

rek illetve szüleinek szociális helyzetétől független beiskolázást. (A szülők anyagi lehetőségeikhez mérten támogatják a szabad Waldorf-iskolákat, melyen ezen a támogatáson túlmenően az állami költségvetésből illetve alapítványokból tartják fenn magukat.) Svédország állami iskolái – hasonlóan más észak- és nyugat-európai állami iskolákhoz – egyre fokozódó mértékben adaptálnak Waldorf-módszereket az állami oktatásban is.

Magyarországon is – országszerte – rendkívül nagy érdeklődés mutatkozik a Waldorf-pedagógia iránt.

Vekerdy Tamás

Folyóiratszemle

Hogyan bánjunk a problémás tanárokkal?
Hasznos tanácsok oktatástechnológusok számára.

(Robert A. Gray: *Coping with Difficult Teacher: Guidelines for the School Media Specialist*, *Tech Trends*, Vol 35, No. 3. 1990. pp. 5051.)

Bizonyos tanártípus nem kevés akadályt jelent az iskolai vezetők és oktatástechnológusok szervező, tanácsadó munkájában. A szerző személyes tapasztalatai, olvasmányai és egy kis felmérés alapján tipizálja a nehezen kezelhető tanárokat, akik ugyan kevesebb mint 10%-át képviseelik a tanári karnak, mégis az okozott stressz nagy része az ő lelkükön szárad. Utána néhány hasznos tanács következik a velük való bánásmódhoz, ami kulcsfontosságú lehet egy olajozottan működő kongeniális szervezet létrehozásánál.

A típusok:

A Rosszindulatú Támadó provokáló, igazságtalan megjegyzéseket tesz, a nyílt konfrontációt szereti.

A Hezitáló képtelen döntéseket hozni.

A Hagyományörző kitar a régi módszerek mellett.

A Panaszkodó soha nincs megelégedve semmivel.

Az Ellenkező mindig érvet rejteget a tarsolyában, hogy miért is rossz az ügy, ahogy csinálják, tervezik, stb.

A Visszahúzó soha nem hallatja véleményét.

A Mindentudó mindenre kész a válasszal.

A Bólogató bármilyen feladatot elvállal, de semmit nem csinál meg.

A felmérés szerint a Rosszindulatú Támadók, a Hezitálók és a Mindentudók okozák a legtöbb, a Hagyományörzők és a Visszahúzódk a legkevesebb gondot az ún. média-menedzser számára. Magára a szervezetre a Rosszindulatú Támadók, a Bólogatók és a Mindentudók jelentik a legtöbb veszélyt.

"Kezelési útmutató":

A Rosszindulatú Támadóval szembe kell szállni, de beharcba nem szabad bonyolódni. Egy kávé mellett kell meghallgatni őket. Védekező reflexeinket kapcsoljuk ki erre

az időre. Néhány nyilvánvaló félreértés tisztázásáig elmerészkedhetünk. Hasznos lehet az ellenséges magatartás mögöttesét, a személy valós szükségleteit is feltárni.

A Hezitáló számára kiosztott feladatot nem csak egészében, de részleteiben is tisztázni kell. Közbülső határidőket érdemes kijelölni. Jó, ha meg tudjuk velük fogalmaztatni problémáikat, és menet közben is segítséget tudunk adni feladatuk elvégzéséhez.

A Hagyományőröket támogatni kell abban, hogy publikációkból, konferenciákon megismerkedhessenek az új technológiák iskolai alkalmazásaival. Érveléskor olyan példákra kell hivatkozzunk, amelyekben sokan nem hittek, mégis beváltak. Kérjünk tőlük kritikai értékelő elemzéseket az új módszerekről.

A Panaszkodókat hallgassuk meg, de nem bocsátkozunk vitába. Kérjük, hogy írják le kifogásaikat. Ne izoláljuk őket, a továbbiakban is kérjük ki véleményüket.

Az Ellenkezőket ne próbáljuk meggyőzni. Próbáljuk őket inkább bevonni a tanácsadó, szervező, szolgáltató tevékenységbe. Negatív beállítottságukra tekintettel fejszük ki az esetleg felmerülő problémákat, amelyeket mint oktatástechnológusnak próbálnunk kell megoldani.

