

Aaron Falbel: Ütemes mozgás – Rhythmics

október 4, 2023

Részlet Aaron Falbel: Friskolen 70 c. doktori dolgozatából

Aaron Falbel nagyszerű doktori dolgozata (1987) az író egy kis dán szabad iskolában eltöltött $\frac{3}{4}$ évéről szól. A dolgozatból csak egy kis részt emeltünk ki, ahol szóba kerül a szabad mozgás fontossága, és az is, hogy hogyan függ ez össze például olyan látszólag távoli területtel, mint az olvasás tanulása.

Az egész dolgozat bemutatja a szabad iskolák tevékenységét és filozófiáját. A mostani részlet is megmutatja például, hogy a szabad/demokratikus iskolák még tovább mennek a gyerekek igényeinek elismerésében, mint például a Waldorf iskolák, ahol ugyan van valami hasonló a tantervben (eurithmia), de számos gyerek annak merevsége miatt nem kedveli azt. Mindenkinek ajánlom, aki valami szépet és igazat szeretne olvasni.

Fóti Péter

Mozgás a tornateremben

Nem kérdéses, hogy a *Friskolen 70*-ben a legfontosabb szervezett játék a *rhythmik*, azaz az „ütemes mozgás” foglalkozás, ami nem más, mint tornagyakorlatok, mozgásformák, tánc, ritmus, dráma és szabad játék egyvelege. Majd mindennap a tornateremben zajlik a foglalkozás, ami elég nehezen meghatározható, mert az ott történtek soha nem ismétlődnek.

A foglalkozást az iskola egyik tanára, Lis vezeti, aki gyakorlott zenész, táncos és tornász. A testi fejlődésről

vallott nézeteinek egy részét a svéd Astrid Gossels teoretikustól kölcsönzi. Mivel a teljes iskolaközösség balesetveszély kockázata nélkül nem fér el a tornateremben, az iskola fennállásának kezdete óta szabályozott a terem egyszerre használók létszáma. A tanulókat 3, egyenként 20-25 főből álló csoportra osztották.

A különféle csoportosítási elvek (pl.: egyéni választás, időpont, foglalkozástípus) kipróbálása után a legjobbnak tűnő rendszer a testi fejlettségnek megfelelő felosztás volt, ami gyakorlatilag az életkornak megfelelő csoportosítással egyenlő. A 3 csoport így a 6-8, 9-11 és a 12-15 évesek csoportja, bár a valóságban ezekhez a határokhoz nem ragaszkodnak mereven. A foglalkozások általában 30-60 percesek.

A tornateremben látottak teljes felsorolására képtelen lennék, azok leginkább Lis személyes kreativitását, művészi érzékét és spontaneitását dicsérik, de mégis kiválasztok néhányat a látott gyakorlatokból és röviden bemutatom azokat.

Lis gyakran kezdte a foglalkozásokat olyan feladattal vagy mozdulatsorral, ami a gyerekek számára kihívást jelentett. A 9-11 éves csoport egyik foglalkozásán a gyerekek azzal kísérleteztek, hányféle módon lehet a tornateremben ugrálni: 1, majd 2 lábon, nagyobb és kisebb ugrásokat váltogatva, hátrafelé, párban... Lis a mozgásokat afrikai dobokon kísérte a mozgás tempójához igazított ritmusokkal, így diktálva a mozgás időzítését, ritmusát, iramát (valójában ezért nevezik a foglalkozást „ütemes mozgás”-nak).

Máskor a gyerekek különféle akrobatikus mutatványokat gyakoroltak: szaltóztak, cigánykerekeztek, kézállásban sétáltak, forogtak, csúrték-csavarták testüket. Megdöbbenő volt néhányuk hajlékonysága és fürgesége, leginkább azoké, akik 6 éves koruk óta jártak az iskolába. Az egyik mozgássor olyan hajlékonyságot igényelt, hogy a gyerekek gumibabáknak tűntek. egyszer megjegyezte, hogy a szabad, önszabályozó

gyerekek teste hajlékony, ruganyos, míg a szabályozott, megregulázott gyerekeké merev, feszes. Én is ezt tapasztaltam a *Friskolen 70*-ben.

A foglalkozások során a gyerekek saját testi képességeik tudatára ébrednek, megtapasztalják, mire képesek és mire nem, kontrollálni tudják testüket és jól érzik magukat a bőrükben. A gyakorlatok többsége azonban társas, közösségi összetevőket is rejt. Az emberi kapcsolatok és bizalom itt ismételten fontos szerepet kap.

