

Gyermekek Háza

*Mi, a Gyermekek Házában azt szeretjük,
ha egy gyerek hazamegy, és arra a kérdésre,
hogy „Mit tanultál ma az iskolában?”
azt mondja: „Semmit”. Akkor jó napunk volt,
mert szinte észrevétlenül tanult.*

Kókayné Lányi Marietta



A Gyermekek Házát 1991-ben alapította egy csapat lelkes pedagógus, akik szűknek érezték a klasszikus, poroszos pedagógia kereteit. A 1991-92-es tanév óta a Gyermekek Háza a Klebelsberg Kuno Általános Iskola és Gimnázium részeként működő alternatív pedagógiai program – külön épületszárnyban, önálló pedagógus- és szakembergárdával. A Gyermekek Háza sok „alternatív dolgot” vállalt fel, mint például a személyközpontú nevelést, a gyerekközpontúságot, a differenciált tanulásirányítást, a szöveges értékelést és az integrált oktatást.¹ Mint írják:

„Tanulási helyzetekben a tanító nem mint minden ismeretek tudója és közvetítője van jelen, sokkal inkább együttműködő társként. Elsődleges feladata az optimális tanulási feltételek megteremtése, a szükséges eszközök, feladatsorok, tevékenységrendszerek és az ismeretszerzés munkaformáinak végiggondolásával, megszervezésével. Feladata szükség esetén segítségadás, addig, amíg azt a gyerekek vagy az adott tevékenység megkívánja.”

Részlet az iskola pedagógiai programjából

Kókaayné Lányi Marietta, aki 1994 óta a Gyermekek Háza pedagógiai vezetője, egy írásában így foglalta össze az „inkluzív pedagógia” lényegét:²

Mindannyian hordozunk értékeket és mindannyian fogyatékosok vagyunk valamilyen tekintetben – a különbség csupán mennyiségi. Ez az alap gondolata annak az irányzatnak, amely általánosnak mondható azokban az európai országokban, melyek szabadon fejlődtek, melyekben az intenzív gazdasági fejlődés korábban megindult, mint nálunk. Ez az irányzat a fogyatékosokat nem hiányként, hanem sajátos igényként, szükségletként értelmezi, ebben a nyelvi formában is ragadja meg: a fogyatékosokat „sajátos igényűeknek” nevezi...

Sok országban természetes, hogy egy izomsorvadásban szenvedő, értelmileg ép tízéves csoportmunkában dolgozik együtt ép kortársaival, a vak tizenhárom éves diák Braille-klaviatúrás, betűket nyomtató számítógépen dolgozik többségi iskolában, tanulásban akadályozott gyerekek vesznek részt befogadó osztályokban, például egy római hajómodell építésében, amikor az osztály éppen a római korról foglalkozó projekten dolgozik.

A hazai iskolarendszer erősen szelektív. Befogadó (inkluzív) osztályok – amelyekben nemcsak jelen van a sajátos igényű diák, de az osztálytanító (gyógypedagógussal együttműködve) tervezi, irányítja a fejlődését, segíti társas kapcsolatainak alakulását – csak néhány iskolában, főleg alternatív iskolákban működnek.

A hagyományos képzési rendszerben – annak érdekében, hogy a lehető leghomogénebb csoportokat hozzák létre – a diákokat tanulási teljesítményeik alapján válogatják. Ennek háttérében az a meggyőződés áll, hogy azok a csoportok taníthatók a legeredményesebben, amelyeknek tagjai a legjobban hasonlítanak egymásra. (Így jönnek létre a tagozatos és az ún. „fejlesztő” vagy „logopédiai” osztályok.) Az inkluzív pedagógia magát a szándékot – homogén osztályok létrehozását – is képtelenségnek tartja, és az egyes gyerekek egyéni sajátosságaiban rejlő lehetőségeket előnynek tekinti. A heterogén csoportszervezés külön haszna, hogy az ilyen csoportokat vezető pedagógusokat az igen eltérő sajátosságokkal rendelkező gyerekek tanításának problémái kreatív magatartásra sarkallhatják, arra, hogy újra meg újra megfelelő módszereket keressenek.