A Visszahúzóóddokkal tárgyaljuk meg a szakmai szolgáltatásokkal szembeni elvárásokat. Szükség esetén akár írásos formában is érintkezhetünk, de dialógus legyen, ne egyirányú kommunikáció. Javaslatokra legyünk nyitottak, és önértékre is figyeljünk.

A Mindentudókat hallgassuk meg és méltányoljuk őket. Próbáljunk higgadtan, tényyszerű módon bemutatni más lehetséges véleményeket. Vitában csak veszíthetünk. Fogalmazzuk át, értelmezzük, amit tőle hallottunk, tegyünk fel kiegészítő kérdéseket. Nagytudású Mindentudókkal szemben érdemes átmenetileg alárendelt szerepet is vállalni, és ezalatt elmélyedni az általuk jól ismert területen.

Próbáljuk meg kideríteni, hogy a Bólogatók miért nem viszik végig, amibe belevágtak. Állapítsunk meg határidőket, jelöljünk ki célokat. Ismerjük el teljesítményüket akkor is, ha kis dologról van szó. Apoljuk a személyes jó viszonyt. Sokan inkább önként ráveszik magukat a feladatok elvégzésére, mint sem megreszkírozzák egy személyes baráti kapcsolat elvesztését.

Ha problémás személyiséggel találkozunk, próbáljuk először értékelni a helyzetet. Eleinte tartsunk bizonyos távolságot. Ne reménykedjünk abban, hogy a legtöbbször mélyen bevésődött személyiségminták maguktól megváltoznak. Próbáljuk meg azonosítani az illetőt a fenti kategóriák valamelyikével. Olykor többre is beleillenek. A leírt javaslatok szükséges módosításával tervezzünk meg egy stratégiát, és próbáljuk végigcsinálni. Ha láthatóan nem járunk sikerrel, változtassunk, találjunk ki egy új, egyedi tervet a bánásmódra. Végül is munkánk lényegéhez tartozik a másokkal való örökké változó-fejlődő interakció.

Az oktatástechnológia trendjei és központi kérdései

(Donald P. Ely: *Trends and Issues in Educational technology*, Tech Trends, Vol. 35, No. 4, 1990. pp. 9–11.)

A cikk egy tartalomelemzés fő megállapításait és a felmerülő problémákat foglalja össze. Az elemzésbe 4 vezető szakfolyóirat 1988. október 1. és 1989. szeptember 30. közötti cikkeit, 3 konferencia előadásait, 5 egyetem ilyen témájú disszertációit, valamint az ERIC adatbázisba bevitt dokumentumokat vonták be. Az elemzés az USA szövetségi oktatási kormányzatának megrendelésére készült.

Első trend: a szakirodalomban túlteng az oktatási anyagok és folyamatok tervezésének és fejlesztésének kérdése. A közvetítő médium másodlagos a célokhoz és a használat kontextusához képest. A korábban hardvercentrikus megközelítést felváltotta a szoftverfejlesztésre koncentráló szemlélet.

Második trend: az elemző-kiértékelő fázis a tervezés és fejlesztés integráns részévé válik. Az esetek háromnegyedében ez termék (szoftver, tanterv, tananyag, tankönyv) kritikai kiértékelését jelenti, de az oktatási folyamat és a költséghatékonyság értékelő elemzése is gyakori. Ezzel kapcsolatban az a probléma vetődik fel, hogy vajon az elemző értékelés magának a tervezés-fejlesztés részének tekintendő-e, avagy egy azt követő fázis, egy más kompetenciát és megközelítést igénylő szakterület.

Harmadik trend: növekszik a kutató-fejlesztő szféra igénybevétele a tanítás-tanulás aktuális problémáinak megoldásához. A sikeres programok publikálása növeli azok elterjedésének valószínűségét. Jól működő pedagógiai (technológiai) programok katalógusai is megjelentek újabban, azok átvételét, honosítását segítő. Felmerül a kérdés, hogy a kutatási eredmények és sikeres helyi fejlesztések hogyan és milyen mértékben adaptálhatók más környezetben.

Negyedik trend: növekszik a számítógépek száma és változik felhasználásuk módja. 1989-ben az USA-ban kb. 1,6 millió számítógép volt az iskolákban, ami iskolánként 20 gépet jelent, illetve 25 tanulónként egy mikrót. A számítógépek használata is emelkedő tendenciát mutat, de a számítógépes alapismeretek elsajátításán túl a fő figyelmet a számítógépek tanítási-tanulási folyamataiba való integrálásának szentelik.

Ötödik trend: Az interaktív video a kutatás és fejlesztés terén széles körben terjed, de az oktatásban, beleértve a felsőoktatást is, még alig. 1989-ben háromszor annyira foglalkozott a témával, mint 1988-ban. A lézerdíszkek előállítására hasonló arányban emelkedett. Az oktatási lehetőségek jelentősek, főleg a távoktatásban, de az iskolai terjedést gátolják a magas költségek.

Hatodik trend: Minden oktatási szinten terjed a távoktatás. Az oktatásszervezési kérdések mellett főleg a tananyag-tartalmak közvetítésének módja az, ami az oktatástechnológiában sűrűn előforduló témává teszi a távoktatást. A közvetítő médiumok teljes köre azonos. Elméletileg tisztázandó, mely oktatási funkcióknál helyettesíthető a hagyományos személyes ismeretközvetítés távoktatással.

Hetedik trend: Az oktatástechnológus szakma változása, a graduális és posztgraduális képzés tartalma a figyelem középpontjába került. Szükséges a szakma újradefiniálása, határainak, szerepének újbóli kijelölése. A gyorsan változó technikai háttér, és a fokozódó szerepvállalás az egyetemi képzés gyökeres megújítását teszi szükségessé.

Nyolcadik trend: A technológia egyénre gyakorolt hatása folyamatosan az oktatástechnológia látómezőjében marad. Folyamatosan figyelemmel kísérik az oktatástechnológiai eljárások pszichológiai, szociálpszichológiai, szociológiai következményeit.

Technológia és hagyomány
egymást kiegészítő vagy egymásnak ellentmondó fogalmak?

(Farhad Saba: *Technology and Tradition:*

Complementary or Contradictory Concepts? Tech. Trends, January 1989, pp. 31-33.)

Az USA-ban tanító iráni származású szerző a harmadik világ oktatástechnológiáit adaptáló lehetőségeivel kapcsolatban teszi fel a címben szereplő alapkérdést. A lehetsé-

ges három megközelítési mód és ezek következményeinek felvázolása előtt a technológia és a hagyomány fogalmainak egy-egy lehetséges definícióját ismerteti. J. K. Galbraith szerint a technológia gyakorlati feladatokra szisztematikusan alkalmazott tudományos vagy más szervezeti tudás. A jelen konkrét esetben tehát a tanítási-tanulási folyamatra vonatkozó gyakorlati problémák megoldásához szisztematikusan alkalmazott tudományos vagy más szervezeti tudás. A hagyomány S. H. Nasr megközelítésében egy nép (csoport) közvetlen környezetére és a teljes univerzumra vonatkozó tartós magatartás- és gondolkodásmintáinak összessége. Itt az egyes – széles értelemben vett – intézményekre vonatkozó társadalmi és kulturális formákról van szó.

Technológia és hagyomány viszonyát három nézőpontból közelíthetjük meg. Feltételezhetjük a két fogalom egymásnak ellentmondó, egymást kizáró természetét, élhetünk avval az elvárással, hogy a technológia fogadja be a hagyományos értékeket és struktúrákat, végül kiindulhatunk a két fogalom komplementer jellegéből.

Az első megközelítés a hatvanas években élte virágkorát. Egyik képviselője a gazdasági fejlődésből egyenesen következőnek vélte a tradicionális gondolkodás- és viselkedésmód megszűnését. Ez legalább két súlyos kérdést vet fel. Először is automatikusan konfliktust feltételez a fejlődés és a tradíció intézményei között. Az oktatási folyamat tervezője, technológusa kénytelen azt a nézetet képviselni, hogy a hagyományos élet nem kívánatos, míg a hagyományaikhoz ragaszkodó embereknek azokkal szemben kell védeniük magukat, akik segíteni akarnak nekik. Másodszor, a hagyományos tudás, amely a tudomány és művészet holisztikus megközelítésén alapszik, kiiktatódik a problémamegoldás főáramából.