A nagyobb gyerekek foglalkozásán az egyik feladat az volt, hogy csukott szemmel kellett teljes sebességgel végigfutni a tornatermen, tudva, hogy a falba ütközés előtt 2 felnőtt majd elkapja a futót. Elsőre nagyon nehéznek tűnt a feladat. Majd mindegyik futó lelassított, mikor a falat nagyon közelinek érezte gondolatban – bár az a valóságban még igen-igen távol volt. Hasonló bizalom teszt, amikor előre vagy hátra kell csukott szemmel dőlni, bízva abban, hogy a másik elkap. Más alkalommal a korosztályos csoportokat összekeverték és a nagyobbak a kisebbekkel kéz a kézben szökdécseltek, ugráltak a teremben.

A nagyobbak ráéreztek, hogy mérsékelniük kell ugrásaikat, hogy így a kisebbek is tudják tartani az iramot. Mindez annak megvitatásához vezetett, hogy milyen is lehet egy felnőttnek sétálnia egy kisgyerekkel, milyen odafigyelést, megértést kell tanúsítani egy ilyen helyzetben. (A 3. fejezetben még részletesen tárgyalom e feladat fontosságát.)

Időről időre megismétlődött, főként a nagyobbak körében, hogy egy gyakorlat beszélgetést generált, például a testi fejlődésről, a csontvázról, keringési rendszerről, izmokról, sérülésekről, a nemek közti különbségekről. Lis bölcsen hagyta, hogy ezek a beszélgetések kicsit – olykor nagyon – elkalandozzanak a csoport érdeklődésének megfelelően. Sok iskolai beszélgetés alakult ilyenformán, a gyerekek tevékenykednek, és aztán beszélgetni kezdenek az aktuális

tevékenységről. Ezek a beszélgetések az adott helyzetből fakadnak, ellentétben a szokásos tanári trükközéssel, amikor az előre meghatározott témához kell szituációt teremteni.

Más gyakorlatok inkább a zenéhez, tánchoz kapcsolódnak. Néha szambára, vagy más ritmikus zenére táncolnak. Egy alkalommal az egész tornatermet színes fonalakkal díszítették pókhálót mintázva, ami alatt vagy inkább, amiben táncoltak. A ritmusra figyelve Lis egy olyan játékot javasolt, amiben a feszes ritmus megtartása volt a feladat, a ritmust fa rudakkal ütötték a padlón egyenként, egymás után. Körben állva, különböző tempóban próbálták a gyakorlatot. Aztán a szemüket becsukva, a körnek háttal próbálták ugyanezt, kizárva így a vizuális megerősítés lehetőségét. Még néhány tanárnak is nehézséget okozott ez a feladat, ami nagyon éles hallást és pontos ütem- és időérzékletet igényel.

Megint más gyakorlatok a mozgásos dráma területére kalandoztak. Az egyik nagyon népszerű tevékenység a pantomim. A mesélő kiosztja a szerepeket, amit aztán az elbeszélésnek megfelelően, pantomim formájában jelenítenek meg. Ezek a szabadon áramló drámai epizódok a jónéhány percestől a majd egy óráig tartanak. A történetek általában a fantázia világába kalauzolnak, a képzeletbeli cselekmény szereplői gyakorta állatok, vagy szörnyek, robotok, vagy valami TV által ihletett lények. Néhányan nagyon szeretik a narrátorkodást és gyakran kérik a pantomimezést, mások kicsit szégyenlősebbek, bár szinte mindenki kipróbálja legalább egyszer a mesélői szerepkört.

Elkerülhetetlen, hogy eszembe ne jussanak gyerekkorom tornaórái, amik leginkább a katonaságra emlékeztettek. Gimnasztika és gyakorlatok sora. A képzeletvilág, a zene aligha volt tetten érhető, a bizalomról és együttműködésről meg ne is beszéljünk. És valahogy mindig fegyelmezési problémák merültek fel – néhány okatlan gyermek, nem túl bölcsen, a testnevelő türelmét tette próbára. Alkalmanként valamit sportoltunk, de a játék inkább ádáz versengés volt. Az

akarataik ellenére kényelmetlen iskolapadokba kényszerített gyerekek minden elfojtott frusztrációja a pályán szabadult el. Számomra ez minden volt, csak nem öröm.

Mennyire más volt, mint a *rhytmik* foglalkozás! A dán gyerekeknek is rengeteg elégetendő energiájuk van, de ez az energia valahogy más, mint a sok-sok iskolásra oly jellemző, a tornatermekben vagy szünetekben szinte neurotikusan felszabaduló energia. A dán iskolában kifejezésre jutó energia a bőség és elevenség energiája, nem az elfojtott dühé, haragé. Persze, ennek az iskolának is megvannak a maga „problémás” gyerekei, de erről később.

