



„A magam örömére!”

## BESZÉLGETÉS KERESZTY ZSUZSÁVAL<sup>1</sup>

### LÁTÓSZÖG

*Életpályád a sas-hegyi otthonból, a Bíró utcai Új Iskolán át, a sas-hegyi napközis évektől az Arany János 12 évfolyamos Iskolában – sokféle kitérőn, pesti kalandozásokon, vidéki kiszállásokon, intézeti, kutatói munkahelyek során át – a budai tanítóképzőig vezet, ahol a szabadidő pedagógiáját tanítottad, próbáltad megértetni. Egy kiadósabb séta az egész, Ez az út mintha a hűség jelképe is volna. Akár úgy is vehetnénk, hogy Domokosné Új Iskolájának „Hű maradok!” diákköszönése jegyében. Te is így látod?*

Túl szép így, s ha van is realitásmagja; mindez korántsem volt tudatos. Az élményhez ragaszkodtam. Az Új Iskola az érzékszerveken, átélésen keresztül való tanulás nem felejthető néhány évét jelenti. A bevéődés, az imprinting megtörtént. Ha akarnám, sem tudnék tőle szabadulni. Az ember először öntudatlanul, majd többé-kevésbé tudatosan mindent a bevéődött korai élményekhez mér.

S ez nemcsak a pedagógus-professzióról, hanem elsősorban a kapcsolatok minőségéről szól. Domokosné, Emmi néni alakjának csak a kontúrjai vannak előttem, de a tekintete nem felejthető. Egyszer véletlenül csak ketten voltunk az iskola lépcsőházának egyik rövid szakaszán, én felfelé siettem, talán szaladtam is, ő lefelé jött, rám nézett. Gyorsan elmondtam az iskolai kö-

számomra magától értetődő volt, hogy a *Hű maradok!* volna a legtalálóbbs cím

szöntést, ő nyugodtan, úgy éreztem, hogy teljes figyelmével *jelen volt a pillanatban*, a szemembe nézett, nekem mondta: „Bízom benne!” – Hosszú évtizedekig eszembe sem jutott, hogyan köszöntünk az Új Iskolában. Aztán néhány évvel ezelőtt, amikor Gönczöl Enikővel arról gondolkodtunk, mi is legyen erkölcsstan munkatankönyvünk sorozatcíme, előtűnt az emlékek mélyéből ez a tekintet, és számomra magától értetődő volt, hogy a *Hű maradok!* volna a legtalálóbbs cím. (Később a kiadó más címet kért.)

<sup>1</sup> A beszélgetéssel a 80 éves pedagógust, pedagógiai szakembert köszöntjük. A kérdéseket Takács Géza fogalmazta. Segítségére volt Vég Kata beszélgetése Kereszty Zsuzsával 1999-ben a Műhelyítokok sorozatban „*a feltörő források itt vannak...*” címmel (Czike Bernadett – Vég Kata [szerk.]: *Műhelyítokok*, Önkonet Kft., Budapest, 2002.). S noha a lapszám szerint még 2017-ben vagyunk, a kérdések is 2017-esek, a válaszok a kérdésekre 2018 januárjában íródtak. (A Szerk.)

Elég volt meglátni az első (gimnáziumi) osztályomat Cinkotán Anikóval, a környék legelőkelőbb családjának egyetlen lányával, az állami gondozott Erzsivel, a Vörösvárról bejáró, zárt csoportot alkotó, sváb családok helyi nyelvjárást beszélő gyerekeivel, hogy tudjam, minél előbb együtt kell csinálniuk, csinálnunk valamit, ami nem könnyű, s amiben össze kell hangolniuk mindazt, amit tesznek. Egy hétvégén felsúroltuk, beeresztettük, fölkefélétk az osztály padlóját (lakkozni még nem volt szokás). Az Új Iskolában ez volt a természetes: együtt csinálunk valamit, befőttes teszünk el, felássuk az udvart a virágültetéshez, s amikor készen vagyunk, másképp nézünk egymásra.

Csak látnom kellett, hogy a tízéves fiúk indián törzsnek nevezve magukat üvöltözve kergetik botokkal egymást napközis szabadidőben az udvaron, tudtam, hogy ezt nem megtiltani, hanem finomítani jó, s másnap ebéd után elkezd-tük együtt olvasni May Károly *Winnetou*-ját, a következő héten megalakult a Tűzvirág törzs, s néhány nap múlva elindultunk a budafoki baromfifeldolgozó üzembe szép libatollakat szerezni a fejdíszekhez, s néhányan összeültek, hogy megfogalmazzák a Tűzvirág törzs törvényeit. Az első törvény így szólt: Az indián az embereket és az állatokat testvérének tekinti.

A durvaság finomítása, a spontán ötletek kibontása, megemlése – ez is az Új Iskola.

Csak egyszer kellett részt vennem a lasan 30 éve működő Rogers Iskolát álmódó néhány ember megbeszélésén, hogy biztos legyen benne, itt – ahogy az Emmi néni

által álmodott, vezetett iskolában is – az egyének kibontakozásáról van szó, ehhez tehát érdemes elkötelezni magam. Csak látni kellett az elsős gyerekek tekintetét egy Waldorf-iskolai mesélés közben, mozgásukat a ritmikus foglalkozáson, az euritmia órán, hogy értem, itt a képzelet szabadságáról, a ritmus és mozgás harmóniájáról van szó. A mesék az Új Iskolában is átszótték a napjainkat, s ha nem is voltak zenét és mozgást összehangoló tevékenységek, a belső-külső harmóniára törekvés nyilvánvaló volt.

A hűnek maradást nem terveztem, nem határoztam el – megtörtént velem.

*Mehettél volna te is a bátyáddal Nyugatra '56-ban, gondoltál, gondolsz rá? Mintha neki könnyebb lett volna önmagához való hűségben élnie, a világ másik felén, mint neked, egy-két utcára távolodva csak otthonról?*

Bátyámat az illegálisan működő ciszterci noviciátus elöljárója küldte Rómába tanulni. Engem akkor vettek fel az egyetemre, akkor éltem át életem egyik legnagyobb élményét, az ország kegyelmi állapotát, a forradalmat, eszembe sem jutott elmenni Magyarországról.

A más mindig vonzott, mindig akartam távolodni az ismerttől, megszokottól – ha sokszor szorongva is. Akár télen, hóban, egyedül kirándulva a Börzsönyben, tanítványokkal a Bükkben sátorozva, vonattal Erdélyen át a bolgár tengerpartig. Mindig vágytam az ismerttől távoli életvitel, szokások, kultúra megismerésére. Így jutottam el a régi és új elit családjainak gyerekeit

minél előbb együtt kell csinálniuk, csinálnunk valamit, ami nem könnyű, s amiben össze kell hangolniuk mindazt, amit tesznek

a képzelet szabadságáról, a ritmus és mozgás harmóniájáról van szó

nevelő budai iskolától a zsákfaluban élő magyar cigányok iskolájáig.

*A napközi ma az iskolai világ gyenge láncszeme, nem vonzó pedagógiai feladat, a körülmények olykor az iskolainál is iskolaiabbak, kevés esély van a sikerre, így hát szakmai értéke is kérdéses, s ha kérdéses, akkor ez a kérdésesség szükségképpen csak hatványozódik. Így volt-e? Így van-e? Hogyan lehet ebbe nem beletörödni? Hogyan támadhat egy napközis tanárnak az a gondolata, hogy kikezdje az iskolai világ megszokott (és fölötté teljhatalommal uralkodó) rendjét?*

Erre akkor van esélye valakinek, ha – furcsán hangzik – az iskola mai világában képes a saját örömevel törödni. A saját öröm akkor születik meg, ha megpróbáljuk megtalálni az egyes gyerekek, a csoport örömet.

Talán 11–12 évesek voltak akkor az Aranyban a napköziseim, talán éppen ilyen januári szürke, ködös nap volt, mint a mai. Megjöttek az iskolából, késő délután volt, megszokottan tették a dolgukat, pakoltak ki a táskájukból, s az örömtelen, szürke unalmat szinte fogni lehetett a teremben. Ahogy leültek, megkérdeztem, mit kellene tennünk, hogy iskola után, itt, a napköziben jól érezzük magunkat. „Takarjuk el a táblát!” (Azaz ne emlékeztessen arra, hogy most is iskolában vagyunk.) „Üljenek a barátok egymás mellé!” (mellettem legyen, akit kedvelek). „Gyorsan csináljuk meg a leckét, és menjünk föl a Sas-hegyre!” (Szabadok legyünk a szabadban.) „Fessünk terítőket az asztalokra, anyukám tud batikolni, biztos megtanítana minket!” (A sötét, kemény

padfelületen puha textilt, világos színeket lássunk.)

Hozzákezdünk. Alig telt el egy hét, Marci hegedűóra után „még egy félóra” visszaszaladt a napközibe, hogy a többiekkel lehessen. Nem emlékszem, mennyi idő telt el, amikor Tóth Laci, „házmestergyerek” – akkoriban az egyetlen szegénynek mondott gyerek a csoportban – egyik reggel sötét öltönyben jött iskolába, mert aznap ügyeletes volt a napköziben. A

napközi ablakából kiláttam az udvarra, s azt a szabályt hoztuk a gyerekekkel, hogy aki készen van a leckével, az lemehet nélkülem az ügyeletesel játszani az udvarra. Nagy kidobós meccsek jártak akkoriban, a lányok közül néhányan csak karonfogva sétálgattak, beszélgettek; még így is azt érezték, kiszabadultak a négy fal közül.

Az idő tájt, a hatvanas évek végén, a hetvenesek elején ebben az iskolában semmi mást nem vártak el a napközis tanártól, csak legyen készen a lecke, és minél nagyobb csend legyen a napközis termék környékén.

Az iskolai világ megszokott, a napközis tanár fölött teljhatalommal uralkodó rendjét úgy lehet megtörni, ha a napközis tanár empátiájára támaszkodva, intuíciójára hallgatva a gyerekek számára elérhető idővé, helyé teszi a napközis időt,

termet, s az iskolavezetés, a tantestület számára nyilvánvalóvá válik, hogy a gyerekek saját jó színvonalukon teljesítenek a tanítási órákon, ráadásul telítődnek valamilyen természetes örömmel is, ez az öröm látszik is rajtuk.

Az igazgató – akkor önállóan gazdálkodott még – arra a kérdésemre, nem

a saját öröm akkor születik meg, ha megpróbáljuk megtalálni az egyes gyerekek, a csoport örömet

csak legyen készen a lecke, és minél nagyobb csend legyen a napközis termék környékén

tudna-e kiszorítani a napközinek néhány játékra való pénzt az iskola költségvetéséből, lakonikusan rövid tömondatban azt válaszolta: „*Le van sz... a napközi*”. Majd hetek múlva, amikor a gyerekek – egyik nap jókedvükben – a napközi ajtajára kartonpapírból „napközis címert” ragasztottak, eszébe jutott, hogy a testnevelés szer-tár néhány labdát nélkülözhetne, s amikor egy téli délután az udvar egy részét jégpá-lyává alakítottuk (ehhez már megadta az engedélyt), és tanítás előtt minden reggel újra felöntöttük, akkor már tárgyalni lehetett vele arról, mire is lenne szükségünk szabadidőben.

(A címeren kissé teátrálisan megfestve egy napkorong előtt két egymásba kul-csolódó kéz után még egy „I” betű is ékeskedett. A gyerekek úgy gondolták, a címer jelentése nyilvánvaló: jókedv (NAP) és közösség (KÖZ) van itt jelen.

A „teljhatalommal uralkodó iskolai rend” néhány hónap alatt megtört. Voltak, akiket a csoport – tízévesek voltak ekkor – „önálló magatartásúvá” nyilvánított, és egyedül is mehettek a két emelettel lejjebb lévő ebédlőbe. (Általában a barátok mentek együtt.) Akik pedig saját korábbi teljesítményüknél nem hoztak rosszabb jegyeket, rögtön mehettek játszani az ud-varra, mihelyt kijelentették, hogy készen vannak a leckével. Ebben a törékeny ren-dben szinte semmiféle kockázat nem volt, ezt az önállóságot szükség esetén hosszabb-rövidebb időre a csoport bármikor vissza-vonhatta, az önállóaknak pedig megérte a koncentráltabb tanulás, saját viselkedésük szabályozása, hogy önállóak maradhas-sanak. A mintegy 20-25 gyerekből álló csoportban – egyetlen anya kivételével – minden szülő hozzájárult, hogy a csoport,

a gyerekek napjai minél inkább ahhoz hasonlítsanak, ami természetes lenne

a napközis nevelő dönthesse el, ki, mikor, mennyire lehet önálló. A nevelő persze arra törekedett, hogy minél többen ebédeljenek vele együtt, hogy családiasabb legyen a közös „napkezdés”, s mindenki minél előbb játszani kezdhessen, hogy a gyerekek napjai minél inkább ahhoz hasonlítsanak, ami természetes lenne: a gyerek hazamegy, otthon várják, mesélhet arról, mi történt vele délelőtt, önállóan pihen, leckét ír, játszik.

Mindez a nevelő empátiára való képességén (mennyire képes átélni, mi játszódik le a gyerekekben, mire van szükségük 5-6

délelőtti tanóra után), autonómiáján múlik: mennyire képes magát függetleníteni attól, ami az iskola szerkezetében, szokásaiban, szellemében a gyerekek jóllétét veszélyezteti.

Ilyen napközis csoportok – a hatvanas-hetvenes években – a hazai napközik fénykorában százával jöttek létre, egyszerűen azért, mert több autonóm szakmai csoport (Budapesten, Szegeden, Pécsen, Makón – a Pedagógiai Társaság védőernyője alatt) ezt a pedagógiai stílust tette vonzóvá, publikációink erről szóltak.<sup>2</sup>

*Bened a lelkesedés, a lelkesedésre való készség, a lobogás jó ügyekért soha ki nem hunyt, soha nem szünetelt. Így láttam, így tudom. Így volt? Így van? Jelentett ez olykor óvatlan-ságot, meggondolatlanságot, megtévesztettséget is?*

Fontos területre érkeztünk. Nem lehet véletlen, hogy Anonymus nevű kamaszkori baráti társaságunkban Vulkán volt a ragadványnevem (első munkahelyemen, a cinkotai gimnáziumban Szputnyik). Sokat kellett dolgoznom, mire Exupéry kis herce-

<sup>2</sup> Kereszty Zsuzsa: *Bevezetés az egésznapos nevelésbe*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.; Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Szabadidő-tevékenység modellek*. FPI, Budapest, 1974.

gének módjára megtanultam, hogy a vulkánt minden nap ki kell tisztítani, akkor is, ha éppen nem működik, különben ki tudja, mikor törne ki legközelebb.

Kamaszkoromban – kissé skizofrén módon – azt éltem át (amit valamilyen mértékben valószínűleg

sokan átélünk), hogy abból a személyiségből, aki most, 13–16 évesen vagyok, többféle ember, többféle nő lehetne. Ebben valószínűleg az is közrejátszott, hogy óvodáskoromban folyt

Budapest ostroma, nem egyszer már fényltek fölöttünk a légicsata gépei, mikor a lakástól viszonylag távoli óvóhelyre siettünk. Az is megtörtént, hogy félelmemben egyedül rohantam le a Sas-hegy oldalába vájt óvóhely felé. Szécsi Pál énekes apját – ha nem is a szemem láttára (köztünk volt az óvóhely vasajtaja) – tőlem néhány méterre, az óvóhely bejárata előtt ölte meg egy kézigránát. Mindez a káoszt jelentette számomra, azt, hogy bármikor bármi megtörténhet. Szerencsére apám, aki az első világháborúban katonatiszt volt, biztonságosan mozgott ebben a helyzetben, szavak nélkül is közvetítve, hogy nem lehetetlen életben maradni, „észnél kell lenni”, koncentrálni kell. Mindez nagyon erős élmény volt.

Az ostrom után az Új Iskola segített „koncentrálni”. Szabadnak éreztem magam, mégis mindenben – a befőttkészítéstől, az általam választott jegenyefáról egy éven keresztül vezetett napló szövegéig, rajzaiig – a minőséget várták el tőlünk. Természetes volt, hogy a jegenye-naplónak minél pontosabbnak, minél szebben díszítettnek kell lennie.

Kamaszként először kétségbeesetten, később egyre biztosabban kerestem és ta-

láltam olyan embereket, ügyeket, amelyek megtartanak a számomra elfogadhatóbb úton, a jobbnak gondolt Énemben. Valóságos otthoni nevelés nélkül is vonzott az illegális hittantanulás, majd tanítás – ez csak romantikus lobogással együtt működött. (Később nehéz volt

– a transzcendens létében való bizonyosság birtokában maradván – magáról a vallásról leválni.)

Gimnazistaként – eredetileg csak gyerekek mellett pénzt keresni – Bánkra mentem, *Leveleki Eszter* és a bankiák

Pipeclandjába, „alkotmányos köztársaságába” szobafőnöknek, kamaszokhoz. Szabadság volt és játszani lehetett! (Bánkról szereztem az alapélményt arról, hogyan is lehet szabadidejükben együtt élni a gyerekekkel.) – Az illegális hittan, Bánk is olyan élmény volt, amiben számomra a „lobogás” volt természetes. – Alighogy befejeztem az egyetemet, alig másfél évig tanítottam, amikor a hittantanítást államellenes összeküvésnek minősítették, így „világnézete pedagógus pályára alkalmatlanná teszi” indokkal elbocsájtottak a cinkotai gimnáziumból, és „képesítés nélküli segédgondozóként” találtam magam

a Rege úti csecsemőotthonban. Megalázottan, saját negatív személyiséglehetőségeimet is megismerve, a kicsiknek is ártva

töltöttem itt el egy évet. Nem voltam érett az anyaságra, és ha felbujtásomra szerezünk is a gondozónőkkel (a Váci úti gyárak érzékeny szívű igazgatói előtt lefestve az állami gondozott kicsik örömtelen életét) a kórházi miliőben élő 2–3 éveseknek egy kisteherautónyi játékot, de pszichológus diplomával a zsebemben „biliztetésnél” ugyanúgy hozzákötöttem pelenkával a gyerekeket a padhoz, ahogy ez ott szokásban

a jegenye-naplónak minél pontosabbnak, minél szebben díszítettnek kell lennie

számomra a „lobogás” volt természetes

volt, beálltam a futószalagszerű fürdetésbe, ágyba szállítva a még pancsolásra vágyó, síró kicsiket. Elég leckét adva magamnak abból, hogy készen kapott keretek között hogyan is működik erősnek képzelt gyerekszeretetem, azaz mennyire (nem) tudok külső kényszerek között saját magam lenni. Fel is lehetett volna mondani, más munkahelyet keresni, ha a körülményeket nem is volt módom megváltoztatni.

Mikor (Lénárd Ferenc biztatására) megpályáztam és elnyertem egy napközis állást az Aranyban (az iskola akkor az MTA Gyermeklélektani Intézetének kísérleti iskolája volt, Lénárd itt vezetett gondolkodás-lélektani kísérletet) – akkor természetes volt, hogy újra lelkesedtem: visszakérültem a pályára!

1964-ben napközis szakfelügyelőnek hívtak Palotás Márta és Eperjessy Kati, és egy kreatív, a hazai napközis nevelést megváltani akaró csoportban találtam magam. Itt hogyan lobogtam volna! Hát még, amikor négy év után, Eperjessy Kati nyugdíjba vonulásakor vezető szakfelügyelőnek kértek fel! Furcsán hangozhat, de a szakmai karrierben nem a „felkapaszkodás” lehetőségét láttam (a csecsemőotthonból a napközibe kerülve persze igen), hanem a tágabb teret, amelyben tenni lehet.

Közben naponta, hetente bejárva Kőbánya, Csepel, Rákospalota iskoláit, az enyémtől és az Arany János Iskola körzetétől nagyon eltérő szocializációjú családok gyerekeivel, más szubkultúrák szokásaival találkoztam. Láttam, milyen a Hős utcából iskolába járni, milyen kőbányai munkás-gyerekek között görög származásúként kiközösítettnek lenni, a Csepel-sziget széléről, cigány családból érkezni. (Az elveszített önkontroll miatt kissé szégyenkezve – bár akkori magammal egyetértve

– gondolok vissza arra a jelenetre, amikor meghallva, hogy egy felsős napközis csoportban „senkiházi görögnek” neveztek két fiút, szakfelügyelőként kiabálni kezdtem a csúfolódókkal, a fejükre olvasva, hogy a görögök már rég színházat építettek akkor, amikor a mi őseink még Ázsiában vadásztak. (A görögországi polgárháborúból menekülők közül Magyarország akkoriban több ezer menekültet befogadott, sokakat közülük a Kőbányai úti volt dohánygyárban kialakított, komfort nélküli lakásokban helyeztek el.)