A Gyermek Háza az *inkluzív (befogadó) nevelés* egyik modellintézménye hazánkban: a mozgásában korlátozott, az értelmileg sérült kisgyerek, a sajátos nevelési igényű tanuló egy osztályban tanul „átlagos” vagy éppen kiemelkedő képességű társaival. Együtt élve megtanulják az együttműködést, egymás elfogadását.³

Az „együttnevelés” a humanisztikus pedagógia, a reformpedagógia fontos alapelve. Ugyanakkor egyetértünk Csapó Benővel, aki azt hangsúlyozza, hogy „nem szerencsés *erőltetni* az együttnevelést, egymástól nagyon különböző tanulók egy osztályban tanítását ott, ahol ennek nincsenek meg a feltételei. Heterogén osztályokban tanítani egészen más munkát igényel, más pedagógiai kultúrára, más didaktikai eszközökre van szükség.”⁴ (Kiemelés tőlünk)

A mi következtetésünk: állami eszközökkel is segíteni kellene azokat a tanárokat, akik készen állnak ezeknek a „más eszközöknek” az elsajátítására, alkalmazására.

Csapó Benő ezzel kapcsolatos másik megjegyzése is nagyon fontos: „Illúzió lenne azonban heterogén osztályok létrehozását elvárni, ha a gyerekeknek a legjobb nevelést biztosítani kívánó szülők nincsenek meggyőződve arról, hogy ezek a közösségek valóban jól szolgálják gyermekük fejlődését... Valószínűleg hosszú még az út addig, amíg gyermeküket *jó képességűnek* tartó szülők tömegesen keresik az olyan iskolákat, amelyekben gyermekük megtapasztalhatja, hogyan használja képességeit társai segítségével.”⁵ Nos, sajnos „tömegesen” nincsenek is ilyen iskolák (és a közeljövőben minden erőfeszítésünk ellenére nem is lesznek) – de legalábbis mindent meg kellene tenni a megfelelő „kísérletek” támogatására, új „befogadó” reformintézmények világra segítésére.

*

Első találkozásunkra nagy kíváncsisággal készültem: olvastam a Gyermekek Háza pedagógiai programját, és el sem tudtam képzelni, hogy a benne megfogalmazott szemlélet a mindennapokban hogyan tud megvalósulni. Az iskolában eltöltött órák alatt megtapasztalhattam, hogy itt *valóban működik*, ami a papíron írva áll. Ugyanakkor láttam, hogy az *integrált nevelés* (eltérő szociális háttérű, kultúrájú, különböző képességű gyermekek egy osztályban való oktatása), a *différenciálás* (az egyes gyerek tanulási szintjének megfelelő árnyalt, különböző nehézségi szintű feladatokkal dolgozó tanítási módszer), a *kooperatív tanulás* (csoportban, párban való munka) alkalmazása ma is nagy kihívás az iskola minden pedagógusának.

– *Mik voltak a kezdeti nehézségek?* – kérdeztem Kókayné Lányi Mariettát. Valahányszor bizonytalanok lettünk valamilyen tanulási helyzetben, rögtön visszatértek a régi beidegződések: a tábla elé álltunk, utasításokat adtunk, minden gyerekhez egyszerre szóltunk, mindenkitől egyszerre követeltük a figyelmet; tehát éppen azt tettük, ami ellen küzdöttünk.⁶

Elsőként az önmagunkkal szembeni türelmet és fokozatosságot kellett megtanulnunk. Hogy annyi új eszköz bevezetését vállaljuk el, amennyivel még biztonságban érezzük magunkat. Ma már nagyon figyelünk az új tanárok beilleszkedésére. Az új kolléga kiválaszt közülünk valakit, akivel szimpatizál, aki előtt ki meri mondani, ha valami jól megy vagy valami nehéz, akivel kölcsönösen látogatják majd egymás óráit: ő lesz a párja.

Másik fontos eszközünk a munkaértekezlet, amin megvalósul a csoportos együttgondolkodás, az őszinte kommunikáció. A nevelési probléma sohasem egy emberé, hanem a csapaté, ezért közösen tárgyaljuk meg. Ez nagyon sokat jelent mindnyájunk számára.

Sajátos tankönyvcsaládot, módszertani segédleteket, szöveges értékelési rendszert dolgoztunk ki. Együtt vagyunk, együtt csinálunk mindent.

*

A mindennapok alapja az *elfogadás*: gyerekek és felnőttek részéről egyaránt. „Már nagyon sok munkahelyen dolgoztam, de ez az első munkahely, ahol az is elvárás volt, hogy a kollegák szeressék egymást és a gyereket” – mondta az egyik gyógypedagógus. És ez nemcsak a tanárookra igaz: a takarító néni szeretettel és babusgatva segít felöltözni a Down-os kislánynak, és beszélget a gyerekekkel a szünetben, név szerint szólítva a kicsiket, miközben segédkezik a kerekesszékekkel közlekedőnek vagy a fáradtan a teremből kioldalgó elsősnek.

Ottjártamat követően egy alkalommal Kókayné Lányi Mariettával telefonon beszélgettünk egy sikertelen pályázat kapcsán. Meggütötte a fü-

lemet Marietta keserves válasza arra a vigasztalónak szánt mondatomra, hogy „bár az iskola most nem nyert, de szakmai munkájukat a pályázat bírálói mégis elismerték”. „Rossz mindig a pálya széléről kiabálni, hiába tudod, hogy amit teszel, azt mások is elismerően nézik...” – mondta.

Beszélgetésünk után egy hónappal Lányi Mariettát választotta meg honlapján az *Inclusive Education Canada* elnevezésű szervezet a „Hónap Igazgatójának”.

A szülők és a gyerekek

Még a gyermeküknek alternatív, személyközpontú oktatási formát kereső szülőkből is feltámad a félelem, amikor először meglátják a Down-szindrómás kicsiket vagy az autisztikus vonásokat mutató gyerekeket. Nem csoda: hazánkban egészen 1993-ig a sérült és egészséges gyerekeket elkülönítette az oktatási rendszer.

A Gyermek Háza iskola *nyitott*: az érdeklődő szülők megnézhetik, hogyan tanul együtt az ép és sérült gyermek, a segítséget igénylő gyermekeket hogyan támogatják a szakemberek. Sok szülőt éppen ez az aktív és nyitott közeledés győzött meg az együttnevelődés előnyeiről. A személyes kapcsolat a gyermek iskolás éve alatt is fontos szerepet tölt be a szülők és tanárok viszonyában. A pedagógusok meglátogatják a szülőket, elmennek az óvodába, szakmai véleményeket hallgatnak meg. Az iskolába való bekerülés minden esetben több érintett személy konszenzuson alapuló döntése, amiben a leendő osztály egyensúlya épp úgy fontos, mint a gyermek személyisége és akarata.

– *Milyen a gyerekek viszonya a sérült társaikhoz?* – kérdeztem Mariettát. A gyerekek sokkal rugalmasabbak és elfogadóbbak tudnak lenni, mint gondolnánk. Amikor hallássérült kisgyerek van az osztályban, mindnyájan kipróbáljuk, milyen az, amikor hallókészülék van a fülünkben: *jé, ez zörög, meg kattog*, és persze a gyogyepedagógus megmutatja, hogyan működik, hogy kell ki-be kapcsolni. Amikor látássérült van az osztályban, nem várjuk el a gyerekektől, hogy rögtön mindent megértsenek. Hozunk nejlonzacskót, hogy nézzenek keresztül rajta. Később, ha együtt dolgoznak egy látássérült kislánnyal, aki ráhajol a munkalapjára, mert nem látja jól, nem tolják félre, nem mérgelednek – emlékeznek a nejlonzacskós élményre. Volt egy izomsorvadásos kisfiúnk, a nagy vagány fiúk akkor kerültek közelebb hozzá, amikor kipróbálhatták a kerekesszékekkel való közlekedést. Így válik természetessé az, hogy egymásnak segítenek.

– És a szülők?

Ezeket a megtapasztalásokat a kicsik otthon továbbadják: „Amióta ide járunk, nem állhatok a mozgáskorlátozottaknak fenntartott parkolóhelyre” – sopánkodott félig tréfálkozva az egyik anyuka. Ez is *együtt-tanulás*.

Természetesen a régi rendszerben szocializálódott szülőkből fel-felbukkan a szorongás: jó-e, elég-e, amit a gyerekek itt tanulnak. A hatodikosaink szüleit kértük egyszer, hogy csoportosan vitassák meg, min változtatnának, és miért. Arra a következtetésre jutottak, hogy több szóbeli feleltetés kellene, mert ezáltal fejlődne a gyerekek szóbeli kommunikációs képessége. Ekkor azt kértük, gondolják végig, hogy az ő gyerekkorukban milyen volt a feleltetés. „Sokszor megszólalni sem nagyon mertem” – mondta valaki. „És most, a csoportos beszélgetésen milyen érzés volt megszólalni?” – kérdeztük. Elvetették a feleltetés ötletét.

Az iskola

*A tanári szoba falán nyomtatott A4-es lapon táblázat függ:
Rajta a dolgozók neve, és az, hogy ki hogyan issza a kávé, teát.*

Azon a napon, amikor az iskolával és a benne élőkkel ismerkedni indulok, egy tanárcepathoz csatlakozom. Messziről jöttek azért, hogy tapasztalatokat gyűjtsenek, lássanak, tanuljanak. (A Gyerekek Háza heti két alkalommal fogadja a hazai és külföldi látogatócsoportokat.)

A nap a Gyerekek Házában *beszélgető-körrel* kezdődik. Alsó tagozaton ezt követik a körülbelül kilencven perces tanítási blokkok, hosszabb szabadidő-sávokkal megszakítva. A délelőtti tanítási időszakot legalább félórás, lehetőleg szabad levegőn töltött szünetek tagolják.

A második tanulási blokkba csatlakozunk. A terem végében elhelyezett székeken és a játszószőnyegen, a beszélgető-kör helye mellett ülünk, közel a gyerekekhez. Az óra első fele csoportmunkával telik: a kettesével-hármasával összetolt padokban ülők közösen oldják meg az asztalokra kirakott szókérttyák nyelvtani szabályok alapján történő csoportosítását. A gyerekek felosztják egymás között, hogy ki írja le a megoldásokat, ki legyen az időfelelős, a csend őre, a szóvivő. Mindnyájuk igyekezetére szükség van ahhoz, hogy a csoportos munka jól sikerüljön. A feladat megoldása és megbeszélése időigényes: amelyik csapat hamarabb készül el, időkitöltő feladatot kap. A munka végeztével a gyerekek elmondhatják, mi segí-

tette és mi hátráltatta őket a feladat megoldásában. „Ennyi idő alatt én már háromszor ennyi feladatot megcsináltattam volna velük” – morogja a mellettem ülő tanár, akit hiába próbálok meggyőzni arról, hogy arra is figyeljen, a gyerekek a konkrét ismeretek mellett mást is tanulnak: idővel való gazdálkodást, önellenőrzést, együttműködést, toleranciát.

Az óra második felében a gyerekek, másfajta csoportokban, saját haladási tervüknek megfelelő feladatokon dolgoznak. Tanítónőjük forgószínpadszerűen foglalkozik az egyes csapatokkal a szőnyegen. A munkatempó erősen felgyorsul, így a mellettem ülők érvelése is változik: „nem minden tanárnak van ennyi energiája”. Próbálok vitatkozni, mire tanár-társaim gyanakodva teszik fel a kérdést: „Ugye a sulis beépített embere vagy?”. Visszavonulót fújok, és inkább a gyógypedagógussal együttműködő autista kisfiú hihetetlen teljesítményét figyelem.

Az óra végén a gyerekek visszajelzéseket adnak saját munkájukról. A megállapítások pontosak, sőt olykor túl önkritikusak is. A Gyermek Házában harmadik osztálytól az önértékelés a szöveges értékelési rendszer fontos eleme.