A második megközelítés a 70-es években bukkant fel. Ez témánkra koncentrálna az oktatástechnológus szerepét abban látta, hogy a modern technológiai elveket, folyamatokat és poliitikákat összhangba hozza a fejlődő országok társadalmi hagyományaival. A gond e megközelítéssel kapcsolatban az, hogy e folyamat mindig kompromisszumokkal jár, és közben nem tudjuk elkerülni elveink bizonyos mértékű feladását. Ráadásul egy adott társadalom hagyománya nem monolitikus. Mely hagyományokat részesítsük előnyben? Miért ne vehetnénk tekintetbe annak dekadens összetevőit az eredeti formákak között? Kik ragaszkodnak egyáltalán tradíciókhoz? És melyekhez?

A 80-as években elterjedt felfogás a komplementer jelleget emeli ki. A technológiát a hagyomány egy megnyilvánulási formájának tekinti. Történeti távlatokban a hagyományos társadalmak egyben technológiák is. Annak felismerése, hogy a hagyományos társadalmak is hozzájárultak a tudomány és a technika fejlődéséhez, előnyösen módosíthatja a harmadik világ oktatástechnológusainak és népeinek beállítódását. Ez jobb lehetőségeket teremt az oktatástechnológus számára, hogy az új technológiai megoldások keresésébe másokat is bevonjon. A kulcsszó az új. Ebből a nézőpontból a technológia módosítása, befogadása, transzfere nem kívánatos. Ez a megközelítés kétirányú tudásáramlást segít elő, szemben a megelőzőekkel. Az egyes országok, kultúrák és szakmák között kooperációt tesz lehetővé, sőt igényli is azt.

Két- és többoldalú kutatási-fejlesztési tevékenységekhez résztvevőket és pénzalapokat találni nem könnyű, de reménykeltő jeleket is felfedezhetünk. Ilyen a nyugat megújult érdeklődése a hagyomány iránt. Ilyen a tudomány felszínre törő érdeklődése a közel- és távol-keleti kultúrák univerzumfelfogása iránt. A nyugati típusú világnézetek szétválasztották az anyagot és a szellemet, a testet és a lelket, az objektívát és a szubjektívát. Igény az egységesebb természetfelfogásra, annak felismerése, hogy a túléléshez

az etikai és esztétikai értékek is szükségeltetnek, csökkentette a szakadékot a két kultúra gondolkodásmódja között. Ez hozzájárulhat a bizalmatlanság csökkentéséhez, valamint a tudományos, kulturális és technológiai együttműködés magasabb szintjéhez.

A számítógépes kabinet: egy helytelen elképzelés teret nyert

(Gavriel Salomon: *The Computer Lab: A Bad Idea*
Now Sanctified, *Educational Technology*, October 1990, pp.50–52.)

Valamikor réges-régen, amikor ősapáink még barlanglakók voltak, a vadászathoz túl fiatal ifjakat egy félreeső barlangba küldték, hogy ne zavarják a felnőtteket rosszalkodásukkal. Egy idősebb, nagy tekintélyt élvező vadászra bízta őket, akik jobb híján a törzs mitológiájára és a helyes életvitelre tanította őket. Szóról-szóra elismételték mindig, amit a Nagy Vadászárról hallottak, ujjaikon számolták meg a barlang sarkait.

Egy napon szelek szárnyán csodás találmánynak jött híre, ohyannak, amilyen egyszer születik két jégkorszak között. Úgy hívták, hogy Ceruza. Azonnal két jó vadászt küldtek a Nagy Barlangba, hogy ismerjék meg alaposan az új csodát. Ezek visszatértek, és egy különleges klímájú barlangot rendeztek be a ceruzatanulmányokhoz. A legfinomabb teveszört, a legpuhább párnákat, a legnagyobb papayaleveleket használták hozzá. Kézművészet nélkül oda be nem mehettek az ifjak.