Meg kell említenem, hogy a *rhytmik* foglalkozások, akár az iskola egyéb foglalkozásai, nem kötelezők. A tény, hogy majd mindenki jár rá, azt igazolja, hogy a gyerekek élvezik az ott történeteket. Világos számukra, hogy ez igazából Lis órája, hisz egyértelműen vezető szerepet tölt be a foglalkozásokon, de ezt a gyerekek örömmel fogadják és tudják, Lis mindig valami jó ötlettel áll elő. Persze, gyakran a gyerekek is előállnak valami játék javaslattal, gyakorlattal, mozgásos ötlettel...

Sok szempontból a tornatermi tevékenység jól példázza az iskola egészére jellemző közösségi élet integrációs szintjét, az intellektuális, szociális és fizikai integrációét. Itt nem a tanárok szóhasználatában oly gyakran előforduló „integrált tananyag”-ról van szó, nem az iskolai munka nagyobb témakörök alá sorolásáról.

A fejlődés különféle aspektusait nem, mint egymástól független egységeket kezelik az itteni tanárok, amiket az okosan megtervezett feladatok és projektek segítségével vonnak és fésülnek majd össze. A fejlődést, mint teljességet, egységet szemlélik. Már utaltam rá, milyen módon jelennek meg a közösségi és intellektuális élet elemei a *rhytmik* foglalkozások feladataiban, de az integráció szintje jóval mélyebbre hat, mint feltételeznénk.

Hogy mit is értek az integráció mélyebb szintje alatt? Vegyük csak például a foglalkozás jellemző feladatait és mondjuk az olvasás kapcsolatát. Első ránézésre mi sem távolibb, mint a szaltózás és a hangtan, a drámajáték és a kódfejtés, az ugrálás és a Nézd-mondd feladatok. De Rasmus Hansen, aki az iskola történetének első 10 évében tanított itt, mesélt az általa csak viccesen „olvasási érettség teszt”-nek nevezett mérésről, ami valójában nem is egy teszt, hisz Rasmus egyszerűen besétál a tornaterembe és játék közben figyeli a gyerekeket.

Lis gyakran ad olyan feladatot, amiben a gyerekeknek egymással szemben kell futniuk a tornateremben. Bizonyos gyerekek képtelenek végrehajtani ezt a feladatot anélkül, hogy meg ne löknék egymást, ne zavarnák valami módon a másikat, ne kiabálnának egymással. Ezek azok a gyerekek, akik még nem képesek az olvasás elsajátítására, még túlzottan zavartak, szorongóak, képtelenek nyugton maradni. Ha ebben az állapotban kísérelnék meg az olvasástanulást, valószínűleg kudarcot vallanának és az olvasás gondná válna.

Rasmus itt egy egyszerű, de lényegi igazságra mutat rá: a tanulás egyik legfontosabb előfeltétele, hogy a gyermek fesztelenül, nyugodtan, kényelmesen érezze magát a bőrében. A nyugtalan gyermek képtelen koncentrálni, figyelni, elmélyedni az olvasás elsajátításának folyamatában. Furcsának tűnhet, hogy a tornatermi tevékenységet tekinthetjük a gyermek „összeszedettségének”, testi „jártasságának/otthonosságának” fokmérőjeként, bár a humánetológus Innes Pearse is pontosan a tornatermi környezetben vizsgálja a gyerekek játékát az angliai Peckham beli Pioneer Health Centre-ben (erről még később). Szerinte a tornatermi tevékenység struktúrája jól példázza a „bionomikus” rendet, a szervezet és környezetének „kölcsonös szintézisét”, azaz magát az „egészséget”.

A gyermek tornatermi tevékenysége olyan, akár az egyes sejt működése a testen belül. A teremben a közösséggel egységben mozgó gyermekek egyéni tevékenysége spontánul összefonódik az

egész mintázatává.

Itt tehát a gyerek és környezete közti kölcsönös egység érhető tetten. Az egészségről alkotott fogalmunk – miszerint az a szervezet és környezete közt fennálló kölcsönös szintézis – a valóságban a gyerekek kis csoportjának tornatermi tevékenységében nyilvánult meg. A „bionomikus” rend tanulmányozása szempontjából fontos, hogy a lényegi működési kapcsolatokat nem feltétlenül az egymással direkt szerkezeti szomszédságban lévő sejtek között találjuk, nem egyén és egyén közt, hanem csakis az egyén és teljes környezetének valódi működését vizsgálva.

A tornatermi gyerekek kapcsolata a „kölcsönös szintézis” egészének folyamatában felidézi a test sejtjei közt fennálló kémiai „tudatosság” sokféleségét. A sejt – mondhatni – a test egészéről rendelkezik ismeretekkel, annak egészében érzi magát otthonosan, az egészbe illeszkedik bele kényelmesen.