A gyerekek óra után az udvarra indulnak. Délután kézműves tevékenységek, művészeti és mozgásos órák következnek majd. Mi a tanáriban az órát tartó pedagógust, majd az iskola vezetőit kérdezzük, az iskola kiadványaival ismerkedünk. A látogatók kíváncsiak és bizonytalanok: tanácsokat, segítséget várnak. Elismeréssel szólnak az órán látottakról, de védik megszokott gyakorlatukat. Az iskola vezetői felajánlják akkreditált tréningjüket, ami utánkövetéssel párosul: az elköteleződés mellett nagyon fontos a folyamatos támogatás, különben visszaáll a „régis rend” – mondják.

A csoport elbúcsúzik, én még maradok, hogy egy pár kérdést feltegyek Mariettának:

– *Mik azok a minimális feltételek, amelyekkel működtethető egy ilyen iskola? Most is sokszor kérdezték, hogy miért nem terjed az elképzelésed.* Nagyon érdekes, amit mondasz. A tanár-továbbképzések záró körében szinte mindenki azt fogalmazza meg: „Olyan jó, hogy vagytok, hogy ezt csináljátok, de én nem...” Ezzel ki is mondják, hogy egyedül nem lehet véghezvinni a változást. Az alapfeltétel az, hogy az iskola szavatolni tudja a pedagógusok létbiztonságát: mindenkinek meglegyen a fizetése, az óraszám. A másik, hogy a tanár jóban legyen önmagával. A harmadik a külső támasz: a fenntartó hagyjon elég időt az iskolának arra, hogy megfogalmazhassa saját magát.

– *Meg lehet változtatni egy hagyományos iskolát?*

Tudnom kell, min akarok változtatni és miért. A változtatást fölülről nem lehet elrendelni, az elveket a tantestületnek kell végiggondolnia, kialakítania. Mi mindnyájan a cselekvéses tanulásban, az elfogadás fontosságában hiszünk. A gyerekeinknek természetes, hogy együtt kell működniük egymással. De a felnőttel – aki a mindennapos versengésben nőtt fel – nehéz ezt a szemléletet elfogadtatni.

– *Mennyire kap nálatok szabad kezet a pedagógus?* –

Meg kell tanulnia a kooperatív tanulást, a differenciáló munkaformákat, de személyes ötleteit örömmel vesszük és közkinccsé tesszük a tantestületben. Nálunk nemcsak a gyerekeknek jó, nekünk tanároknak is, mert önmagunk lehetünk.



11. Gyermek Ház

1. Kókayné Lányi Marietta: Tanítóinkat semmi sem motiválja a másfajta tanulásszervezés gyakorlatára. In: *Alternativitás és pedagógusképzés*. Pedagógus-továbbképzési, Módszertani és Információs Központ, 2001, 98-102. oldal.
2. Kókayné Lányi Marietta: Integrált nevelés, inklúzió. In: *Gyerekek, módszerek, nevelők...* (Moduljavaslatok pedagógusképzők számára) Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 2004, 103-115. oldal.
3. Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Mindenki iskolája* IFA-BTF-OM, 1999.
Zsoldos Márta–Várnai Zsuzsa–Eric Kool (szerk.): *Együttnevelési lehetőségek a holland és magyar iskolákban*. Speciális Nevelés Holland–Magyar Együttműködés, 2003.

Melléklet

- Papp Gabriella: Együttnevelés – Hol tartunk ma? *Fejlesztő Pedagógia*, 2001, 12, 3, 27-34. oldal.
- Pesti Gézáné: Az együttnevelés lehetősége. *Fejlesztő Pedagógia*, 2001, 12, 3, 37-38. oldal.
- Mikecz Pálné: Integrált oktatás a fővárosban. *Fejlesztő Pedagógia*, 2001, 12, 3, 31-32. oldal.
4. Csapó Benő: *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, 2004, 240. oldal.
 5. Ugyanott.
 6. Kókayné Lányi Marietta: *Kisegítő iskola helyett...* (Enyhén értelmi fogyatékosok integrált oktatása) Tanári létkérdések, 27. kötet, Raabe Kiadó, 1999.
Kókayné Lányi Marietta: Sérült kisiskolások integrált oktatása a Gyermek Házban. *Fejlesztő Pedagógia*, 2001, 12, 3, 33-36. oldal.