Mikor Szabolcsi Miklós 1984-ben hívott – Beke Kata pontos szavai szerint „*a használható és használhatatlan tankönyveket*

*egyaránt készséggel kibocsátó*” Országos Pedagógiai

Intézetbe – azzal érvelve, hogy olyan emberre van szükség, aki nem a tantárgyakhoz, hanem a gyerekekhez ért, nem tudtam ellenállni. Elvállaltam

az alsó tagozatos (egyben óvodai) osztály vezetését, arra gondolva, hogy az iskolai tanítás hibáit, gyereket betegítő rendszerét a napköziben megtapasztalva, látva, most talán módom lesz tenni valamit az alsó tagozat gyerekszerűbbé alakításáért. Ilyen helyzetben hogyan lelkesedtem volna. (Akkor még nem tudtam, hogy az alsó tagozat az általános iskola egésze, az iskola szerkezete, a társadalom egészének a szerkezete nélkül nem, vagy legalábbis tartósan nem változtatható.)

A világ is kinyílt, Szófiában találkozni lehetett a szocialista országok alsós szakembereivel, a hozzászólás oroszra fordított szövegét előre benyújtva, ahol a konferencián az osztályfőnökként elnöklő szovjet küldött meglepve hallgatta Vekerdy Tamás gyerekközpontúságról szóló érvelését. Egy-két év, és már egy edinburgh-i tudományos konferencián, majd egy párizsi óvoda-

---

milyen kőbányai munkás-gyerekek között görög származásúként kiközösítettnek lenni

---

pedagógiai munkamegbeszélésen próbáltam megérteni, mi a teendő itthon.

Aztán írtam az Élet és Irodalomba arról, miben is látom a gyerekekkel való együttélés lehetőségeit a napköziben, s hogy nem igazán hozzáértő kollégák tanítják a napközis pedagógia nevű tantárgyat, noha akkor már többen doktoráltak napközis pedagógiából (engem a doktórátus megszerzése sose vonzott, mindig sürgősebb teendőket láttam magam előtt). Ennek a cikknek a hatására hívtat meg hármunkat Ungárné Komoly Judit a neveléstudományi tanszékre óraadó tanárnak.

Dolgozhatok az alsó tagozat – akkor úgy hittem – megreformálásán, s közben újra taníthatok is, éppen a napköziről – ez igazán lelkesítő helyzet volt. Ekkor folyt az óvodai nevelési program és az általános iskolai tanterv átdolgozása. Ennek irányítása – az alsó tagozatot illetően – a munkakörömhöz tartozott. A munka lényegéhez, ahhoz, hogy a centralizált tananyag- és intézményközpontú oktatási rendszert hogyan lehetne a gyerekközpontúság felé közelíteni, nem volt elég tudásom. Szerencsére óvodapedagógiában éppen előttem Bakonyiné Vince Ágnes, Szabadi Ilona, Forrai Kati kitűnő óvodapedagógiát műveltek, az általános iskolai tantervfejlesztés egésze pedig a világitó tudású Báthori Zoltán kezében volt. Ugyanakkor az Új Iskola-i, bánki, napközis múltam számomra nyilvánvalóvá tette, hogy nem a központi intézetnek, az OPI-nak kell megmondania, milyen is legyen a közoktatás, hanem minden modernizációs törekvést, az országban jelen lévő alternatívát szemügyre kell venni, s a legjobbak képviselőivel kell együttműködni. Ekkor már élt a Zsolnai-féle nyelvi-irodalmi-kommunikációs (NYIK) program, mű-

ködött a Pesthidegkúti Waldorf Iskola, kérészetű olvasás-írástanítási programok is születtek – volt választék. Nyilvánvaló volt, hogy mindegyiket meg kell ismerni, a megalkotóiknak érveit meg kell fontolni.

Nagy élmény volt, hogy bekerültem az alternatív iskolák születésének az áramába, sodrába, s amit csak lehetett, megpróbáltam hasznosítani a központi tantervekkel foglalkozó tantárgypedagógusok műhelymunkájában. Persze, hiába vált világossá a számomra, hogy a mozgásra, vizuális emlékezetre épülő, írással indító Waldorf-féle olvasástanítás felel meg leginkább annak,

mindegyiket meg kell ismerni, a megalkotóiknak érveit meg kell fontolni

amit fejlődéslelektanból tudunk, még csak választható módszerré sem lehetett tenni az állami iskolák tanítói számára. De támogatni lehetett, hogy

a Zsolnai-féle (ha merev csoporthatásokkal is működő, de mégis differenciálást nyújtó) NYIK választható legyen.<sup>3</sup>

Közben másfél évig – életvezetési okokból – egy kitűnő kollégához pszichoterápiára is jártam, ennek végén a budai képzőben két féléves, „önismereti irányultságú” ún. esetmegbeszélő (encounter) csoportok vezetését is vállaltam (azokban az években ez a képzési forma a kötelezően választható tárgyak egyike volt.) Előzőleg – még a Fővárosi Pedagógiai Intézet egyik továbbképzési kurzusában – Gádorné Donát Blankával esetmegbeszélő önismereti csoportot vezettünk tanároknak.

Ennél izgalmasabb munkát nem ismeretem annak idején. Hogyan lehet a tanító-jelölteket, tanárokat segíteni abban, hogy felismerjék: saját „nehéz gyerek”-eseteik összefüggésben vannak saját egyéniségükkel, személyiségfejlődésükkel.

Szóval mindezt csak lobogva lehetett...

<sup>3</sup> Szilágyi Imréné (szerk.): *Melyiket válasszam? Olvasás-írástanítás 1. osztályban*, OPI, Budapest, 1999. (Tanítók könyvtára 2.)

A megtevesztéstől megóvott az Új Iskola minőségigénye és a Názáreti Tanító hitanos időszakától öreg koromig makacsul kitartó képe, létezőmódja.

Óvatlanság? Tele volt vele az életem. Az egyedül udvarra engedett tízévesekkel bármilyen baleset megtörténhetett volna, szigorún tilos lett volna a Rám-szakadékbba kirándulni 10–15 gyerekkel egyedül, éjjeli túrára indulni a romos cseszneki várban, ráfordulni a vár egyik nagyjából épen maradt, korlát nélküli párkányára erőtlen fényű zseblámpákkal, koromsötétben. (Szerencsére legelől mentem, így megláttam, hogy elfogyott előttünk az út, alattunk ott a mélység.) Nagy megkönnyebbülés utólag, hogy egyetlen gyerek esett el úgy (az iskolaudvaron), hogy letört a fogából egy darab, semmilyen más baleset nem történt, se az indián túrákon, se máskor, nyilván a véletlen szerencsének is köszönhetően.

Az viszont komoly negatív következménye volt ennek a lobogásnak, hogy beszűkítette a látásomat. Lelkesedtem egy célért, például azért, hogy közösség legyen egy osztálynyi kiskamaszból, és közben nem tudtam eléggé egyénekként figyelni rájuk.

Nem a lobogás szűnt meg, csak egyszerűen nem kaptam levegőt, amikor nyilvánvalóvá vált, hogy az illiberális ideológiából következő centrális irányítás elsöpri azokat a modernizációs törekvéseket, amelyeknek magam is részese voltam. Nem volt benne a tapasztalataimban, hogy ez megtörténhet. A kompetenciafejlesztés (binnen természetesen a tárgyi tudás közvetítése is) 180 iskolában kipróbált, a tapasztalatok alapján korrigált programját, amely fokozatosan átáramolva a közoktatásba megsűnt, pe-

dig egy-két évtized alatt legalább öt területen (szövegértés-szövegalkotás, matematika, szociális kompetencia, idegen nyelvek, társadalomismeret) megújíthatta volna a kötelező oktatás jelentős szegmensét; meggyökerezethette volna a cigány gyerekek integrációját, és a sajátos szükségletűek inkluzív nevelését... (Mindez a SuliNova és a pilisborosjenői Alternatív Igazgatóság csapatának a támogatásával történhetett volna). Rengeteg (programfejlesztés, kipróbálás, tankönyvírás) emberi energia és forintmilliárdok anullálódtak.

---

az alternatív iskolák nemcsak tovább éltek/élnek, többségük virágzik is, és itt az új hullám

---

Akkor „tértem magamhoz” (azaz tudtam újra kellő intenzitással dolgozni), amikor Gönczöl Enikővel eldöntöttük, hogy az erkölcsan tantárgyhoz – ismereteket közlő tankönyv helyett

– munkáltató könyvet alkotunk. Még ha ezek a munkatankönyvek csak 100–200 gyereket értek is el, s most a kiadó raktárában hevernek.<sup>4</sup>

Az unokáim éppen akkor voltak öt-hét évesek, elemi öröm volt mintegy a számukra végiggondolni az élet alapvető kérdéseit, főként azt, hogy a minden emberben, magunkban is jelenlévő gonosszal (Jung) hogyan lehet megküzdeni, hogyan lehet válaszolni Heller Ágnes kérdésére: „Jó emberek léteznek, hogyan lehetségesek?”

Aztán az önzetlen küzdelem példaként létrejött a Civil Közoktatási Platform (CKP). Az alternatív iskolák nemcsak tovább éltek/élnek, többségük virágzik is, és itt az új hullám, új alternatív iskolák, tanulócsoportok. A fájdalmas az, hogy azok a gyerekek, akiknek a legnagyobb szükségük van új megoldásokra, akik fejlesztésüket,

<sup>4</sup> Gönczöl Enikő – Kereszty Zsuzsa: *Én, te, ő – Erkölcsan munkatankönyv 1–2. osztályosoknak; Én, te, mi – Erkölcsan munkatankönyv 3. osztályosoknak; Én és a világ – Erkölcsan munkatankönyv 4. osztályosoknak*, MRO Historia, 2013.

kiművelésüket csak az iskolától várhatják (Takács Etel), az „út szélén” maradnak.

Csak évtizedek alatt, nagyon nehezen értettem meg, hogy nem lehet egy társadalom egyetlen szegmensét – esetemben az oktatást – megváltoztatni. Pedig ismertem Bibó Istvánnak a kelet-európai társadalmak nyomorúságáról szóló írását. (Bibó 1956-ban jelent meg – sokakkal együtt – az én látóteremben is, az úgynevezett zsidókérdésben is biztos eligazodási pontot jelentve.) Ismerem, de nem volt bátorságom mindezt az iskolarendszerre, a saját munkámra vonatkoztatni.

Azt hittem, elég eljutni egy probléma érzékelésig, mély átélésig, többekkel, avattakkal megoldást keresni, ahová jutotunk, azt minél szélesebb körben előadásban, tanulmányban, könyvben összegezve közzétenni, s akkor érdemben változhat valami az iskolarendszer egészében.

Nem volt elég, hogy az iskolarendszer egésze a vágyott, kevés helyen létező iskolaorthont, a klubnapközit, napközis szabadidő-praxist – mint idegen testet – kipörgette, kidobta, vagy lényegét megszüntetve magához hasonította. Mindehhez a hatvanas-hetvenes években nem volt elég tapasztalat.

A megértéshez át kellett élni a roma- és az SNI-integráció kísérletének útját is.

Mindkettőben – többekkel együtt – eljutottunk a probléma átélésétől, a tapasztalatok összegzésén át a pedagógusképzést (bár csak a tanítóképzést) megújító innovációig.

Csenyétén – közel egy évtizedig – tapasztalatot szereztünk, a tapasztaltakat antológiában összefoglaltuk,<sup>5</sup> megkíséreltük bemutatni, hogyan éledt fel iskolázatlan

cigány szülők gyerekeiben a tanulási vágy (minden fejlődés alapja), majd kidolgoztuk és a budai képzőben alkalmaztuk „a cigány gyerekek nevelésére is érzékenyítő” képzést.

Csányi Yvonne-nal és munkatársaival londoni, manchesteri, cambridge-i, koppenhágai iskolákban tanulmányoztuk az inkluzív nevelést, dán munkatársainkkal kézikönyvet állítottunk össze az erre felkészítő tanító- és tanárképzés számára,<sup>6</sup> az ELTE gyógypedagógiai és tanítóképző karának tantervébe beépültek az inklúzióra felkészítő képzés elemei.

Még sincs, ma sincs az iskolákban se roma integráció, se inkluzív nevelés. Bibó István és Nádas Péter megvilágították, hogy miért.

*Domokos Lászlóné Új Iskolája a szabadság, az életrevalóság és a közösség iskolája volt. Ma miért nincs belőle sok, ha pedig lehetne, ha lennie kellene?*

Természetesen lennie kellene. Szabad iskolát csak szabad, vagy legalább belső szabadságra törekvő emberek hozhatnak létre, tarthatnak fenn. Valódi közösség is csak szabad egyénekből, individuumokból születik. Ahhoz, hogy sok ilyen iskola legyen, hogy az ilyen iskola legyen a természetes, szabad légkörű társadalmi közegre van szükség. Először annak kell megszületnie. – Jung szerint a gonosz mindannyiunkban jelen van (ha segítő pályán működve kezdjük úgy érezni – mondja – hogy mi „jó emberek” vagyunk, ez azt jelenti, hogy baj van.) A mindenki ott lévő gonoszt reflektálással lehet kordában tartani. Minden társadalomban jelen vannak azok, akik –

<sup>5</sup> Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán (szerk.): *Csenyété antológia*, Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Pécs, 2002.

<sup>6</sup> Vojnitsné Kereszty Zsuzsa – Kókayné Lányi Marietta: *Könyv a differenciálásról – Másnonnan-máshogyan-együtt – Kézikönyv az 1–8. évfolyamon tanítók számára*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2017.; Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Mindenki iskolája – Együttnevelés*. IFA, Budapest, 1999. (Tanítók kiskönyvtára 8); Csányi Yvonne – Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára*, Oktatási Minisztérium, Budapest – CVU Storköbenhavn, 2004.

ha megfelelő társadalmi közegben élnek – nem sodródni el a kriminalitás felé, de ha a társadalom, az egyén megtartó ereje valamilyen külső vagy belső ok miatt (háború, feldolgozatlan traumák) szétzilálódik, akkor a gonoszság uralkodik az egyénen, egy zárt, kisebb vagy nagyobb csoporton, akár egy ország társadalmán, s mindez nem kedvez se az egyén, se a csoportok, se a társadalom szabadság-érzetének. Hogy ebben most a hazai

társadalom hol tart, ezt nem tudom pontosan. De Nadas Péternek biztosan igaza van abban (*A dolgok állása* című esszében ír róla), hogy a hazai modernizációs törekvéseknek mindig a társadalom pillanatnyi szerkezete állított gátat. Nem tudom, hogy mikor lesznek elég erősek ezek a modernizációs törekvések ahhoz, hogy a jelenlegi társadalmi szerkezet gátját fellazítsák, erodálják, lebontsák. De az biztos, hogy az alternatív iskolák, tanulócsoporthoz, az őket választó családok száma egyre nő.

*Látsz-e fiatalokat, akikben magadra ismersz? Történeteket, melyekkel szívvel-lélekkel azonosulsz?*

A Bagázs program egyetemistáit, a pereit tanoda fiataljait, azt az iskolánövér, aki hétfőtől csütörtökig egy belvárosi katolikus iskolában tanít, majd pénteken reggel vonatra ül, és vasárnap délutánig egy Heves megyei falu cigány gyerekeivel tanul, játszik, vagy csak egyszerűen együtt él – őket látom.

Azt a harmincas éveiben járó tanítót, aki évek óta újra és újra képes arra, hogy úgy szervezzen meg egy jótékonyági bált egy vidéki állami iskolában, hogy szinte az egész tantestület „játszik” a gyerekeknek,

szülőknek. Hol ritmikus táncot lejtene, hol videoklipben, fotókat filmmé komponálva mutatják meg magukat kisgyerekként, kamaszként, házasságként, saját gyerekeikkel való együttélésben. Nyilvánvalóvá téve szülőnek, gyerekeknek, ilyenek

voltunk, így játszottunk, megmutatjuk magunkat nektek. Őt nemrég ismertem meg, néhányan az iskolájából meghívtak, beszélgettünk az erkölcs-tan tanítás nehézségeiről. Amikor két óra múlva

felálltunk a beszélgetőkörből, odalépett és megkérdezte, megölelhet-e. (Valószínűleg a saját lobogását látta viszont bennem, ennek örült meg.)

Azóta kiderült, hogy tudatosan – az igazgatónő támogatásával – próbálja létrehozni, fenntartani azt a „lobogást” a testületben, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az iskola ne hivatal, hanem élő szervezet legyen.

A Heindl Péter megálmodta gilvánfai tanodát, ahonnan – önkéntes munkáról megérkezve – egy pesti gimnazista azt írta a FB-n: „Utárod a cigányokat? Menj el Gilvánfára, meggyógyulsz!”

Legfőképpen pedig az Igazgyöngy Alapítványt látom, benne elsősorban Toldi történetét, amely

talán már nyolcadik éve zajlik. Ebben minden együtt van, ami egy ezer bajtól szenvedő falu felébredéséhez, magára találásához szükséges. Legfőképpen pedig az jelenik meg, ami nélkül semmi maradandó nem történhetne: a méltóságukat nyerik vissza azok az emberek, akik képessé válnak arra, hogy – enni, inni, tanulni, kapcsolatokat építeni, esetleg csoportot is vezetni saját erejükből tudjanak.

a hazai modernizációs törekvéseknek mindig a társadalom pillanatnyi szerkezete állított gátat

valószínűleg a saját lobogását látta viszont bennem

A program megálmodójának, lelkének, Ritók Nórának nemrég megjelent *Láthatatlan Magyarország* című könyve pontos, megrázó látélet nemcsak annak a 16 fának az embereiről, akikről a könyv szól, hanem arról a társadalomról is, amely képes látszólag működni, de közben falvak, családok, gyerekek sokasága él olyan helyzetben, amelyben saját személyiségének a lehetőségeit képtelen megismerni, hiszen életenergiáját pusztán a fizikai túlélésre kell fordítania.

*A magyar pedagógia, nekem olykor úgy tűnik, rossz vágányon robot, nem tudni hová, miért, te hogy látod?*

Nem tudom hova, de látni, hogy miért. Nádas Péter korábban említett esszéjében számomra megrázóan elemzi a hazai társadalomfejlődés és a modernizáció viszonyát. A modernizációs törekvések nekiütőknek az ezt még befogadni képtelen, vagy csak részben képes társadalomszerkezetnek. Milyen nehezen születik meg újra és újra a köztársaság mint létforma! A gondolkodásában, életvitelében szabadságra törekvő, átütő hatású polgári rétegnek még nem volt elég ereje megszületni. Így aztán a társadalmi és oktatási reformok sorra elbuknak. Modernizáció egyedül az iskolában nem jöhet létre. Ha létrejön, tartósan nem maradhat fenn.

Nagy remény a civil mozgalmak és a civilek által teremtett alternatív iskolák léte. Az alternatív iskolák – más-más módon és mértékben – a szabadság iskolái. Az elsőként születettek (Rogers, Waldorf, Kincskeresők) lassan 30 évesek.

*A jó iskola, úgy tűnik, számodra sosem annyira elméleti kérdés volt, hanem inkább gyakorlati probléma...*

Számomra a neveléstudománynak nevezett diszciplína sosem volt fontos. A társadalmi jelenségek okai, az általam ismert emberek – felnőttek, gyerekek –, gyerekcsoportok viselkedésének, működésének a magyarázata érdekelt. Az okokat pedig nem a neveléstudomány, hanem a pszichológia látszott felfedni.

A gyerek állapotáról, szükségleteiről, lehetőségeiről sokkal többet tudtam meg a fejlődéslelektanból, a gyerekcsoportok viselkedéséről, dinamikájáról a „közösségek rejtett hálózatából” (Mérei), azaz a szociálpszichológiából. Egy-egy gyerek pillanatnyi állapotához, személyes történetéhez úgy kerültem közel, ha rá figyeltem, vele

voltam jelen a pillanatban (Vekerdy). Ezt semmilyen pedagógiai megközelítés nem nyújthatta.

Egy-egy gyakorlati probléma megoldásában az intuíción kívül – amely mindenkiben jelen lehet,

ha áramlásának útját nem zárta el magában – éppen a lélektani tudás alkalmazása segít. Magyar–pszichológia szakosként mindig elképesztett, milyen nagy „felfedezés” a pedagógia számára az, ami a pszichológiában evidens. Hogy szélsőséges példát mondjak: csodálkozunk, hogy három, látszólag normál családban élő kamasz ölni kezd, mintha nem tudnánk, hogy a kiközösítés milyen mennyiségű, hatású agressziót halmozhat föl. (Gondolj a Columbine Iskolában történt tragédiára.)

*Csenyété mintha egy kis Új Iskola lehetett volna, kellett volna hogy legyen, miért omlott össze?*

A jó iskola olyan gyakorlati kérdés, amelynek megteremtéséhez a praxis próbáját már korábban kiálló (elsősorban lélektani) elmélet elemei alkalmazhatók. '90-ben, ami-

kor a csenyétei falufejlesztési program elindult, már itt voltak előttünk az alternatív iskolák/pedagógiák.

Nem tart ott a világ távolabbi részétől elzártan, zsákfaluban élő, iskolázatlan szülők családjából érkező gyerekek többsége, hogy az írás-olvasást, számtant a központi tanterv szerint lehessen tanítani? Nézzük meg, mit alkalmazhatnánk – az írás-olvasástanulás előkészületeként – a Bakonyi

Ági és Szabadi Ilona által, Hermann Alice szakértői támogatásával megalkotott, kitűnő óvodai programból!

Szegényes a szókincsük? Induljon minden nap beszélgetőkörrel, mondjunk minden reggel mesét, játszuk el a meséket, többféle szereposztással is, újra meg újra!

Nem érzékelik a számtani alaplételek lényegét? Fektessünk le egy óriási Piaget-számegyeneset a terem közepére, legyen akkora minden egység, amekkora egy gyereklépés, hogy az előre-hátra lépegetéssel érzékeln lehessen az összeadáskivonást.

Betarthatatlan az az órarend, amelyet a minisztérium előírt az öszszevont osztályok számára? Nem tudnak a gyerekek 45 percenként új tantárgy tananyagára „váltani”? Tanítsunk projektekben / epochákban!

Nem maradhatott fenn. Magányos (a Soros Alapítvány által támogatott) innováció volt. Havas Gábor és Szelényi Iván álmodták meg. Nagy erénye, hogy falufejlesztési program részeként született. Nemcsak az iskola „élt”, a felnőttek is átélhették: történik valami a faluban, a faluval. Óriási szerencse, hogy az alapító tanító pár mindkét tagja igen tehetséges volt valamilyen. Komás Margó a gyerekek, Pólya Zoli a felnőttek helyzetére, vágyaira tudott

újra és újra érzékenyen, frissen reagálni. Az iskola – az alapítók szellemében – 10 évig működött. Akkor maradhatott volna fenn, ha maga a falufejlesztési program nem csupán két tapasztalt szociológus álma, hanem egy országos fejlesztési program része, ha az iskolafejlesztés nemcsak a kezdő szakaszt, hanem a szomszéd településen lévő felső tagozatot is magába foglalja. (Az első négy év gyerekközpontú praxisa nem

adott elég tartalmat a gyerekeknek ahhoz, hogy eljussanak – akár csak a letehetősebbek is – például a Gandhi Gimnáziumba.)

Magam mentorként gondolkoztam hónapról hónapra, évről évre együtt a közben bővülő tantestülettel, de az egyik leglényegesebb teendőt nem láttuk: nem elég a szülőkkel empatikusnak lenni, egyenrangú félnek tekinteni őket köznapi beszédhelyzetekben (az előző tanító a nagyanyja korú szülőt is letegette), az iskolát velük együtt kellett volna tervezni. Így nem értették, hogy gyerekeik tanítási időben miért figyelik a rókalnyukat a hegyoldalban, az árnyékuk változását az udvaron (árnyék-projekt), miért sétálnak számtanórán egy kerékpárt is tolvaj szomszéd falu határáig (minden tizedik lépésnél fel-

vettek egy kavicsot az útról, a tízesátlépés érzékelése érdekében, a bicikli kerekén pedig ott volt egy piros szalag, többen számolták, hányat fordul a kerék, így könnyen meg lehetett tapasztalni, hogy az iskolától a következő falutábláig tartó távolságba hányszor fér bele a kerék kerülete). Szóval hogy iskolaidőben „miért játszanak a gyerekek tanulás helyett”.

Aztán hosszú évekkel később, a program megszűnése után Margó és Zoli még mindig visszajártak (ma is visszajárnak) a

---

mondjunk minden reggel mesét, játszuk el a meséket

---



---

a bicikli kerekén pedig ott volt egy piros szalag

---

faluba, akkor érezték meg a falubeliek, mi is történhetett annak idején a gyerekekkel az iskolában.

*Milyen iskolát képzelsz el a roma fiataloknak, ahonnan érdemes magukkal vinni a hűséget az iskolájukhoz, önmagukhoz?*

Olyat, mint bárki másnak. Jó iskolát. Ahol minden felnőtt minden gyerekre, mint önálló lényre, személyre tekint, és semmi más nem számít, mint amit Emmi néni, Domokosné Löllbach Emma annak idején így fogalmazott meg: „Meg kell állapítanunk a gyerek erőinek és hiányainak rajzát, hogy tudjuk, mivel tartozunk neki.”

Persze, integrált iskolát. Tekintsünk most el attól, hogy a „szeretetteljes szegregáció” kifejezést egy református pap és egy görögkatolikus érsek használták, attól is, hogy a jelző és a jelzett szó ellentmond egymásnak. Még mindig kérdés marad, hogyan

lehet, hogy egyetlen településen működő három katolikus iskola tanulói, a gyerekek szülei ne találkozzanak, beszélgessenek egymással, ne vegyenek részt közös istentiszteleten. Nem lehetne a Szent Miklós, a Szent Imre és a Sója Miklós katolikus iskolának közös ének- és zenekara, foci- vagy kidobós bajnoksága? Nem ajánlhatna fel a római és/vagy a görögkatolikus egyház közös lelkigyakorlatot a szülőknek? Nem nevezhetne be együtt a három iskola például a Fesztiválzenekar TérTáncKoncertjére? Nem járhatnának legalább a legtehetségesebb teplei gyerekek a két belvárosi katolikus iskola egyikébe? Ha nem élnek együtt naponta romák és nem romák, hogyan ismerik meg egymást, hogyan élnek együtt később? Hogyan doktorálhatott volna angolul az iskolázatlan roma családból

induló A, hogyan lehetne a Nemzeti Levéltár projektvezető munkatársa a beás J, a Romaversitas igazgatója G, ha cigányiskolából indulnak? Nem lehet, hogy a feladat nehézsége hátráltat meg minden érdekeltet; az ugyanis, hogyan lehet egymás mellé ültetni a belvárosi középosztálybeli katolikus szülőket a telepiekkel? Frontális tanítás helyett differenciált tanulásirányítást meghonosítani az iskolákban?

Nincs külön roma pedagógia. Érezni kell őket, „egy húron pendülni” velük, ők ugyanis (a csenyétei gyerekek legalábbis) kitűnően képesek ránk hangolódni. A hagyományörző cigány családok tagjainak erős érzelmi kötődése a másokkal való

együttézésre szocializálja a gyerekeket. Mondok két, számomra felejthetetlen esetet.

Farsangkor, kora este, Pestről, fáradtan léptem be a csenyétei iskola nagyobbik termébe, ahol tanítók, szülők, gyerekek táncoltak együtt „maska-

raban” vagy anélkül. Alighogy leveszem a kabátom, a tíz éves Szupi (ez volt Kis István igen kifejező falubeli ragadványneve) elém penderül és táncolni hív. Fáradtan, lelkiileg még „meg sem érkeztem”, viszszautasítottam. Leültem, néztem a táncolókat, belefeledkeztem a jókedvbe, közben az egyik lábamat öntudatlanul elkezdtem a zene ritmusára billegtetni. – Szupi észrevette és újra elém állt. „Most szabad?” – kérdezte. Talán éppen a derekamig ért annak idején, én csizmában voltam, mégis ő vezetett, tudtunk együtt táncolni. Éppen ezt, az érzelmi intelligenciát tanulhatnánk tőlük. Ránk férne.

Néhány éve tanult kollégám autóján indultunk az alföldi kisváros református iskolájának két negyedikesével (!) a két gyerek családjához, a város cigányok lakta

negyedébe. A polgármester bízott meg bennünket, tanulmányozzuk a roma integráció lehetőségeit a városban.

Indulás után – kiérve a városközpontból – megkértem Mercédeszt, a velünk utazó gyerekek egyikét, szóljon, mikor kell jobbra vagy balra fordulnunk. „A jobbal mi nem tudjuk!” – hangzott a válasz. Legalább egy percnyi döbrent csend, majd András kollégám hátraszól: „Tudod, hol a szíved?” „Persze!” – mondják egyszerre. „Tedd oda a kezed! Az a baloldal, a másik a jobb.” A következő tíz percben, míg Mercédeszék házához érünk, legalább tízszer kórusban mondták: „Most balra/most jobbra!”

Ilyen egyszerű. Valaki elgondolkozott azon, hogyan jegyeznék meg legkönnyebben. Persze, amikor elsősök, az irányokat akkor kellene tudatosítani, ha addig a „magamérés” (Georg Kühlewind) még nem alakult ki, de mégis erről van szó. El kell gondolkozni azon, hogyan tesznek valamit magukévá cigány/nem-cigány gyerekek a legkönnyebben.

Négy éven keresztül nem lehetett eljutni a református iskolában odáig, hogy ebben a két értelmes gyerekben az irányok tudatosodjanak! (Ezekben a napokban tudtuk meg azt is, hogy az országos kompetenciamérés napján a cigány tagiskola tanulóinak tanítási szünete volt; s amikor erre magyarázatot kértünk, akkor az igazgató (korábban a megye esélyegyenlőségi referense) így védekezett: „A prímás lánya már a központi iskolánkba jár. Mi integrálunk. De most nem fogjuk veszélyeztetni a kompetenciamérés iskolai eredményét.”

Ekkor értettem meg, milyen hosszú még az út az integrációig.

Ki ismeri a tanítók közül Bari Károly, Jónás Tamás verseit (Jónás Tamás líráját milyen sokra tartotta Esterházy is!), Péli

Tamás festményeit, ki tudja, hogy létezik cigány (lovári) nyelvű bibliafordítás? – Pedig csak a Néprajzi Múzeum *A roma kultúra háza* című DVD-jébe kellene belenézni, hogy a cigány kultúráról tájékozódjunk.

Nem létezik külön roma-pedagógia. Egymás gondolkodásmódjára, tapasztalataira való figyelés, a ránk bízott gyerekek családjainak az ismerete, a velük való személyes kapcsolat létezik.

Olyan iskola, ahol nem a tantervet (legyen az bármilyen), hanem a gyereket tanítjuk, aki ott van előttünk, onnan indulva, ahol éppen ő tart. Majd elérkezünk a tantervhez

is, esetleg túl is lépünk rajta.

Valahogy úgy, ahogy a terézvárosi Baross Gábor Iskolában műveli ezt Komás Margó és azok a kollégái, akik erre ráéreztek, vagy Alsónemesapáti tantestülete, amely a differenciálást a Gyermek Házától szívós munkával tanulta meg. Úgy, ahogy London Hackney negyedének tanítói, tanárai mutatták meg nekünk, amikor a budai képző egyik hallgatói csoportjával náluk jártunk. Reggelenként természetes volt, hogy a szülők pár szót váltottak az osztálytanítóval, s a fehér szülők között ott volt a fekete apa burnuszban, az indiai anya száriban, az arab mama mélyfekete csadorban, csak a szeme fénylett, a szemüvege villant ki egy szűk résen. – A Hackney iskola helyi tantervének rövid összefoglalása pedig 10(!) nyelven feküdt egy asztalon az aulában.

A legkeményebb lecke az integrációról mégis cigány papokkal (Békési Ágival kettesben) készített interjúk sora volt.

A jezsuiták Párbeszéd Házában hallgattuk B. József plébános hivatástörténetét. Tizenkét éves volt, amikor először kerülték olyan házba, amelynek ablaka volt (addig a szomszéd faluban, egy juhhodályban lak-

---

valaki elgondolkozott azon,  
hogyan jegyeznék meg  
legkönnyebben

---

tak). Álltak a hűgával az új házban az ablak előtt, és folytak a könnyeik. Aztán egy ünnepnap a következő párbeszéd folyt le egy ünnepelőbe öltözött vitányi asszony és a kerítés mögött álló fiú között: „Maga hova megy?” „Templomba.” „Mehetek én is?” „Na, gyere!” – volt a válasz, és az asszony kézen fogta a fiút. Olyan gyönyörű épület volt a kiskamasz számára a templom, hogy nap mint nap elment, s egyszer csak a plébános befogadta a ministránsok közé. Volt egy jó általános, majd középiskolai tanára, aki törődött vele, s érettségi után egy reggel elindult Egerbe – ahol még sohasem járt – a teológiai felvételire.

Az ő története indított bennünket arra, hogy mind a hat cigány katolikus pappal találkozzunk.<sup>7</sup> A nagyon különböző hivatástörténetek egy ponton nagyon hasonlóak voltak. Csak egy-egy tanár, egy-egy pap kellett annyit mondjon, mint a vitányi asszony: „Na, gyere!”

Egy-egy ember élettervének a kibomlásához elég, ha néhányan annyit mondanak: „Na, gyere!”, és kézen fogják azt, aki fogni akarja a kezüket, ahhoz azonban, hogy az integráció természetes legyen – ahogy például a londoni Hackney negyedben az – a többség befogadó hajlandósága kell.

*Melyek azok a könyvek, szakkönyvek vagy irodalmi művek, zenék, események, tájak, mondatok, amelyek emberi, szakmai pályafutásodat, magatartásodat, értékrendedet döntően befolyásolták? Voltak-e egyáltalán ilyenek?*

A szerelmet előbb éreztem meg Szabó Lőrinc *Huszonhatodik év* című ciklusából, mint a valóságban. Arra, hogy az önnevelés, önfejlesztés nélkülözhetetlen, Juhász

Ferenc *Virágok hatalmának* egyik részlete tanított gimnazistaként. („*Ember vagyok, hínáros ösztönök / forró ősmocsarából kikelt halandó és örök / emberré érdemesült sejt, lángban megtisztult tudat / tudom világ a dolgaid, és elrendezem a dolgomat.*”) – Mi is történt meg ebből eddig jól-rosszul, s mi a teendő tovább – erre jóval később Weöres *A teljesség felé* ciklusa ébresztett rá.

Illyés 'egy mondata a zsarnokságról' mutatta meg, milyen az a diktatúra, amelyet átéltem. Jung világvallásokról szóló könyve segített tisztázni a valláshoz, egyúttal a transzcendenshez való viszonyomat. Faludy György „pokolbeli víg napjai”,

amelyet még szamizdatkiadásban olvastam, Mérei Ferenc börtönnaplója mutatta meg, hogyan lehet élni élhetetlen körülmények között. Most

éppen Nadas *Világló részletek* c. önéletrajzi munkáját újraolvasva képedek el, hogyan lehet ilyen sorsból, ilyen személyiséget formálni.

A legnagyobb emberi élményem első éves egyetemista koromban '56 tizenkét napja volt. Láttam, amint a Bajcsy-Zsiflinszky út egyik ablakában egy középkorú nő éppen bicskával vágja ki a zászlóból a „címert”, a Nyugatinál a Váci úti gyárakból özönlő munkásokat, akik számolták, hányas sorokban vonulnak az egyetemisták, újra és újra kiszámolva egy sornyi embert, beálltak közénk. Este zsíros kenyeret nyújtottak nekünk a Csepelről jött munkások a teherautóról a Parlament előtt, velük együtt kiabáltuk Nagy Imrének, hogy „nincs elvtárs”, mikor először így szólította meg a tömeget.

Együtt volt az ország, kegyelmi állapot volt. Nem tudom, mikor lesz ilyen egyetérés, milyen cél érdekében itthon az embe-

és kézen fogják azt, aki fogni akarja a kezüket

<sup>7</sup> A velük és három hivatásszerűen cigányok között pasztoráló gázsó pappal készült életinterjúinkat tartalmazó kötet: Tar Éva (szerk.): *Rashajok, papok, szerzetesek, istenes emberek a cigányok között*, Jezsuita Könyvek, Budapest, 2014.

rek között, de átéltem, hogy ha rövid időre is, hogy megszülethet...

*Gyermekként a hittanos közösséghez való tartozás egyfajta lázadás is volt. Kell-e a teljes felnőtté válás a lázadás?*

*Van-e erre esélye, tere a fiataloknak, mennyire ismered őket, milyen benyomások érnek felőlük?*

nem a lázadás, a saját út megtalálása a fontos

A hittanos közösséghez tartozás számomra nem lázadás, hanem támaszkeresés volt. Stabil családi érzelmi háló nélkül egyedül nem tudtam megtartani magam. Befogadó, tápláló közösségre volt szükségem. Nem a lázadás, a saját út megtalálása a fontos. A teljes felnőtté válás erre van szükség, s ez hol lázadással kell járjon, hol nem.

*Mikor voltál legutóbb az Arany János Gimnáziumban? Ismernek-e ott téged?*

Az általános iskolai osztályom (talán) 20 éves, és az egy osztályból verbuválódó napközis csoportom 30 éves érettségi találkozóján valamikor a nyolcvanas, illetve kilencvenes évek egyikeben.

hogya egy iskola – tanárok és gyerekek számára – élő szervezetként működik, akkor hihetetlen erőforrásai vannak

*Ott voltál sokféle módon az alternatív iskolai mozgalom hazai újjászületésénél, hogyan áll ez a történet? Vannak-e friss élményeid?*

Kétségbejuttató és reményt keltő egyszerre. Kétségbejuttató, mert közel harminc évvel a rendszerváltás után is a fennmaradásért kell küzdeniük. Mert még mindig nem egyértelmű, hogy ugyanannyi állami támogatást kellene kapniuk, mint az egyházi iskoláknak. Reményt keltő, mert hallatlan társadalmi kreativitás jelenik meg bennük. Csak az Alapítványi és Magániskolák

Egyesületéhez mintegy 400 alternatív óvoda, iskola, felsőoktatási intézmény tartozik. (Több, mint amennyi a volt szocialista országokban együttesen működik.) Szinte az állami centralizációs törekvésekkel azonos

ütemben születnek új és új iskolák. A Prezi kezdeményezésére óvoda- és iskolahálózat alakul, szülők szándékából megszületik a Tág Világ, a Csillagösvény, majd a Közép-Budai Waldorf Iskola, virágzik a Göllner Mária Regionális Waldorf Gimnázium. Szülőkorba lépnek az első alternatív gimnázium, az AKG volt diákjai, és a tantestület létrehozza – elsősorban a volt diákjaik gyerekeinek – az iskolakezdő hat évfolyamot. Ezek csak példák, éppen csak azt említem, ami a szemem előtt zajlik, aminek az alapítása körüli zsongás, szülőkön, tanárokon, volt tanítványokon keresztül közvetlenül megérintett.

A keserű ebben az örömben az, hogy éppen azok a gyerekek, a szegények, akik nagyon sokan vannak, akiknek a legnagyobb szükségük lenne rá, mert „*kiművelésüket csak az iskolától várhatják*”

(Takács Etel) nem, illetve alig érik el az alternatív iskolákat.

A Rogers Iskola tanáraitól tanultam több mint két évtizeddel ezelőtt, hogyha egy iskola – tanárok és gyerekek számára – élő szervezetként működik, akkor hihetetlen erőforrásai vannak. A Rogers Iskola azokban az években egy nyári napközis tábor területén működött. A tábort azzal a feltétellel bérelhették, hogy az épületet minden júniusban eredeti állapotában adják vissza a táborozóknak. Csakhogy az iskolában eggyel több osztályt kellett elhelyezni, mint ahány terme volt az épületnek.

– Így augusztusban, nyári szabadságuk idején tanárok és szülők könnyen felhúzható fallal kettéválasztották az ebédlőt (így már volt elég terem), hogy aztán júniusban ezt a falat lebontsák, megőrizhető építőelemeit elraktározzák, és a következő augusztus utolsó napjaiban falat építsenek, évről évre újra, amíg csak – új osztállyal bővülve – el nem költöztek innen. A fal felépítése, lebontása, újraépítése számomra az újrakezdés lendületének jelképévé vált.

Mindez civil kezdeményezésként jött létre. Azért most mintha történe valami más is. Az a hír járja, hogy – Pokorni Zoltán kezdeményezésére, állami támogatással – a Közép-Budai tankerületben az alternatív mozgalomban felnőtt, kivirágzott Gyermek Ház tantervére, szemléletére, módszereire épülő inkluzív (sajátos nevelési szükségletű gyerekeket is befogadó) általános iskola és gimnázium születik.

*Olykor azt gondolom, a reformiskolák, a szabad iskolák, az alternatív iskolák világában sokkal nagyobb rend, fegyelem uralkodott, uralkodik mindmáig, mint a mai, a rend és fegyelem folytonos hajszolása miatt elátkozott, ebben kimerült mai állami iskolákban?*

Persze hogy így van, hiszen reflektálás nélkül nincs szabadság, nincs rend. Az alternatív iskolák nem hivatalok, a már sokszor elhangzott, leírt mondattal fogalmazva nem a tantervet, hanem a gyereket tanítják. Gyereket csak akkor lehet jól tanítani, ha belső szabadságát segítjük kibomlani. Ahol szabadság van, ott a rend is ebből születik (persze most halljuk József Attila szavait, de ez nem versidézet, hanem napi tapasztalat). A szabadság és a rend együttéléséhez pedig a gyerekek és a felnőttek rendszeres reflexiója nélkülözhetetlen.

Summerhill nem valamiféle álom, Neill fantáziavilágából született egyszerű jelenség. Akkor tanulok, amikor vágyat érzek rá, szabadon játszom, cselekszem, de a közösség előtt felelek magamért. Különösen aktuális ez napjainkban, amikor éppen arról beszélünk, hogyan képes az iskola közlés-számonkérés helyett, facilitálni, a főként önállóan szerzett tudást megszűrni, strukturálódását segíteni.

Az alternatív iskolák legfőbb ereje a műhelymunka, amelyben a tanárok hétről hétre, hónapról hónapra, évről évre az iskolán, egyúttal önmagukon dolgoznak. Hol tanári kollégiumnak, műhelynek, hol másnak hívják, a lényeg ugyanaz, reflektálnak arra, ami velük és a gyerekekkel, velük és a szülőkkel, velük és tanítással történik. Azaz önnevelési

---

az alternatív iskolák legfőbb ereje a műhelymunka

---

folyamatban vesznek részt.

*Van-e emlékezetes mulasztásod?*

A lobogás sokszor beszűkítette a látótérmet. Mondok két példát, ami ezt világossá teszi.

Savax (ez volt a ragadványneve) 10–14 évesen vékony fiú volt, nyurga, szemüveges, világító agyú, jó humorú. Négy évig voltam magyartanára, osztályfőnöke. Pályámnak éppen abban a szakaszában, amikor semmit se tartottam fontosabbnak, minthogy az osztályból jó közösség váljon. Akinek kedve volt hozzá, azzal az ősz, tavaszi hétvégeken bejártuk a Pilist és a Börzsönyt, aki a kirándulásokon kitartó volt, az Medve-, vagy akár Zerge-rendet is kaphatott. (Utóbbiért az osztályban komoly versengés folyt.) Az úttörőcsapat Rákóczi Ferenc nevét viselte, így az egyik nyáron elutaztunk Kassára is, hogy virágot vigyünk a dómba, Rákóczi sírjára.

Mindebben – persze nem azonos módon és mértékben – de szinte minden gyerek lelkesen részt vett. Savax az osztályt és osztályfőnökét kívülről, néha jóindulattal, máskor a kívülről elnéző, néha lenéző, ironikus mosolyával szemlélte. Minden tárgyból jeles volt, az órákon kapott feladatokat gyorsan és jól megoldotta, aztán – tehetőségéhez illő teendők híján – unatkozott. Kívülállásán először csodálkoztam, aztán – bár igyekeztem nem mutatni, de ingerelt, hogy nem sikerült „bevonnom”. Az ingerültség egyszer kitört belőlem, és nyilvánvaló, hogy elsősorban nem a pillanatnyi helyzetnek szólt. Harmadik napja jártunk a zempléni hegyekben, és útban hazafelé leültünk ebédelni egy tisztáson. Magával hozott szendvicse, kenyere ekkorra már szinte mindenkinek elfogyott, ki-ki a megmaradt falatokat osztotta meg a barátaival. Ő egy távoli bokor mögött – bízva abban, hogy senki sem látja – a közel egykilós veknijéből egyedül falatozott. Magamból kikelve olvastam a fejére, milyen önző.

Egyetlenegyszer sikerült méltó feladatot kínálni neki; és ekkor mindannyiunkat elképesztett azzal, ahogy ezt megoldotta. Egyik nyáron Erdélyen keresztül a bolgár tengerpartra utaztunk. Ő tizenkét évesen a csoport „pénzügyminisztereként”, tíz napon át kezelte tizenhetünk szállás- és útiköltségét. Forintot lejre, lejt levára, levát lejre, majd forintra fejben (!) hibátlanul váltott át, az út végén mindegyikünkkel fillérre pontosan elszámolt.

Értettem, hogy rendkívüli tehetség, éreztem, hogy kívülállása, iróniája jogos, de a tehetségére rezonálni nem tudtam, és

nem segitettem neki abban, hogy kevésbé legyen magányos.

Az órákon néha unalmában vicceket mesélt a szomszédjainak, vagy ha már végképp nem bírta a tétlenséget, akkor – mintegy véleményt nyilvánítva a helyzetről – szellentett egy nagyot (az osztályban köztudott volt, hogy ebben is ő a legkiválóbb).

Ma ő az ország egyik vezető közgazdász professzora. Évtizedekkel közös négy évünk után, amikor már képes voltam az egyes gyerekekre is jobban figyelni, nekik személyre szabott feladatokat adni – újra és újra eszembe jutott a 10–14 éves Savax. Mennyi időt vesztegetett el a velem töltött négy év alatt! Mennyit fejlődhetett, mennyivel kevesebbet unatkozott volna, lehetek volna barátai is az osztályban, ha akkor képes lettem volna neki való helyzetek, feladatok elé állítani!

Itt egy másik eset: már nem tehetem jóvá, hogy Éva, akinek kezdő tanárként, 9 és 14 éves kora között osztályfőnöke és napközis nevelője voltam, nem eléggé számíthatott rám. Annak idején úgy tudtam, jóban vagyunk. Amikor megjöttek az iskolából, oda-oda jött hozzám, majdnem minden nap váltottunk külön is legalább néhány szót, iskolai bajaival hozzám fordult. Láttam, hogy gondterheltebb, mint a többiek, „koravén”, de ezt annak tulajdonítottam, hogy egyedül élő, sokat dolgozó anyjával, testvér nélkül nő fel. Huszoneves korában mondta el – addigra anyja meghalt, Éva már egyedül élt, társ (és gyerek) nélkül –, hogy anyja súlyos szendélybeteg volt, 9–12 évesen szinte hetente hívta ki hozzá – sokszor éjjel – az ügyeletes orvost, és erről senkinek se beszélt.

egyetlenegyszer sikerült méltó feladatot kínálni neki

9–12 évesen szinte hetente hívta ki hozzá – sokszor éjjel – az ügyeletes orvost, és erről senkinek se beszélt

Vidékről költöztek fel, a közelben nem voltak rokonai, a barátinói előtt szégyellte).

Négy év alatt közel ötezer órát töltötünk együtt, és nem bízhatott meg bennem annyira, hogy elmondja, hogyan él. Sokkal intenzívebben kellett volna – éppen rá – figyelnem, hogy elég erősnek érezze a kapcsolatunkat ehhez. (Éva 30 éves korában meghalt. Utólag úgy éreztem, ennyi ereje, kedve volt az élethez.) Én pedig osztálykirándulásokat, napközi szénátust (akkor tanulták a görögök történelmét), osztálymúzeumot szerveztem, a batikolás és a jégpályaépítés módjának a megtanulása foglalkoztatott, az osztály szociogramját elemezgettem, pedig elsősorban például Évával és Savaxszal, szóval az egyénnel kellett volna sokkal mélyebben törődnöm.

*Van-e pedagógiai talizmánod?*

Talizmánom sosem volt, de most, hogy kérdezed, elgondolkodtat, hogy az a nap-

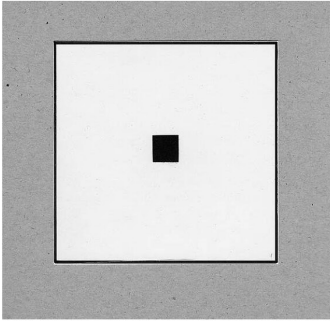
közi napló, amelyet – több mint 50 évvel ezelőtt - naponta más gyerek vezetett, egyikük a fedőlapra odarajzolta a „napközi címet” is, s amelynek a szövegét Dobózi Andi szó szerint lemásolta, „hogy neki is meglegyen” – három költözést átvészelve – ma is itt van az egyik fiókomban.

*Nevelőanyai történeted elbeszélésére készülsz, ezt egyfajta pedagógiai krédónak is számod, vagy szigorúan családi ajándék?*

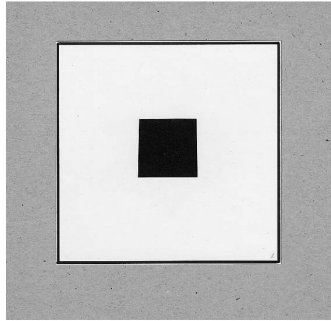
Csak a gyerekeknek készítem, unokáinknak, a fogadott lányunk gyerekeinek mesélem el. Nem lehet egészségesen felnőni úgy, hogy az ember ne ismerje a gyökereit. A gyökerek nem csak a vér szerinti őseket jelentik, gyökér az a kapcsolati háló is, amelyből az édesanyjuk táplálkozott, s amelyből a férjemmel mi is, akiket Elena maga választott, több mint harminc évig építkeztünk.



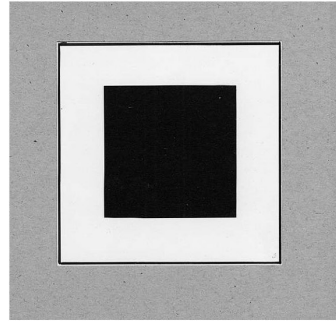
*Kereszty Zsuzsa az öt 80. születésnapja alkalmából köszöntő alternatív iskolák pedagógusai körében*



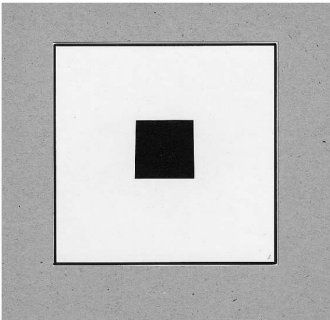
3



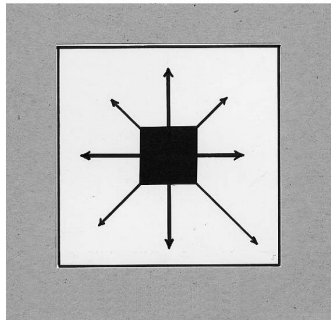
1



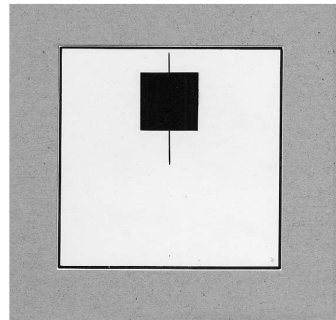
4



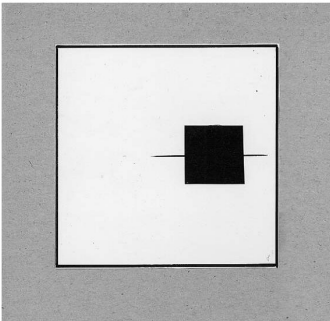
5



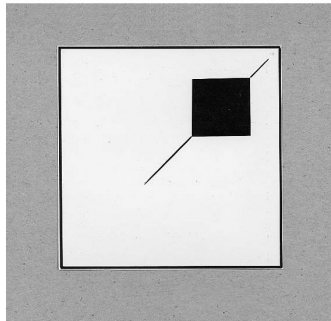
2



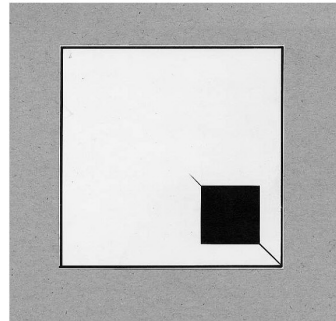
6



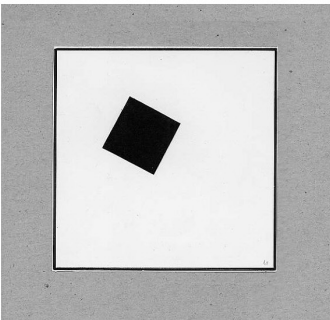
7



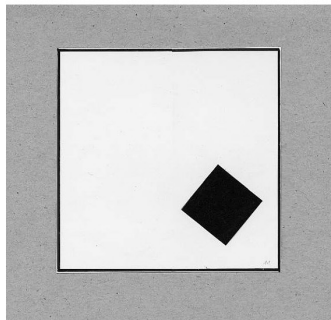
8



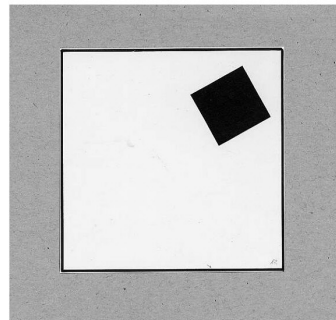
9



10



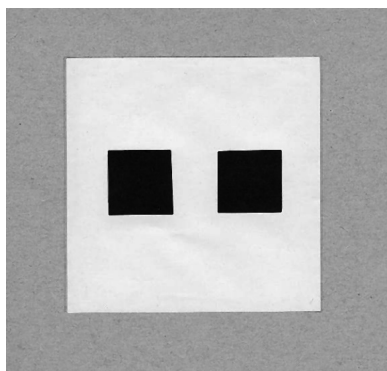
11



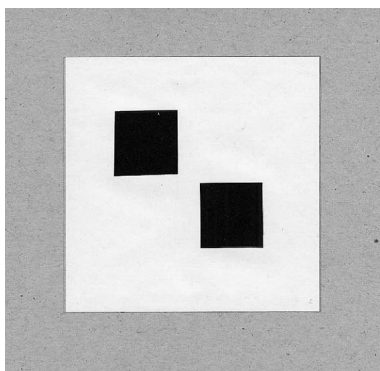
12

## A nonfiguratív komponálás logikája

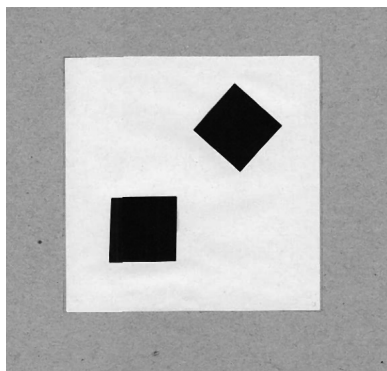
1. Adott egy üres felület. Az egyszerűség kedvéért legyen ez egy négyzet. Egy négyzet alakú rajzlap vagy fehérre alapozott vászon felülete. El akarok helyezni rajta egy formát. Az egyszerűség kedvéért legyen ez is egy négyzet. Hogy kellően kiemelkedjen a háttérből, legyen a színe fekete. Mekkora legyen a négyzetformám? Attól függ, milyen hatást akarok vele kifejezni? Harmonikus, kiegyensúlyozott arányra törekszem? Akkor legyen ilyen.
2. A formám (a fekete négyzet) uralja a körülötte lévő kétdimenziós teret. Középen helyeztem el, így a helyzete stabil (az átlók és a függőleges, vízszintes felezési tengelyek metszéspontjában helyezkedik el).
3. Ha arányában kisebb négyzetet helyezek el a lap közepén, a hatás merőben más. Így a négyzetem, bár középen van, és igazodik a keret szabta térhez (párhuzamos a lap szélével), de már nem uralja a teret. Magányos, társtalan, várakozó feszültséggel teli. Valaminek történni kell. Valakinek érkeznit kell.
4. Ha arányában nagyobb négyzetet helyezek el a lap közepén, az is más hatást eredményez. Így a formám erőszakosan uralkodó, pöffeszkedő hatásúvá válik. Kiszorít minden mást a környezetéből. Nem vár más formákat, egyedül kíván uralkodni.
5. Térjünk vissza a nonfiguratív komponáláshoz. (Az eredeti programban ezelőtt a vizualizálás előtt nem nonfiguratív képek sorozata következik, melyeken az elhelyezés, a méretarányok elemzésére máris van fogódzó. –A Szerk.)
6. Nézzük meg a harmonikus arányú formát (fekete négyzet) kimozdítva központi helyzetéből, hogyan változik meg a kompozíció egyensúlya! Fölfelé tolva a függőleges tengely mentén lebegő hatásúvá válik a kompozíció.
7. Vízszintesen elmozdítva elbillen a kompozíció egyensúlya. A kompozíció vizuális feszültséget hordoz.
8. A forma átlós elmozdítása a mozgás (emelkedés) érzetét kelti (pozitív – jobbra föl, vagy negatív – balra föl irányban).
9. Ha alulra kerül, a süllyedés érzetét sugallja. Ha a széle párhuzamos a kép síkjának szélével, viszonylag rendezettnak tűnik a mozgásérzet. Ha viszont kibillen ebből a helyzetéből, mozgása szabálytalanná, szabaddá, kiszámíthatatlanná válik.
10. Bizonytalan, lebegő hatást eredményez, ha a forma széle már nem párhuzamos a lap szélével.
11. Ha alulra kerül, a süllyedés érzetét kelti.
12. Ha felülre, akkor lebegő hatású.



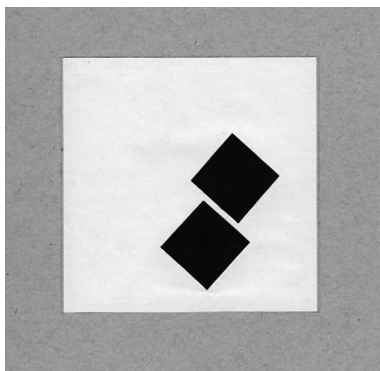
Megduplázva a formát, egy új elem lép be. A forma síkhoz való viszonya mellett megjelenik két forma egymáshoz való viszonya is, mint kifejezési lehetőség. Itt éppen közös egyetértésben uralják a terepet.



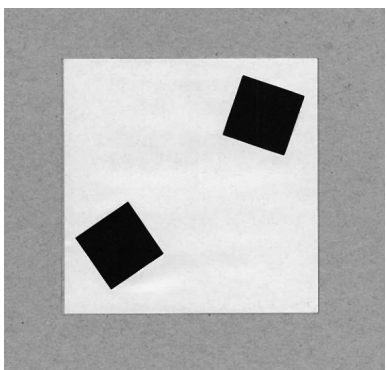
Itt is megosztott az uralom, de megjelenik az aláförendelt viszony.



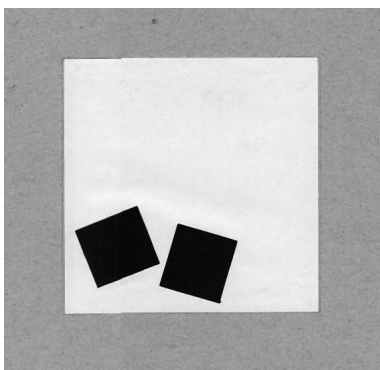
Az egyik forma igazodik a hordozófelület széleire, a másik átlósan kimozdult, szembefordulva, feleselve a másikkal (és a sík diktálta renddel).



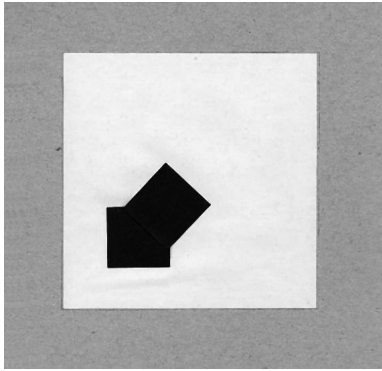
A két forma összebújva barátkozik, mit sem törődve a környezettel (a sík széleivel).



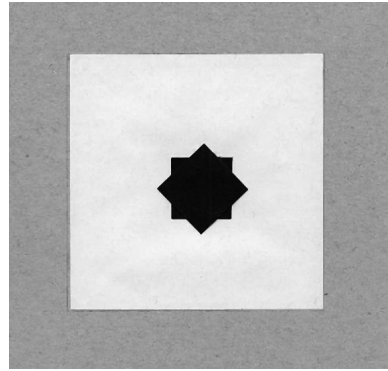
Majd összevesznek és eltávolodnak egymástól.



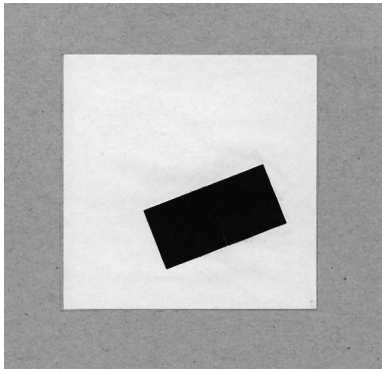
De a harag nem tart sokáig, kezdődik a békülős párbeszéde.



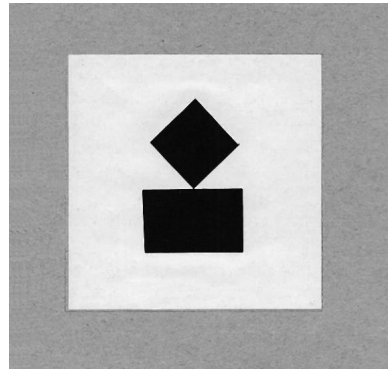
És az egyesülés, az egymásba kapcsolódás új formát szül (az új formában némileg megtartva véleménykülönbségüket – párhuzamosság a szélekkel illetve az átlóval).



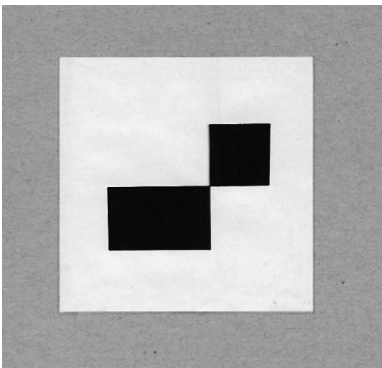
Itt az egyesülés utáni új forma azonos módon igazodik az alapsíkhoz (párhuzamos a széleivel).



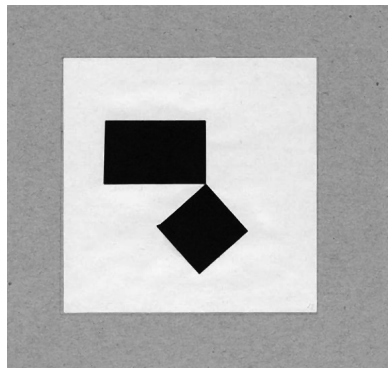
Variációk a két négyzet kapcsolatára, viszonyára I.



Variációk a két négyzet kapcsolatára, viszonyára II.



Variációk a két négyzet kapcsolatára, viszonyára III.



Variációk a két négyzet kapcsolatára, viszonyára IV.