Valahogy hasonló módon Rasmus képes volt megítélni a gyermek „otthonosságát” a tornatermi játékokat figyelve és így felmérni, hogy a tanulás „egészséges” feltételei adottak-e. Rasmus és Pearse számára az „olvasási probléma” – az esetek döntő többségében – nem jelenti a gyermeki agyban vagy magában a gyermekben rejlő hibát, sokkal inkább a gyermek és környezete közti egészségtelen kapcsolat tünetét. George Dennison is erre az álláspontra jut a komolyan problémás, elidegenedett fiatalokkal a First Street School-ban végzett munkája során. Az alábbiakban Dennison Jose „olvasási problémáiról” ír:

„Jose olvasási problémája maga Jose. Vagy másként: nincs olyan, hogy olvasási probléma. Jose utálja a könyveket, az iskolát, a tanárokat és sok hiányosságának egyike –mindezek következtében -, hogy nem tud olvasni. Ez olvasási probléma?

Röviden: az olvasási probléma nem megváltoztathatatlan tény, hanem pusztán az iskolai adminisztráció ténye. Nem Joset

jellemzi, hanem az iskola tevékenységét, azt, hogy semmi mást nem vesz figyelembe Joseval kapcsolatban, csak a nyomtatott betűk látványára adott válaszát...

De mik is Jose problémái? Az egyik kétségtől az, hogy nem tud olvasni. De ez egyértelműen más, sokkal alapvetőbb problémákból fakad, sőt, az olvasási kudarcot nem is, mint problémát, hanem mint tünetet kéne kezelni. Csak rá kell néznünk Jose-ra, és láthatjuk is igazi problémáit: szégyen, félelem, megbántódás, mások és önmaga elutasítása, szorongás, önértékelési probléma, magányosság. Ezek egyikét sem a nyomtatott szöveg olvasásának nehézsége okozta...

Amikor Jose mellett ülve figyeltem küszködését a nyomtatott szavakkal, megdöbbenem, hogy a szavak látása is nehézséget okozott neki. Orvosi papírjait ismerve tudtam, a szemével minden rendben. Világos volt, hogy fizikai nehézségei valami rettentő zavar jelei voltak. Egyrészt tényleg nem *akarta* látni a szavakat, nem akart a szemével rájuk fókuszálni, nem akarta a fejét feléjük fordítani és nyugalomban tartani. Másrészt viszont meg akart tanulni olvasni, tehát kényszeredetten ismételte a mozdulatokat. Az ellentmondás látható volt: mintha egy kormos üvegfal képezne akadályt közte és a szavak közt – ide-oda mozgatta a fejét, hunyorgott, meresztgette a szemét, kézfejét homlokán húzogatta.

Az akadály persze a már említett krónikus érzelmekből állt: megbántottságból, szégyenből, hibás önértékelésből... De hogyan gördíthető félre az ilyen akadály? Világos, hogy nem a fiú iskolai életének egy apró szegletére koncentráltan, hanem annak egészét figyelembe véve. Az is világos, hogy ezeket a krónikus érzéseket nem lehet úgy eltávolítani, akár egy cisztát, daganatot, szálkát. A megbántottság csak a bizalom növekedésének támogatásával és az elégedettség érzését keltő helyzetek ismétlődésével oldódhat; a szégyen sem tűnik el csak úgy, magától, csak ha helyébe az önbecsülés nem lép. A zavartság sem válik egyszerűen köddé, helyét a bizalom és a környezet megbecsülése kell, hogy átvegye."

Bizalom, elégedettség, önbecsülés, mások tisztelete... ezek azok a dolgok, amik a tornatermi történetek lényegét adják, sőt, az iskolai közösség egészének lényegét. Ha egy még nem „olvasásérett” gyermek Rasmustól „olvasásórát” kér (talán éppen szülői nyomásra), Rasmus csak kézenfogja őt és belesnek a tornaterembe. Nagy valószínűséggel valami izgalmas zajlik ott és Rasmus arra biztatja a gyereket, hogy csatlakozzon. „Az olvasás még várhat!” – javasolja, amit a gyerek legtöbbször örömmel hall.

Nagyon kevés iskolában tudok elképzelni hasonló helyzetet, hogy egy tanár valóban azt mondja a gyerekeknek, hogy az olvasás még várhat, irány játszani. De pont, mert Rasmus tudott ilyet mondani, a gyerekek végül is képesek voltak gyorsan és jól tanulni. Rasmus tudta, hogy a pozitív társas elfoglaltság, a test feletti nagyobb önuralomból fakadó magabiztosság és önbecsülés, a merev ízületek és izmok feszültségének oldása mind a *rhytmik* foglalkozások és játék során történik, hogy az „akadályt képező füstös üveg” eltüntetésében is ez segít, képessé téve a gyereket, hogy megtanulja újból kifejezni önmagát. Pearse szavaival élve az „egészség” állapota helyreáll gyermek és környezete között.

Fordította: Jinda Réka

Ajánlott írások:

- David Gribble: Mit tanulnak a gyerekek
- George Dennison: Az Első Utcai Iskola története

Forrás: