb, mint az iskolában. (5000 forint évente és gyerekenként – az iskolai 30 ezer forinttal szemben.*)

* Azóta mindkét összeg emelkedett. – Az óvodai normatíva 19 000, az általános iskolai 36 000 forint gyerekenként és évenként. – 1992. április.

Az iskola

Tudjuk: az iskola a solymári Apáczai Csere János Művelődési Ház egyik szobáskájában kapott helyet, melyet a szülők alakítottak át Waldorf-osztállyá, saját kezű munkájukkal. Beszerelve a Waldorf-osztályban nélkülözhetetlen vízvezetékét és mosogatót – ez az akvarellfestéshez is kell –, a rajztábláknak való szekrénykét, ahová kis sínekre a nedves rajzzal együtt becsúsztathatók, és a hát nélküli szekrényben, mely mögött esetleg még fűtéscső is halad, hamar megszáradnak –, a nagy táblát, a fali kárpitokat, melyekre a rajzok feltűzhetők, körbefutó faburkolatot, elhelyezve az évszakasztalt, megoldva a világítás problémáit – hogy ne a mindig rezgő, fárasztó és betegítő neon vakítsa a gyerekeket –, helyet teremtve – a tanítónő leleményéből – az euritmia ruháknak egy, az egyik sarokban keresztbe helyezett rúdon.

Az osztály igazi Waldorf-osztály volt.

A fentiekén kívül abban is, hogy jól és szívesen fel tudta használni a más iskolákból már kidobott, leselejtezett padokat is.

De aztán: elmúlt egy év.

Jött a második első osztály.

Csodák csodája: akadt tanítónő!

Bakonyi Kati – aki Székely György ajánlásával és javaslatára utazott ki Stuttgartba két évvel ezelőtt, amikor az iskola még sehol sem volt – éppen végzés előtt állt.

Persze: ő is megrémült és habozott, mikor felmerült a javaslat: ő indítsa a következő első osztályt. Ő is úgy gondolta, hogy majd talán egy-két év múlva, hogy még tanulnia, hospitálnia kell...

De azután – úgy látszik, minden Waldorf-intézmény erőszakosan kiköveteli magának az embereit a sorstól – mégis elvállalta.

A tervek szerint a kétszobás és előteres óvodának 1990. augusztus 31-re el kellett – el kellett volna – készülnie. Az építkezés ugyan igazából csak májusban indult meg.

És az óvoda nem készült el.

A „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány kuratóriuma úgy gondolta, hogy az óvodában fogja elhelyezni mindkét osztályt – vagy az egyiket a kettő közül –, s hogy akkor még egy harmadik osztály számára is lesz hely – a művelődési házbeli osztályterem –, míg valamiféle iskolalehetőséghez jutunk, vagy netán az óvodai telek tetején egy négy tantermes kis iskola felépül.

Az óvodának még meg kellett volna húznia magát egy ideig a kis bérelt házban, a Kossuth Lajos utcában.

Májusban tehát az alapítvány belevágott a mintegy 12 milliányi készpénzt igénylő építkezésbe úgy, hogy mindössze 4 milliányi forint készpénze volt.

(Ebből 1 millió forintot, mint már hallhattuk, Kelemen Elemér utaltatott ki a Művelődési Minisztérium pénzből; 2 és fél millió forintot Semjén András közvetítésével szereztünk; az iskolaügyekben járatos kitűnő közigazdász akkor még a tervhivatalban dolgozott, és felhívta a fiatal elnökhelyettes, Surányi György figyelmét a Waldorf-kezdeménnyezések fontosságára, Surányi György pedig – később a Magyar Nemzeti Bank elnöke – már akkor, az elsők között felismerve a Waldorf-pedagógiában rejlő lehetőségeket, 2 és fél millió forintot utaltatott ki az építkezésre. Valamivel több mint félmillió forint adományokból gyűlt össze.)

Makovecz Imre olyan építőmesterhez juttatott minket, aki kibírta, hogy nyíltan bevallottuk: építeni akarunk, építenünk kell, gyorsan, de pénzünk nincs. Reménykedünk, hogy folyamatosan tudunk szerezni – koldulni.

Így is történt.

Nem voltunk éppen sikertelenek, sem kül-, sem belföldön.

Székely György, Jakab Tibor, Szilágyi Péter (és némi részben én is) – itt is, ott is felhajtottunk pénzeket.

De hiába.

Nem volt elég.

A költségek persze növekedtek, váratlan költségek is jelentkeztek. A víz bekötése magánosnak 30 ezer forint, intézménynek 300 ezer. Hogy ez közhasznú intézmény? Hogy a társadalomnak épül – és nincs belőle nyereségük azoknak, akik építetik? Mindezt hol sikerült akceptáltatnunk, hol nem. Magyarországon sajnos még máig sincs olyan

törvény, amely a non-profit intézmények jogi és adóstatusát szabályozná.

Summa summarum: még a legvégén is hiányzott 4 millió forint.

Mi lesz velünk?

Mi lesz az építkezéssel?

És akkor: 4 millió forintos adomány érkezett N. N. megjelöléssel – az adományozó nem akarta felfedni kilétét. Annyit tudtunk, hogy külföldi – németországi – magánszemély.

(Rudolf Steiner közgazdaságtanából tudjuk, hogy a gazdaság egészséges működéséhez milyen nagy szükség van az „ajándék” gesztusaira is – vagy akár „a sötétbe kidobott” összegekre, amikor a finanszírozó nem tudja – és nem is kíváncsi rá –, hogy mit finanszíroz, pénzét egyszerűen új kezdeményezések támogatására adja. Ez azóta már természetesen Amerikában és Nyugat-Európában is így működik, ha nem is a belátás és a felismerés, de az adótörvények alapján.)

Anyagilag ugyan a dolog helyrezökkent, de az építők a határidőt – nem anyagi okokból – nem tartották be.

Vészesen közeledett a szeptember – s az új osztály számára *nem volt hely*.

Végül a solymári katolikus templom plébánosa fogadta be az ott-hontalan osztályt és tanítónőjét, felajánlva a hittantermet erre a célra a plébánián, karácsonyig.

Rendkívüli és nagyra értékelendő gesztus.

Közeledett a karácsony – és az óvoda még mindig nem volt kész!

Most – megint – az Apáczai Csere János Művelődési Ház vezetősége, Érchegyi László igazgatóval az élen, segített. Befogadták az osztályt a zeneterembe.

A zeneteremben üvegvitrinokban díjak és kitüntetések álltak – és padok nem voltak.

Székek kerültek a zeneterembe és szétnyitható lábú, fém kerti asztalok. (Amelyeken remekül – és tébolyítóan – lehetett dobolni.)

Az asztalokat minden délben össze kellett rakni és minden reggel újra elő kellett venni.

Én magam mint az alapítvány kuratóriumának tagja, úgy éreztem, hogy a kuratórium súlyos kudarcot vallott azzal, hogy nem tudta megteremtteni a második első osztály normális férőhelyét, és hogy ez a tény olyasmí, aminek soha többet nem szabadna előfordulnia – és már most sem szabadott volna.

Hogy lesz tovább?

Hol indul – 91 szeptemberében – az új első osztály, alulról felfelé növekvő Waldorf-iskolánk harmadik osztálya?

És ehhez még egy kérdés: ki lesz a tanítónő?

Ajánlásunkkal kikerült ösztöndíjasok tanultak a witten-anneni Waldorf-pedagógiai Intézetben, s közöttük kettőről volt remélhető, hogy befejezve tanulmányait hazatér.

Az egyik év közben váratlanul hazajött (személyes okokból), a másik szintén családi okokra hivatkozva tartotta magát távol a solymári iskolától.

A segítség kétfelől érkezett, személyes elszánásból, individuális iniciatívákból.

Egyrészt: a szülők közül néhányan nekiláttak, hogy iskolát keressenek. Iskolaépületet. (A kuratórium melegsége: a kuratórium felkérte és felszólította a szülőket és a tanárokat, hogy tegyenek meg mindent valamifajta épület, elhelyezési lehetőség megszerzése érdekében. Mivel: a solymári nagyközségi tanács által eredetileg iskolaépítés céljára kijelölt telekről kiderült, hogy 1949 előtt nem községi, hanem magántulajdonban volt, és így most mégsem volt átadható az alapítványnak, amíg a tulajdonviszonyok – és ez évekbe telhet – nem tisztázódnak. Továbbá: most már elég határozottan láttuk – amit amúgy is tudhatunk volna, csak azt hittük, itt másképp lesz –, hogy milyen rizikó egy építkezésbe belevágni, és milyen időbeli elcsúszásokkal kell és lehet számolni.)

(A szülők egy kisebb köre – és itt talán Benda Iván, Szabó Zoltán és felesége, Vass Anikó, Kálmán Zsuzsa és férje, Berecz József nevét kell külön is megemlítenem – talált egy régi vadászkastélyt Pesthidegkúton, a Községház utca 10-es szám alatt, mely azonban már az 1910-es évek óta községi tulajdonban volt és iskolai célokat szolgált, ahol most a közelben lévő Szabadság úti általános iskola néhány napközis csoportja volt elhelyezve. A Szabadság úti iskola nemrégiben bővült jelentősen, új építkezéssel. Így a napközis csoportok számára magában az anyaiskolában is bőven volt hely. Szóba is került már, hogy a szomszédos óvoda kapná meg az épületet, az azonban óvodai célokra alkalmatlan volt.

Szabó Zoltán az önkormányzati választásokon bekerült a II. kerületi önkormányzatba, és ott az oktatási bizottság vezetője lett. Ez egy-

részt reményt keltett, hogy ügyünknek nagyobb nyomatékot tudunk adni, másrészt az ő kezét részben megkötötte.

Az már egy következő, újabb történet lenne, hogy hogyan is nyerte el végül az iskola – és az iskolafenntartó, esetünkben az alapítvány – a Községház utcai iskolaépületet a hozzá tartozó telekkel (az ingatlan becsült értéke mintegy 60 millió forint) évi 1 forint névleges bérért a II. kerületi önkormányzat kedvező döntése alapján. (Az igenlő döntés az önkormányzatban egyhangú volt – egy ellenszavazattal.)

Mindenesetre itt volt, van három elég jól használható osztályterem, további egy – esetleg kettő – szükség esetére, valamint nagy euritmia-terem – és hely továbbépítekni.

1991 júniusát írtuk.

A szép kis épület falai nedvesek voltak, padlója sok helyütt korhadt; falakat kellett áttörni, a mellékhelyiségeket mindenestül rendbe hozni, parkettázni – egyszóval építeni kellett, s még az se volt egészen világos, hogy mi az, amihez feltétlenül hozzá kell nyúlni.

És hogyan lehet majd továbbépíteni?

A szülők hoztak baráti építészeket, akik nagyon gyorsan provizori-kus tervekkel készítették.

Az egyik szülőpár – Gergely Zsolt és Szattler Anna építészek – elképesztő munkát végzett. Úgyszólván lépésről lépésre felmérte az egész épületet, és vaskos dokumentációban írta le a legfontosabb tennivalókat, részletekre bontva a szükséges lépéseket.

2 millió forint körül jósolták a legszükségesebb beruházásokat.

Az alapítványnak mintegy 1 millió, 1 millió 200 ezer forint körüli összeg állt rendelkezésére.

Hagyjunk el mindent, ami elhagyható, csak a legszükségesebbeket csináljuk meg.

De akkor is: elképzelhető, hogy ez kész legyen augusztus végére?

Hogy szeptember elején – már takarítás után – a tanítás megkezdődhessen?

És ki lesz a kivitelező?

És ki felügyeli a munkálatokat?

Mindent a szülők oldottak meg! (És megint sorolhatnám a neveket: Benda Ivánék ... és mind a többiek...)

A kivitelezést (pontosan és olcsón végezték el!) az egyik szülő szövetkezete vállalta – Garai Györgyék együttműködésben Takács Kálmánnal –, az anyagokat a másik szülő vállalkozása szállította, kedvez-

ményes áron – Szedő István –, voltak, akik több százezer forint értékű adományokat szereztek, s voltak, akik maguk fizettek be az építkezésre – gyerekek szabad, nem állami iskolájának építkezésére – több százezer forintot.

A szülők nagy része pedig – akik általában plusz pénzeket nem tudtak az új iskolára áldozni – ott dolgozott saját kezűleg már mindjárt az első napon, amikor lehetett, a bontáson és az átalakításon.

Kiderült: hiába áll a GAMESZ jegyzőkönyvében, hogy az iskola elektromos hálózata kifogástalan és veszélytelen állapotban van – ez a bejegyzés hamis. Az elektromos hálózat teljesen szabálytalanul van a falba vakolva, földeletlen, érintésveszélyes.

Az elektromos vezeték cseréje önmagában több mint félmillió forintos pluszköltséget jelentett.

Mindenki nagyszerűen dolgozott.

Az iskola határidőre elkészült!

A tanítás megkezdődhetett.

Most már csak az volt a gond – megoldhatatlannak látszó gond –, hogy az alapítvány honnan teremt elő 1 millió 200 ezer forint helyett 2 millió – a visszaigényelhető áfával együtt, melyet azért először mégiscsak ki kell fizetni, 2 millió 800 ezer – forintot?

Koldulás, kéregetés, Székely György sikeres akciói, újabb szülői támogatások, kölcsönök, hitelek, a vállalkozó is hitelez és türelmes – majd csak lesz valahogy.

De az iskola áll és működik.

Szorongásunk persze nem szűnhet meg. Az elkövetkezendő tíz évben folyamatosan tovább kell építeni, hogy végül is ott álljon a tizenkettő + egy évfolyamos szabad Waldorf-iskola. (A plusz egy évfolyam: az érettségire való felkészülés éve.)

Az építkezés tehát – egyelőre – elkészült.

De ki vezeti az új első osztályt?

Ezt az iskola eddig részállásban foglalkoztatott angoltanárnője, *Barcza Gyöngyi* vállalta fel.

Elmúlt hónapjait intenzív felkészüléssel töltötte. Alapja volt hozzá. Két évvel ezelőtt hónapokat töltött el az egyik angliai Waldorf-tanárképző – a sussexi Emerson College – kurzusain, majd két éven át intenzíven részt vett a solymári Waldorf-iskola tanári konferenciáinak munkáiban, és időközben megtanult németül, hogy a Waldorf-irodal-

mat eredetiben olvashassa. Elmélyedt Rudolf Steiner ember- és világlátást közvetítő antropológiájában, és látogatni kezdte a posztgraduális tanárképzés óráit.

Attól kezdve, hogy elszánta magát az osztály átvételére, egész személyisége egyre koncentráltabb lett, új erők és energiák szabadultak fel benne.

Ma már a három osztályban 100 fölött van a gyerekek száma.* (115, ha jól számolom.) – Ugye tudjuk, hogy a Waldorf-osztály ideális létszáma a 35 körüli? Itt is így van.

És ez a gyerekszám természetesen több mint kétszáz szülőt jelent – és ehhez jönnek még az óvodások, mostanáig mintegy ötvenen, ezentúl már talán hetvenen, hetvenöten, és az ő szüleik is – részben persze átfedésben az iskolai szülőkkel. (Bár nem minden iskolás gyerek testvére jutott be eddig az óvodába.)

Vegyük még a tanárokat, az óvónőket és az újonnan belépett iskolatitkárt, az orvost, az alapítvány alkalmazottait és a kuratórium tagjait – és láthatjuk, hogy lassan a *félezret* közelíti azoknak az embereknek – gyerekeknek és felnőtteknek – a száma, akik életüket így vagy úgy összekötötték a solymári – illetve most már solymári és pesthidegkúti – Waldorf-óvodával és -iskolával.**

Bár könyvecskénk a solymári Waldorf-iskola alapítási, létrehozási processzusairól és gondjairól szól, feltétlenül beszélnünk kell még a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány ismeretterjesztői működése nyomán létrejött újabb alapítványok és társaságok által létrehozott és 1991 őszén megnyitott két új Waldorf-iskoláról is.

Az egyik: a dunakeszi „Karácsony Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány által megnyitott új első osztály, a másik a gödöllői Waldorf-pedagógiai Alapítvány által indított új osztály.

A minisztérium – rövid habozás után – megadta az engedélyt ez osztályok indítására is. Azért haboztak, mert – például Dunakeszi esetében – egy szál tanítónő teljes állású foglalkoztatásával nem látták

* És ma már – 1992 novemberében, a levonat olvasásakor – 160 körül van a gyerekek száma.

**Az építkezés – s a tanárkeresés – gondjai számunkra egyelőre minden évben megújulnak. Itt már nincs terem hosszabb beszámolóra az 1992-es év gondjairól, kalandjairól (akadtak bőven), de annyit hadd említsek: az iskola továbbépítését Makovecz Imre és a vezetése alatt álló MAKONA vállalta fel. (Természetesen ismét: ingyen.)

egyértelműen biztosítottak a gyerekek folyamatos tanítását. (Mi lesz, ha megbetegszik a tanítónő?) Az iskola még egy fiatal tanítót szerződtetett asszisztensként, aki majd jövőre indítja el az első osztályt.*

De mindez a bonyodalom – mert hol ne volna bonyodalom, ahol valami új dolog kezdődik el? –, amely az új intézmények körül kavarg, és amelyen nagy személyes erőfeszítéssel lesznek úrrá az érintettek – már egy másik történetbe tartozik, és nem a mi könyvünk része.

A Waldorf-intézmények szaporodása Magyarországon egyrészt növeli lehetőségeinket, érdekvédelemre teremt alkalmat – másrészt új gondokat vet fel.

Amerikában – az Amerikai Egyesült Államokban – a Waldorf-intézmények, iskolák három fajtáját különböztetik meg. Az egyik, amelyik elindult a Waldorf-iskolává alakulás útján. A másik, amelyik már előrehaladt ezen az úton, és lényegében Waldorf-intézményként működik, de még nem minden feltételben felel meg egy Waldorf-iskolának, tanárai még nem nyertek mind Waldorf-képesítést. S a harmadik a Waldorf-iskola.

Ezt a három fokozatot talán Magyarországon is el kellene különítenünk, hogy elejét vehessük a kezdeti nehézségek kiváltotta értetlenségnek vagy támadásoknak.

* Ma már ezek az iskolák két osztállyal működnek (és mindkét helyen van óvoda is).

A tanárképzés

A Waldorf-iskolák működésének – működtetésének – kardinális problémája a tanárképzés.

Ha mostanában vidékre utazunk, hogy előadást tartsunk a Waldorf-pedagógiáról, valamelyik főiskolán vagy egyetemen vagy művelődési házban, rendszeresen azt tapasztaljuk, hogy a rendezők által várt hatvan-nyolcvan-százhusz ember helyett három-négy-ötszáz gyűlik össze. Termet kell változtatni, kihangosítják az előadást a folyosóra – és így tovább.

A megjelentek jelentős része – szülők és tanárok – Waldorf-iskolát szeretne alapítani, Waldorf-iskolába szeretné járattatni gyermekét, Waldorf-iskolában szeretne tanítani.

Mint erre már utaltunk, a Waldorf-iskola létrejöttéhez az azt életre hívó szülői igényen és tájékozódáson kívül képzett Waldorf-pedagógus kell és – lehetőleg – nagy tapasztalatú alapító, tanácsadó tanár.

Utaltam arra is, hogy persze a hatvanas-hetvenes évek világszerte bekövetkezett „Waldorf-robbanása” idején néhány hetes gyorstalpaló tanfolyamokon is képezték Waldorf-tanárokat – például Hollandiában –, s hogy magát az első Waldorf-iskolát is úgy indította meg Rudolf Steiner – és nem is tanárokkal, legnagyobb részben!, bár ez talán előnyére szolgált! –, hogy kéthetes, reggeltől estig tartó kurzuson készítette fel a leendő tanárokat, majd folyamatosan együttdolgozott velük konferenciákon és szemináriumokon.

Mégis: a tanárhiány a Waldorf-mozgalom égető gondja világszerte.

A „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány és az Iskolafejlesztési Központ 1988 óta működik együtt a witteni Waldorf-pedagógiai Intézettel, a tanárképzés, a magyarországi tanárképzés, tanárutánpótlás szervezésében. Az elmúlt években mintegy 30 magyar ösztöndíjast fogadott a witteni intézet, a végsőkig kimerítve ezzel az e célra rendelkezésére álló anyagi lehetőségeket. (Egy ösztöndíjas szá-

mára az elmúlt évben havi 900–1000 márka ösztöndíjat kellett fizetnie az Intézet diáktanácsának ahhoz, hogy az állami hatóságok ezt létalapként elfogadják, és a diákok számára a tartózkodási engedélyt megadják.)

Ha nem is ilyen nagy mértékben, de – mint már említettük – a magyar Waldorf-mozgalom együttműködése a stuttgarti, ősi Waldorf-központ tanárképző szemináriumával is folyamatos. (Iskolánk első két tanítónője Stuttgartból érkezett.) Ugyancsak folyamatosan dolgozunk együtt – Székely György és a witteni Eginhard Fuchs közvetítésével – az angliai Emerson College-dzsal, s ott is elsősorban John Thomson úrral. Legújabbán pedig Spring Valley-vel – az egyik egyesült államokbeli Waldorf-tanárképző intézménnyel – sikerült Székely Györgynek abban megállapodnia, hogy egy-két ösztöndíjast fogadnak.

Mindez azonban nem elégséges és több szempontból is kockázatoskat rejtő vállalkozás. Sokan a külföldön töltött első év alatt jönnek rá – igen sok pénzért – arra, hogy talán nem vagy még nem Waldorf-tanárok szeretnének lenni. Majd később. Előbb egy egyetemet akarnak elvégezni. (Egyébként: helyesen.) Vannak, akik ez alatt az egy év alatt jönnek rá – nagy kínok között –, hogy némettudásuk elégtelen az előadások megértésére, és az olvasmányok kellő sebességű befogadására és feldolgozására. És végül persze vannak olyanok, akik számára ez alatt az egy év alatt válik egyértelműen világossá, hogy a Waldorf-pedagógia háttérében álló ismeretelméleti rendszer, ember- és világkép, Rudolf Steiner antropozófiája elviselhetetlen és elfogadhatatlan – vagy részben az –, vagy egyelőre nehezen emészthető. („Elfogadni”, mint erről már volt szó, persze nem kell, de valami elviselhetlennel nem lehet tartósan együtt élni.) – És persze van, aki: férjhez megy, vagy más okból kintmarad. (Felemészttve előbb a másnak szánt pénzösszeget.)

Mindezért régóta újra és újra körüljárt kérdés: mikor és hogyan lehetne Waldorf-tanárképzést indítani Magyarországon?

A tanárképzés, a főiskolák, egyetemek fenntartása Magyarországon is mindmáig féltve őrzött állami monopólium. Még az újabb – vagy viszonylag újabb – rendelkezések is úgy bátyázzák körül a magán-, illetve alapítványi egyetemek és főiskolák alapítási lehetőségeit, hogy azokhoz lehetőleg ne lehessen hozzáférni. Megfelelő számú, egész állásban alkalmazott, tudományos fokozattal bíró egyetemi, főiskolai

tanszemélyzetre van szükség – holott mindenki tudja, hogy a tudományos fokozat sokszor inkább negatív, mint pozitív minősítés a tudományos minősítő bizottság áldásos tevékenysége következtében –, továbbá előre le kell tenni egy teljes év működési költségeit, hitelgaranciákat kell bemutatni a további működés költségeit illetően és így tovább. Mind-mind az egyetemi klán – durvábban szólva: az egyetemi, főiskolai maffia – egyeduralmi törekvéseit hivatott védeni. (Talán nem véletlen, hogy az embert illető fontos felismerések és tevékenységek nem az egyetemeken bontakoztak ki az elmúlt évszázadban, hanem azokon kívül – a pszichoanalízistól, a mélylélektantól kezdve az alternatív pedagógiáig. Pethő is csak utólag sorolta be az egyik liberálisnak mutakozó főiskolához saját intézetét.)

A „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány kuratóriuma – és ezen belül is különösen Makovecz Imre – kezdettől fogva szorgalmazta a hazai tanárképzés megszervezését, kiépítését. Úgy láttuk, hogy ebben elsősorban Mesterházi Zsuzsára számíthatunk, aki a Bárctzi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola – a fent említett liberális főiskola – tudományos főigazgató-helyetteseként segítségünkre tud lenni ebben a dologban, és mint a Waldorf-pedagógia régi magyarországi barátja és szakértője valamilyen formában talán le tudja telepíteni főiskoláján a képzést.

Mesterházi tanárnő saját szakmáján belül jelentős, nagy munkákon dolgozott, s ezek egy ideig hátráltatták a tanárképzés szerveződését. Ezenkívül a főiskolán – bár nem annak legfelsőbb vezetésében – sokan gyanakvó szemmel tekintettek a Waldorf-pedagógiára.

De végül, 1990-ben elérkezettnek látszott az idő arra, hogy megkezdődjenek a szervezés előmunkálatai. Első menetben úgy tűnt, posztgraduális, munka melletti képzés szervezhető.

Ennek előkészítésében – és az európai Tempus-programhoz való csatlakozásában – rendkívül jelentős segítséget nyújtott Stefan Leber tanár úr, a stuttgarti Waldorf-tanárképző Szeminárium egyik vezető személyisége.

A kuratóriumban és az Iskolafejlesztési Központban némi csalódást okozott – nekem személyesen is –, hogy a witteni intézet, mellyel ekkor már négy éve működünk együtt intenzíven, nem szerepel a programban. Ekkor még nem tudtuk, hogy milyen mélységű ellentétek feszülnek Witten és Stuttgart között. Kezdve attól, hogy Stuttgart az ősi, az eredeti – de Witten a nagyobb. Stuttgart a hagyományörzőbb

– de Witten a modernebb... És a többi részletbe most nem is merülök bele.

Gyors levélben tettem ezt szóvá Leber úrnál, aki elküldte a programot Wittenbe. Fuchs úr is beszélt Leber úrral. Ezután Fuchs úr, munkatársával, Regina Scharfenberggel amúgy is tervezett budapesti előkészítő beszélgetésekre érkezett 1990 őszén, a tanárképzés további ügyeiben. Brüsszelből ebben az időben arról kaptunk tájékoztatást, hogy kedvezőbben fogadnának egy még több intézményre kiterjedő, minél hosszabb távú programot. Ezért együttesen ebben az irányban dolgoztuk át a Tempus-beadványt, felvázolva benne egy egész napos, nappali tanárképzés távlati kiépítésének lehetőségeit is.

Stuttgarti barátaink azonban – sajnálatos módon – ezt a részt törölték, és az eredeti fogalmazványt, illetve ennek jogi szempontból korrigált változatát nyújtották be.

A pályázatot elutasították.

Ez azonban nem befolyásolt minket abban, hogy a posztgraduális tanárképzés szervezését és előkészítését továbbfolytassuk.

Bekéredzkedtünk a megindult óvónőképzés nyilvános előadásaira, s ezeket a jelentkezni kívánók számára mint előzetes előadásokat hirdettük meg. Mődjük volt arra is az érdeklődőknek, hogy euritmia-, festés- és didaktika-foglalkozásokon vegyenek részt, és ismerkedjenek meg némileg gyakorlatban is a Waldorf-pedagógiával.

A jelentkezések után felvételi beszélgetésekre került sor, majd 1991. február elsején megkezdődött a három félévesre tervezett posztgraduális, munka melletti Waldorf-tanárképzés – minden hétfőn, péntek délután és szombat délelőtt, nyári táborozással – a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán.

A képzés szervezői és fenntartói elvileg a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán kívül a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány és az OKI Iskolafejlesztési Központja.

Valójában úgy láttuk, Mesterházi Zsuzsa tanárnő súlyt helyez arra, hogy a képzés egyszemélyi felelős módon az ő kezében összpontosuljon, s ehhez – vele való nyílt megbeszélés után – egyetértőleg hozzájárultunk.

1991 őszén Stefan Leber úr azzal az örvendetes – bár kissé meglepő – hírrel érkezett Budapestre, hogy a Tempus-program elfogadott egy második pályázatot, melyben már cseh partnerek is szerepelnek, ebből

a pályázatból azonban szintén kimaradt a witteni intézet, de kimaradt most már az eredetileg benne szereplő Iskolafejlesztési Központ is.

Nem baj.

Fő, hogy mégiscsak érkezik pénz a Waldorf-tanárképzés olyan meg támogatására – például alapvető szakmai művek fordításával is –, amely hosszú távon valódi haszonnal járhat.

1990 őszétől megkezdődtek az *egész napos, nappali* Waldorf-tanárképzés szervezési előmunkálatai is, szoros együttműködésben a witteni Waldorf-pedagógiai Intézettel. Az Intézet magyarországi partnerei ezekben az előmunkálatokban: a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány és az Iskolafejlesztési Központ voltak (az alapítványt Jakab Tibor, a központot én képviseltem).

Eginhard Fuchs úrral együtt úgy láttuk – s a gondolatot talán Jakab Tibor hozta magával dániai tanulmányútjáról, másfelől pedig Eginhard Fuchs az Iskolázás Szabadsága Európai Fórumának kollokviumairól³⁵ –, hogy egy olyan tanárképzést, netán nemzetközi tanárképző intézményt kellene életre hívnunk, amely, *a szellemi szabadság jegyében*, teret adna valamennyi lehetséges alternatív pedagógiai irányzat tanárképző tanfolyamai számára.

Ennek első csírájaként egy alapozó évet akartunk megszervezni Waldorf-tanárjelöltek számára Budapesten azzal, hogy az ezt sikerrel elvégzők másod- és harmadévre Witten-Annembe mennek további tanulásra, s a negyedik évet, mintegy adaptációs évként ismét itthon végzik el.

Ennek a megoldásnak mintha több előnye is lenne.

Egyrészt az itthoni első év alatt mindaz kiderülhet, sokkal olcsóbban, ami a külföldi első évek alatt szokott napvilágra bukkanni – ahogy erről fontebb volt szó. Másrészt: mentesítjük a witteni intézetet, egy évre, újabb magyarok felvételének terhétől. Ugyancsak mentesítjük az intézetet a negyedik évre kifizetendő ösztöndíjak terhétől is. Viszont: a második és harmadik évet, melyhez a legtöbb felszerelés kell – asztalosipari műhelytől a működő kertgazdaságon át a szobrászati és festészeti műtermekig –, nem kell egyelőre nekünk itthon kiépítenünk. Továbbá: három éven át folyamatosan első évet, alapozó évet indíthatunk, kellő szoliditással munkálva ki a hazai tapasztalatokat ezen az ismeretlen területen.

A witteni intézet magára vállalta, hogy docenseit ideutaztatja Magyarországra vendégtanárokként. A magyar fél gondoskodik szállásukról, étkezésükről. Az óráknak mintegy egyharmad részét adják a vendégek, kétharmad részét a magyarországi Waldorf-mozgalom szakemberei. Ezeknek óradíját és a tanfolyam szervezési költségeit természetesen a magyar fél viseli.

Nem mesélem már el itt azokat a bonyodalmakat és küzdelmeket, melyeken keresztül sikerült megszereznünk a minisztérium anyagi támogatását mintegy másfél millió forint értékben, és a főváros, illetve Solymár, a művelődési ház támogatását helyiséggondjaink enyhítésére.

1991. szeptember 27-én egy technikai megbeszéléssel, majd szeptember 30-án az első tanítási nappal elindult – a solymári Művelődési Ház egyik (egy másik) kis szobájában a nappali Waldorf-tanárképzés Magyarországon – a witteni Waldorf-pedagógiai Intézet kihelyezett tagozataként.

Ezzel a solymári kör – a solymári iskolaalapítás köre, tanulótól tanárig – egyelőre bezárult.

Reméljük,³⁶ az új magyar oktatásügyi törvénykezés – összhangban a mai európai áramlatokkal – nem gátolni, hanem továbbra is serkenteni fogja a szabad, az állampolgári kezdeményezésből szerveződő iskolák – alap-, közép- és felsőfokú iskolák! – alapítását Magyarországon.

Budapest, 1991. október 1.

Epilógus

Úgy látszik, nemcsak elkezdni nem lehet egy történetet (mert mindig azt érezzük: *még előbb kezdődött*), hanem befejezni se.

Mert a solymári–pesthidegkúti óvoda és iskola alapításához tartozik még az is, hogy – miután az első alapító-tanácsadó tanárnak, Darvas Jánosnak vissza kellett utaznia Svájcba – újabb segítők érkeztek, Nelke van der Sloot tanárnő, Hollandiából, aki elszánta magát arra, hogy a tőle kért időnél – fél évnél – hosszabb ideig marad Magyarországon. Mikor váltótársa, a frankfurti Brigitte Gaiser az iskolához érkezett, Nelke – a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány megbízásából – az országot kezdte járni, hogy az eddigi elméleti előadók mellett gyakorlati ízelítőt is adjon a Waldorf-pedagógiából. 1991 őszén azután nem csak Dunakeszin és Gödöllőn nyílt új Waldorf-iskola egy-egy első osztállyal, hanem, Nelke támogatásával Budaörsön is, az egyik állami általános iskolában – a kék-lila általános iskolában – öt osztály (elsőtől ötödikig!) elkezdte a Waldorf-módszereket bevezetni egy mai magyar önkormányzati iskola munkájába...

És itt már a történet olyan sokfelé ágazik – személyes sorsokban is –, hogy nincs könyv, amelyik befogadná.

Minden szálon új történetet kellene kezdeni.

Majd talán erre is sor kerül.

*

1992 áprilisában, a megjelentetésre való leadás előtt újra átolvasva a kéziratot – reményeimbe némi szorongás vegyül. Éppen a közoktatási törvény megrökkentető újabb koncepciói – és koncepciótlansága – miatt. Különös érzés fogott el, mikor az *Óvoda – iskola – ellenzők* című fejezetet olvastam. Mivel a részleteket emlékezetemben már a jótékony feledés takarta, most megrökkenne láttam, hogy a pártállam

egykori középkádereinek szempontjai, érvei és érvrendszere milyen nagy mértékben azonos azoknak az érvelésével, akik ma is egy „jól szabályozott”, „ellenőrzött és ellenőrizhető”, „igényes és felelősségteljes”, „a teljesítményt védő” iskolarendszerben és oktatási törvénykezésben látják a garanciát arra, hogy az iskolák *jól* fognak működni. A szakszerűség és a rend szempontjainak hangoztatása bizony sokszor hatalmi, presztízis-, sőt anyagi érdekeket takar. A pedagógiában *vélekedések* vannak; egymással homlokegyenest ellenkező pedagógiai elvekre épülő iskolák működhetnek jól, elégíthetnek ki speciális – szülői és gyermeki – igényeket. Annak feltételezése, hogy van az okos embereknek egy olyan köre, amelyik majd megmondja, hogy milyen legyen az iskolarendszer, és hogy mit hol hogyan kell tanítani – nem más, mint az irányított művészet és az irányított tudomány (az irányított szellemi élet) visszacsempészése az iskola – a szabad szellemi műhelyek – világába. Ha van olyan pedagógus, aki igényel valamiféle tantervet, az természetesen igényelhet ilyet a megfelelő intézettől. Kardinális kérdés, hogy a társadalom ellenőrzi-e az államot – mint a demokráciákban –, és ennek megfelelően az iskola a szülői társadalom igényei szerint alakul-e, vagy pedig az állam ellenőrzi a társadalmat – mint a diktatúrákban –, és ebben az esetben az iskola az állam által engedélyezett, ellenőrzött és irányított hatóság, melynek az állampolgárral – a szülővel és gyermekével szemben – hatalmi jogköre van. Az előbbi iskola gyerekközpontú, ez utóbbi intézménycentrikus lesz. Az előbbi iskola a gyermeki individualitás alkotó erőinek kibontakoztatásán át vezeti be őt az emberi közösségbe, ez utóbbi viszont alattvalókat nevel többnyire militarizált szellemben, kényszerközösségekbe terelve őket. Minderről persze még hosszan beszélhetnénk – de majd legközelebb.

Budapest–Dunakeszi, 1992 áprilisában

Jegyzetek

1. Az ide vonatkozó legfontosabb dokumentumok: Az emberi jogok egyetemes nyilatkozata (1948. febr. 10.) – A gazdasági, szociális és kulturális jogok nemzetközi egyezménye (1966. december 19.) – Nyilatkozat a gyermeki jogokról (1959. november 20.) – Megállapodás a gyermeki jogokról (1989. november 20.) – Mind a négy dokumentum az ENSZ megállapodásaként született meg.

Európai konvenció az emberi jogok és alapvető szabadságok védelméről. (1951. március 20.) – Az Európa Tanács megállapodása.

Határozat a nevelés szabadságáról az Európai Közösségben. (1984. március 14.) – Az Európa Parlament határozata, mely 13 megelőző törvényi helyre hivatkozva, Spanyolország és Portugália küszöbön álló belépése előtt leszögezi, hogy az iskolázás szabad, s az állam kötelessége, hogy minden iskolának egyforma anyagi lehetőséget biztosítson, a fenntartóra való tekintet nélkül.

2. Részletesebben beszámol erről Steiner önéletrajzi írásán kívül (*Mein Lebensgang* – GA 28) az úgynevezett oxfordi ciklusban is. Ez 12 gyorsírással lejegyzett előadás, melyet 1922-ben tartott, Oxfordban. – *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst* – GA 305. – A GA jelzés Steiner műveinek esetében az összkiadás kötet-számát jelöli (összkiadás = Gesamtausgabe). A kiadó: Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz. – Részletekbe hatolón elemzi itt a napi beosztás fontosságát és például annak jelentőségét, hogy a zenei gyakorlás vagy egyáltalán a zenével való foglalkozás hol helyezkedik el a napban és a foglalkozások rendjében.

3. A szöveg áttekintésekor figyeltem fel arra, hogy egy szót sem szólok az életrajzban Steiner második feleségéről, *Marie Siversről*. Őt Steiner első felesége halála után négy évvel – 1914-ben – vette el, s az egykori színésznő fontos munkatársává vált (például az euritmia kidolgozásában). Míg azonban Anna Eunike kezdetől bírja rokonszenve-met a róla készült képek és feljegyzések alapján, Marie Siverset soha nem tudtam megszeretni.

4. Barezán Endre: Exodus. In: *A másik ember*. Az Exodus Almanachja. 1940. – In: *Valóság*, 1988/8.

5. Kerékgyártó Elemér, a marxizmus-leninizmus tanszék vezetője.

6. Szeptember 10-én, délután három órára volt meghirdetve az ülés. Kettőkor már annyian gyűltek össze a bölcsészettudományi kar Pesti Barnabás utcai épületénél (az egykori piarista gimnáziumnál), hogy át kellett vonulni a közgazdaság-tudományi egyetem akkori legnagyobb – azóta átépített –, 800 fős előadójába, mely zsúfolásig megtelt.

7. Hajnali két órakeresztül szét a tömeg.

8. A vita nemcsak a karácsonyisták és a hamisító Kerékgyártó vitája, hanem: a lukásisták és a hivatalos pártfilozófusok vitája is. – Sokan – az esemény jellege és idő-

pontja, valamint a résztvevők köre miatt – úgy emlékeznek (tévesen), hogy ez is a Petőfi-kör üléseinek egyike volt.

A fenti adatok Kontra György közlései – aki egyébként a vita egyik fő szónoka volt, s több száz cédulájából Heller Ágnesékat is ellátta hozzászólásával. (A Karácsony életével és életművével kapcsolatos adatok kitűnő összeállítását megtaláljuk A tantervelmélet forrásai 13. kötetében. – Kontra György: Karácsony Sándor adatai.)

9. A kutatók nem találták meg az erre vonatkozó, később keresett dokumentumokat. De Kerékgyártó Elemér az 50-es évek végén, a 60-as évek elején (1962 novemberében bekövetkezett haláláig – lezuhant és szörnyethalt egy Párizsba tartó MALÉV-gépen) használta a kandidátusi címet, melyet ezzel a disszertációval próbált meg elnyerni.

10. Pásztortánc. – József Attila *Medvetánc* című kötetének (Válogatott költemények, 1922–1934) mottója. (Ott a 2–4. sor kis kezdőbetűvel.) Török Sándornál hallgatott „József Attila-szemináriumaink” mindig újra visszatérő szövege.

11. Magyarul: *Vonzások és választások* címen jelent meg. (Szó szerint: *Választott rokonságok – ez Goethe idején valójában kémiai szakkifejezés az elemek viselkedésére bizonyos kémiai reakciókban. Mint Szerb Antal írja: „a vak, végzetes, misztikus, emberentúli nagy szerelem regénye...”*.)

12. Teljes címe: *Aus meinem Leben, Dichtung und Wahrheit*. – Életemből, költészet és valóság.

13. A szemináriumokat Nemes Livia vezette. Számunkra – hallgatók számára – a legfontosabb „résztvevők” voltak, Nemes Livián kívül: *György Júlia, Vikár György és Binét Ágnes*. Nagy tudásuk és nagy praxisuk feledhetetlenné tette minden egyes megnyilatkozásukat.

14. OTTKT = Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv; ennek „6. számú főirányáról” van szó. Ts = Társadalomtudományi Tervek és Programok; miért Ts? Ki tudja; nyilván: társadalom-ból, logikusan...

15. A szakszervezeti tagság ugyanis nem érdekvédelmet jelentett – és erről ma sokan mintha megfeledkeznének –, hanem az állam és párt iránti hűség kinyilvánítását; a szocialista szakszervezet „transzmissziós szfj” (Lenin), mely a dolgozókra ezúton is átviszi a központi akaratot, tovább fokozva már alig fokozható kizsákmányolásukat.

16. Mintegy 650 idevonatkozó további publikáció jegyzékével lásd: Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung* – Texte und Untersuchungsberichte. Beltz Verlag (Grüne Reihe), Weinheim und Basel, 1989⁸. – (Első, még szélesebb terjedelmű kiadás: 1971.)

17. Lásd: Nemes Livia: *Pszichogén tünetképződés a kisiskolás korban*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1974.

18. Doman, Glenn: *How to teach your baby to read*. Random House, New York, 1964.

19. Lückert, H. R. (fordító): Doman, Glenn: *Wie kleine Kinder lesen lernen*. Hyperion, Freiburg/Br., 1966.

20. Moskal, E., Wagner, J.: *Pädagogik in Kindergarten...*; Kösel, München, 1975. – Schinzler, E.: *Frühlesen*. In: *Wörterbuch der Vorschulerziehung*. Herder, Freiburg/Br., 1976.

21. Hunt, J. McVicker (nyilatkozat): *A Head Start in the Nursery*. *Psychology Today*, New York, September, 1979. (Vol. 13., No. 4.)

22. Bővebb irodalmát lásd: *Lüscher-Test*. Test-Verlag, Basel, 1969.

23. Hogy tulajdonképpen ez sem következik be, hogy a szaktudományi tájékozatlanság és műveletlenség is megdöbbentő lehet a végzettek körében – ez további probléma. De a célkitűzés mindenestre ez.

24. Részt vettem a beszélgetésben.

25. Gabor, Dennis: Álom vagy lidércálom? – *Valóság*, 1968/3. – Mikor idáig értem kéziratomban, akkor döbbentem rá (kikeresve a régen olvasott cikket), hogy könyvem címét – anélkül, hogy tudtam volna róla –, innen meríthettem.

26. Az IDRIART-ból az ART a művészetet, az előtte álló I a nemzetköziséget – az internacionalizmust – s a maradék három betű valamilyen formában a nemzetközi békét és barátkozást jelenti, de a megfejtést egyelőre nem találtam meg. – Lclet, az utolsó pillanatokban: Institut pour le Développement des Relations Interculturelles par l'Art. (Genève.) – A kultúrák közötti kapcsolatok művészet általi fejlesztésének intézete. (Genf)

27. IONA – tulajdonképpen egy szigetcske kolostorral, Írország északi része és Anglia (Skócia) nyugati része között, ahol – mint oly sok más ír kolostorban is – szorgalmas másolók átmentették a középkoron a múlt értékeit, többek között a nagy ókori írók és költők szövegeit is. Az alapítvány e szigetről kölcsönözte nevét.

28. Lásd – többek között, azóta sok újabb áttekintés jelent meg – Pálos István: *A hagyományos kínai orvoslás*. Gondolat, Budapest, 1963.

29. Barz, Heinz: *Der Waldorfindergarten*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1984.

30. Az időzjel azért áll a „biológia” szó mellett, mert a Waldorf-iskolákban a hetedik osztály anyagát például *antropológiaként* jelölik meg, mely – a 10–12. osztály biológiájával, és az előző osztályok állat-, növény- és ásványtanával együtt (ebben a sorrendben! a gyerek életkorából fakadó felfogóképességéhez alkalmazkodva!) – a természetrajz fogalomkörébe tartozik.

31. *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte 1887–1901*. – GA 31.

32. Az oxfordi ciklus! – lásd a 2. számú jegyzetet.

33. *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. – GA 302/a.

34. A frankfurti per neves szakértője: Hartmut von Hentig. Könyve: *Wie frei sind Freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht*. Klett-Cotta, Stuttgart, 1985.

A bochumi szabadiskola vezetője Martin Borchert, a per ügyvédje Ingo Krampen, egykori Waldorf-iskolás, jelenleg Waldorf-szülő. Fontos példának tartom ezt arra, hogy a Waldorf szellemiségéből fakadóan a Waldorf-mozgalom képviselői nemcsak a Waldorf-iskola szabadságáért, hanem, tágabban, az iskolázás szabadságáért – a szellemi élet szabadságáért – is küzdenek.

35. Mind e fentiekhez – előző jegyzetpontunkhoz is – kapcsolódik az, amit az Iskolázás Szabadságának Európai Fórumáról, ha csak itt, a jegyzetben is, de röviden el kell mondanunk.

A Fórum nyugat-európai szervező titkársága Wittenben van, kelet-európai titkársága pedig Budapesten – az Iskolafejlesztési Központban. A Fórum munkájában részt vevő állampolgárok – szülők, szakemberek, kormányzati képviselők – ma már Európának több mint 20 államából érkeznek az évente kétszer tartott kollokviumokra. A kollokviumok fő témája: a szabad iskola – az iskolázás szabadsága – és az állam. A Fórum céljából tűzte ki, hogy az iskolázás – iskolaalapítás, tanulás, tanítás – szabadságát biztosító s az európai államok nagy többsége által elfogadott nemzetközi dokumentumok alapján rendszeresen figyelemmel kíséri az emberi, állampolgári jog gyakorlásának megvalósulási lehetőségeit Európa államaiban, s erről 1992-től kezdődően éves jelentésekben is beszámol.

Az Iskolázás Szabadságának Európai Fóruma első kollokviumát 1989 novemberében tartotta Wittenben, a másodikat 1990 májusában a magyarországi Velencén. Az egybegyűltek itt mondták ki a Fórum hivatalos megalakulását. 90 őszén ismét Wittenben, 91 májusában – a finn kormány, finn egyetemek, valamint a finnországi Waldorf-, Freinet- és Montessori-szövetségek támogatásával – Helsinkiben ülésezett, ahol deklarációt fogadott el az iskolázás szabadságáról, mint az alapvető *emberi jogok* egyikéről.

A Fórum munkájában kezdettől részt vettek és együtt dolgoztak a legkülönbözőbb állami és magániskolákban képviselt pedagógiai irányzatok képviselői.

A helsinki deklarációt követően Európa-szerte megalakultak a Fórum nemzeti társaságai – Magyarországon ez a *Tanszabadság Társaság*.

1991 őszén a witteni munkaértekezleten Szlovénia kormánya hívta meg a Fórumot a 92 májusi kollokvium megtartására, a Ljubjana melletti Poljčebce. Itt a fő téma a *tanárképzés szabadsága* lesz – és a következő kollokviumot előkészítő melléktema: a *kisebbségek* problematikája.

Talán el szabad itt mondanom, hogy az *Európai Fórum cstrája a solymári Waldorf-iskola és Waldorf-óvoda problémáiból* hajtott ki. 1989 márciusában Eginhard Fuchs úrnak panaszkodtam a pénzügyi nehézségeinkről – hogy a minisztérium támogatása ellenére nem tudjuk megkapni az állandó támogatást a megyéktől, mint erről a fentiekben szó volt. Eginhard Fuchs azt javasolta, hogy szervezzünk egy nemzetközi konferenciát itt Budapesten, amelyik az *iskolák állami finanszírozásának a kérdésével foglalkozna, kiemelve az iskolák egyenlő finanszírozásának fontosságát az iskolázás szabadsága és egyenlősége megvalósulása szempontjából*.

Ezt többen is egyszerű ötletnek tartottuk, majd Fuchs úr hazautazott Wittenbe, és ott megtanácskozta a dolgot barátaival. Közülük Nana Göbel és Christoph Gögelein, akik már egy idő óta terveztek valamiféle kelet-nyugati konferenciát az iskolázás, a pedagógia kérdéseiben, azt javasolták, hogy tágítsuk ki a problematikát. Ne csak a finanszírozás kérdéseiről beszéljünk, hanem *tágabban a szabad iskola és az állam viszonyának problémáiról*.

A *bonni Heinrich Böll Alapítvány* is érdeklődést mutatott a téma iránt, s vállalta egy efféle kollokvium finanszírozását, de csak akkor, ha ez Németországban kerül megrendezésre. Így tevődött át az első kollokvium színhelye Budapestről Wittenbe.

Eredetileg húsz-egynéhány ember összehívását terveztük. Ezt a számot hamarosan 33-ra kellett emelni, 42-nél végleg lezártuk a jelentkezési lehetőségeket – és végül 56-an voltunk. (Velencén már 86-an, Helsinkiben 150-en. Ez év májusára ennél is nagyobb részvétel várható.) Ezen az első kollokviumon – 1989. november 27. és 30-a között – Kelet-Európából a magyarokon kívül észt, horvát, lengyel, orosz és örmény résztvevők voltak – hiszen a többi „népi demokrácia” még többé-kevésbé szilárdan állt, s a szovjetunióbeli résztvevők is csak kerülőúton juthattak ki. De az utolsó pillanatban beestek a falat éppen ledöntő keletnémetek is. Nyugat-Európát a Német Szövetségi Köztársaságon kívül ezen az első találkozón Nagy-Britannia, Svájc és Svédország állampolgárai képviselték.

(Most, 1992 novemberének végén, a levonat olvasásakor már beszámolhatok az ez évi, májusi és novemberi, szlovéniai és németországi kollokviumok sikeréről; a Fórum meghívást kapott az Európa Tanács és az Európai Együttműködési és Biztonsági Értekezlet soron következő, közoktatási kérdésekkel foglalkozó ülésén való részvételre, tanácskozási joggal – és kiadta első áttekintő jelentését az európai iskolázást szabályozó nemzetközi dokumentumokról és ezek érvényesüléséről.)

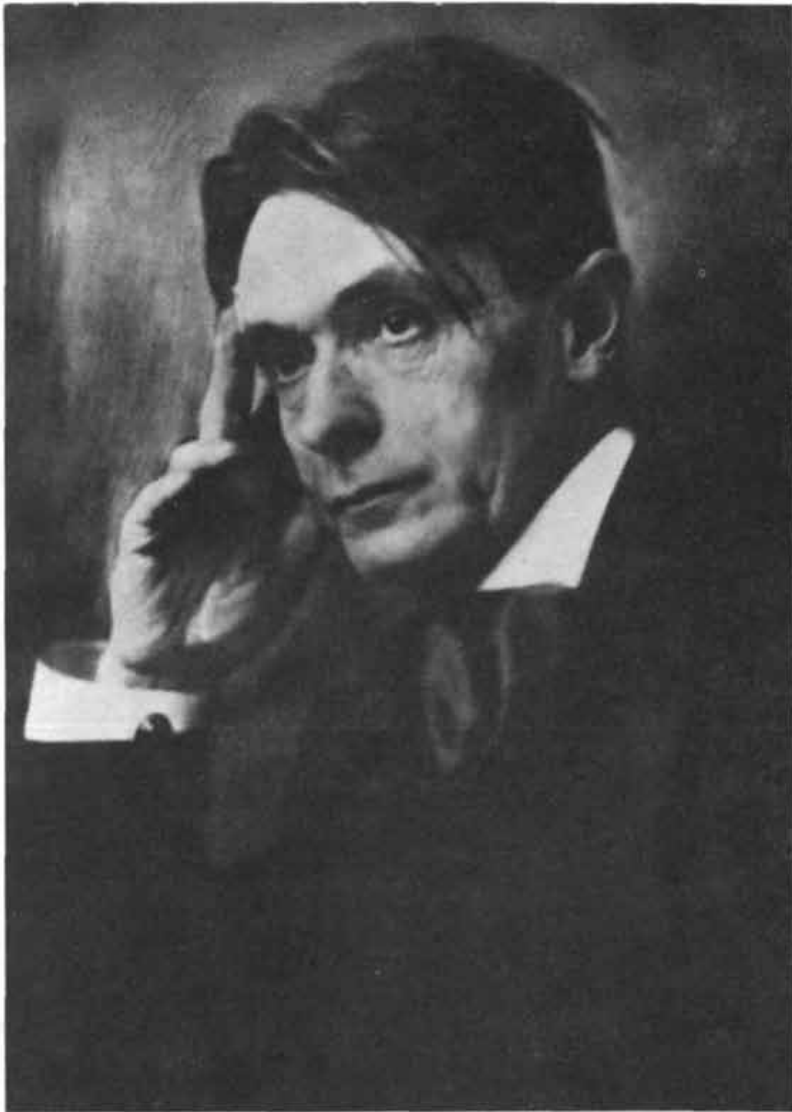
Rudolf Steiner



Az érettségi évében: 1879. Retusálatlan képkivágat az osztályfényképről. Később e kép közlésekor a szemüveget retusálással eltüntették.



A weimari évek: 1890–1896



1919: a stuttgarti Waldorf-Astoria cigarettagyár iskolájának alapítási évében.
(Más adatok szerint: a felvétel Prágában készült, 1918-ban.)



Pillanatkép a bécsi *Griensteidl* kávéházból (a Herrengasse és a Michaelerplatz sarkán); ide járt *naponta* Steiner a bécsi években, ez volt a „végtelen hosszúságú beszélgetések” színhelye, irodalmárok és liberális politikusok gyülekezőhelye. És időnként: ez volt az ifjú Steiner postacíme.



Az első – fából épült – Goetheanum látképe, a melléképületekkel

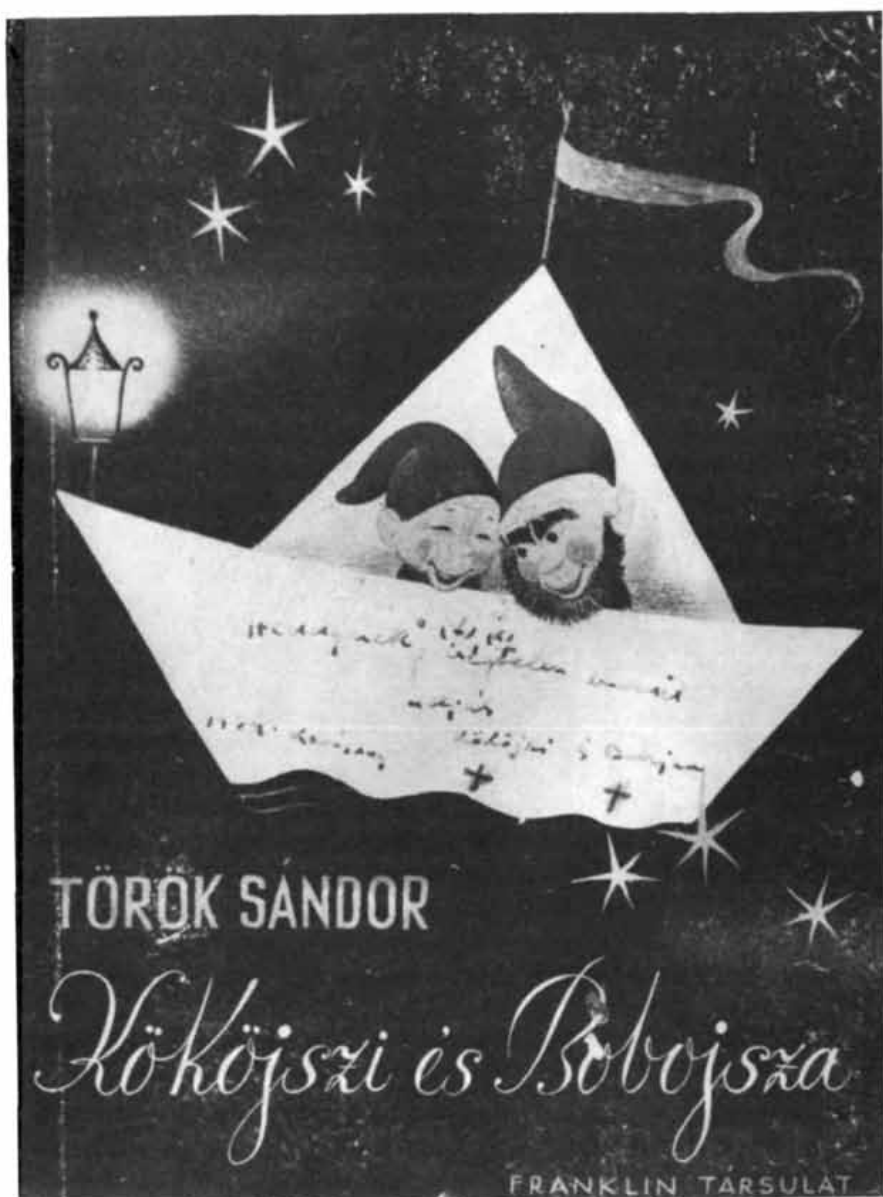


A Goetheanum fűtőháza

Török Sándor



Bella Demeter dedikált felvétele, 1976-ból



A *Kököszi és Bobojsza* első kiadásának címlapja; mi még ezt olvastuk. (A hajó – Szent Kristóf – oldalán Török sándor dedikációja feleségéhez Heddyhez: Heddynek végtelen szeretettel adják Kököszi és Bobojsza, 1939. karácsony.)



Az ifjú krakéler-konferanszié, saját kabaréjában, a *Dunaparti Színpadon*, a függöny előtt Gombaszögi Ellával. Körülbelül: 1936. (A Carlton Hotel kávéházának egyik helyiségét bérelte ez az irodalmi kabaré, melybe Upor Tibor színpadot tervezett és építtetett. – fotó Falus)



Ignác Rózsával az 1934-es könyvnapon, a könyvsátorban. Ignácz Rózsa jobboldalán férje, Makkai János író, képviselő – Ádám apja –, balján Török Sándor. (Bánó Ernő felvétele.)



Kárpátalján, munkaszolgálatban; 1942



Ismeretlen, alvó kisgyerekekkel a koratavaszi napfényben, a Mechwart-ligetben – 70-es évek

Kontráéknál



A Kontra család, 1962 decemberében – a *Nyugati világnézetünk felemás igában*-szeminárium vége felé. A gyerekek balról jobbra: Kati, Zsuzsi, Klári, Miklós.

Karácsony Sándor



Nagyítás csoportképről, 1923-ból. (A KIE – Keresztény Ifjúsági egyesület – vezetőinek konferenciáján, szülőfalujában, Földesen.)



Az Őreg – ahogy Kontráék ismerték és nevezték; 1940-es évek

Óvoda – iskola



Az egykori első osztály. Itt a képen – 1992 őszén – már negyedikesek. Visszalátogattak Pesthidegkútról Solymárra, az Apáczai Csere János Művelődési Házhoz, ahová – egy hátsó kis szobába – elsőbe és másodikba jártak. A kép bal szélén, a kapu előtt Érc-hegyi Leó, a Művelődési Ház igazgatója, a Waldorf-ügyek pártfogója (ma itt működik a nappali tagozatú tanárképzés alapozó évfolyama), tőle jobbra munkatársa Marlok Róbertné, a kép jobb szélén Krigovszki Anna, az osztálytanár.



A régi óvoda, Solymáron, télen

Tavaszi. Gyerekek a régi óvoda udvarán 1991-ben



Formák



Az első Goetheanum délnyugati oldala

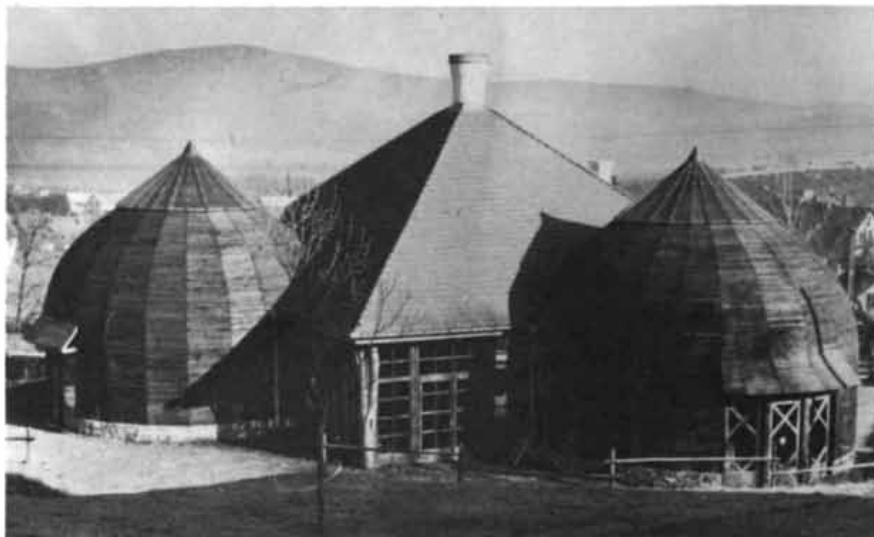
Kunyhóépítés a pesthidegkúti Waldorf-iskola udvarán





Épül a solymári óvoda, Makovecz Imre tervei szerint

Az elkészült óvoda látképe



Órák a Waldorf-iskolában



Furulyázók

Festés



TARTALOM

1989. szeptember 4-én... [9]

I. A MÚLT

Makkai Ádám szobácskája [13]

Rudolf Steiner [17]

Török Sándor [33]

Kontráéknál [42]

Kalandozásaim [56]

Lidércek [82]

Kalandozásaim – második rész [139]

II. A KEZDETEK

Álmok [155]

Witten-Annen [191]

Itthon – Jakab Tibor [218]

Óvoda – iskola – ellenzők [237]

A tanítónő [254]

III. A JELEN

Az óvoda [263]

Az iskola [267]

A tanárképzés [275]

Epilógus [281]

Jegyzetek [283]

Képmelléklet [287]

Olvasóinkhoz!

1937-ben Erdei Ferenc, Féja Géza, Szabó Zoltán örökbecsű munkáival indította el Sárközi György a *Magyarország felfedezése* sorozatot. 1968-ban Darvas Józsefék felélesztették a hagyományt. A sorozat szerkesztőbizottsága tagjairól s a témákról a múltban is maga döntött. Így született újjá az immár több mint negyven műből álló sorozat. Hogy a megváltozott körülmények között meddig élünk, azon is múlik, hogy a *Magyarország Felfedezése Alapítvány* támogatókra talál-e.

Ha arra gondolunk, mennyi érték veszett el a társadalmi átrendeződés során, talán csak annak köszönhető talpon maradásunk, hogy sokan keltették a halál-hírünket. Ha nem is a babona, a lendület még életben tart bennünket. De még e kötet megjelenésekor sem vagyunk benne biztosak, mi jön ezután, elérjük-e a bűvös ötvenediket? Pedig a szociográfiára talán soha nem volt nagyobb szükség, mint a mai, gyors változások közepette. Ám a szociográfusok mindig is az irodalom páriái voltak; a valóságfeltárás munkai igényes, sok utazással, talpalással jár, amire csak külön támogatással lehet vállalkozni. Alapítványunk célja a régi: olyan művek világra segítése, amelyek a sorozathoz méltó színvonalon, irodalmi eszközökkel, kritikai szemlélettel mutatják be a magyar társadalom tipikus jelenségeit. Ehhez kérjük a kuratórium kötet elején felsorolt tagjai a támogatásukat.

A *Magyarország felfedezése* sorozat eddig megjelent kötetei:

1. Mocsár Gábor: *Égő arany* (1970)
2. Varga Domokos: *Erdőkerülőben* (1970)
3. Erdei Ferenc: *Város és vidéke* (1971)
4. Moldova György: *Tisztelet Komlónak!* (1971)
5. Végh Antal: *Erdőháton, Nyíren* (1972)
6. Kunszabó Ferenc: *Sárköz* (1972)
7. Fekete Gyula: *Éljünk magunknak?* (1972)
8. László-Bencsik Sándor: *Történelem alulnézetben* (1973)
9. Zám Tibor: *Bács-Kiskunból jövők* (1973)
10. Bertha Bulcsu: *Balaton évtizedek* (1973)
11. Molnár Géza: *Külvárosi barangolás* (1974)

12. Lázár István: Kiált Patak vára (1974)
13. Tüskés Tibor: Nagyváros születik (1975)
14. Varga Domokos: Vizek könyve (1976)
15. Berkovits György: Világváros határában (1976)
16. Csák Gyula: A szikföld sóhaja (1977)
17. Jócsik Lajos: Egy ország a csillagon (1977)
18. Fábián Katalin: A Makoldi család (1977)
19. Zsolt Róbert: Labdarúgók, sportolók (1978)
20. Halmos Ferenc: Illó alázattal (1978)
21. Márkus István: Nagykőrös (1979)
22. Miskolczi Miklós: Város lesz, csak azért is... (1980)
23. Mátyus Aliz: Holnapon innen, tegnapon túl (1980)
24. Thiery Árpád: Királynék városa (1981)
25. Folyamatos jelen (antológia - 1981)
26. Albert Gábor: Emelt fővel (1983)
27. Bakonyi Péter: Téboly, terápia, stigma (1983)
28. Szász Imre: Ez elment vadászni... (1984)
29. Horváth Dezső: A tizedik ember (1985)
30. Vadas József: Nem mindennapi tárgyaink (1985)
31. Őrszigethy Erzsébet: Asszonyok férfisorban (1986)
32. Csupor Tibor: Mikor Csíkból elindultam (1987)
33. PüNKösti Árpád: Kiválasztottak (1988)
34. Hernádi Miklós: Válni veszélyes (1988)
35. Diósi Ágnes: Cigányút (1988)
36. Levendel László: Humanista orvoslás (1988)
37. Kamarás István: Értéktérkép (1989)
38. Félmúlt (antológia - 1990)
39. Lengyel László: Micsoda év! (1991)
40. Márkus István: Az ismeretlen főszereplő (1991)
41. Závada Pál: Kulákprés (1991)
42. PüNKösti Árpád: Rákosi (A hatalomért, 1945–1948) (1992)
43. Lengyel László: Tépelődés (1992)
44. Bálint B. András: Szabadulás a félelemtől (1992)

„Vagyonunkat” a Magyar Hitelbank kezeli. (Számlaszám: MHB 222–16904–7007, Magyarország Felfedezése Alapítvány.) Támogatóink nevét köteteinkben feltüntetjük. Közhasznú támogatások levonhatók az adóalapból. Érdeklődésüket, szívességüket köszöni

A KURATÓRIUM

T-Twins Kiadói és Tipográfiai Kft.

Felelős vezető: Ambrus J. György ügyvezető igazgató

Felelős szerkesztő: Lenkei Júlia

Borító és képmelléklet: Benda Iván

Műszaki szerkesztő: Fraunhofer Péter

Számítógépes tördelés: Nyiri András



*A kiadvány 1993-ban a Gyomai Kner Nyomdában készült,
a nyomda alapításának 111. esztendejében*

Felelős vezető: Papp Lajos

ISBN 963 7977 26 0

ISSN 0231-2611



1987 október. Indul a repülőgépem Wittenbe.

Miért is megyek?

Egyrészt – ez világos volt – azért, hogy megnézzem, mi is lett abból, amiről oly sok éven át itthon olvastunk, olvastam, a Waldorf-pedagógiából. Hogyan működik – és működik-e – odakint Rudolf Steiner szellemi hagyatéka, a mindig kicsit az obskurantizmus vádjá ellen védelmezendő antropozófia?

Másrészt – és ez volt a szorongató – tudtam, hogy valahogy azt kellene majd kitalálnom, arra is rá kellene jönnöm, hogy – ha a dolog él és olyan, amilyennek én gondolom – hogyan volna hazahozható, itthon megvalósítható...