Az új technikától leginkább elbűvölt, legjövődorientáltabb tagjait bízták meg a törzsnek, hogy tervezzék meg a Ceruza Alapismeretek tananyagát, és tanítsák is azt a csodás új barlangban. Hamarosan meg is született a Ceruzatudomány Alapjai. És milyen izgalmas dolgokból állt! Hogyan kell ceruzát hegyezni? Hogyan egyensúlyozunk vele a fülünk mögött? Hogyan tartjuk az ujjaink között? Melyik végét lehet rágni és melyikkel rádiózni? Aki ezekkel megbirkózott, az elkezdhetette a Ceruza Logo-t, virágokat rajzolhatott vele. A Ceruza Word-öt, lejegyezhetette a törzs történetéről szóló legendákat. A legkiválóbbak a Cerusa Base-t is használhatták, fellistázhatták a törzs arzenálját, kiszámíthatták, hogy hány mammutot ejtettek a törzs vadászai a legutóbbi holdfogyatkozás óta. Furcsa változás zajlott le a felnőttek szeme előtt: a gyerekek írni kezdtek.

Néhányan aggodalmasan figyelték a dolgot. Attól tartottak, hogy a fejlemények hatással lehetnek a régi barlangban oly jól bevált magolásra. Egy provokatív perszóna még azt is hangoztatni merete, hogy az ifjak mindig használják a ceruzát tanulás közben. Persze ezek az aggodalmak nem voltak megalapozottak. Miért is kellene egy ilyen új, csodálatos eszközt használni a hétköznapi rutintevékenységekhez? És miért kellene felszámolni ezt a pazarul berendezett barlangot, annak fénypontját, a Ceruzaállományt pedig szétesztani a többi barlangba?

Tényleg olyan rossz elképzelés volt számítógépes szaktantermeket kialakítani az iskolákban? Igen, mert négy hibás előfeltevésen alapult a dolog. Az első, hogy a komputert egy elkülönült, egységes valaminek vélték, amely fontosságánál fogva megérdemel egy saját termet, egy saját tananyagot és egy saját tanárt, aki ezt tanítja. Pedig ha a számítógép-tudománytól eltekintünk, akkor a ceruzához, mikroszkóphoz, könyvhöz hasonló eszközről van szó, amely esetleg rendkívül intelligens interaktivitása révén emelkedik ki a sorból. Ezeknek pedig nincsenek saját szaktantermei, hanem az egyéb tevékenységekhez használják őket. A szövegszerkesztőt sem azért használjuk, hogy "szöveg-

szerkesszünk" hanem, hogy esszét, levelet, feljegyzést írjunk vele. Modelleket nem azért tervezünk, hogy legyen modellünk, hanem környezetünk egy szeletét, egy aspektusát igyekszünk általa jobban megérteni. És így tovább.

A második tévedés az, hogy a számítógépet mint külön tananyagtartalmat oktatni kell. A ceruzát, könyvet, mikroszkópot nem oktatják külön, de használni használják. A használathoz szükséges készségeket pedig e közben sajátítják el. Miért kellene másképp lennie ennek a számítógéppel?

A harmadik hibás előfeltevés szerint a komputer egy újabb adalék az amúgy változatlan oktatási praxis eszköztárához. A komputer azonban túl drága, túl sokoldalú és túl intelligens ehhez a szerephez. Természetesen vele is kiszámíthatjuk a téglalap kerületét, a tábla helyett a képernyőre is kírhatjuk az új anyag címét, ahogy egy 8-hengeres Buick motorházán is forralhatunk vizet a teánkhoz. De egyiknek sem ez az igazi előnye. Hipotéziseket tesztelni, természeti folyamatokat szimulálni, statisztikai módszerekkel kutakodni egy adattengerben, tartalom szerint visszakeresni valamit egy adatbázisból, ezekben minden más eszközzel összevetve a számítógép nyújtja a legtöbb lehetőséget. Támogatja a kooperációban végzett vizsgálódást, a team-munkát, a tevékenység általi tanulást, a tanárnak a diákok tevékenységeit összehangoló karmester szerepét.

A negyedik feltevés, hogy a hatékony számítógép-használat egyedül a jó szoftvercsomagon múlik. Pedig ez csak egyetlen feltétel a sok közül. A gyerekek nem a szoftverből tanulnak, hanem jó esetben a szoftver által is támogatott célirányos szellemi tevékenységeikből. Ezeknek viszont természetes, inspiráló környezete az a környezet, amelyben az ilyen tevékenységeket naponta gyakorolják, vagyis a (szak)tanterem.

Egy rövid esetleírás talán világosabbá teszi a számítógép igazi hasznának lényegét. Hatodikos amerikai gyerekek Európáról tanultak. 3-4 fős csoportokba osztották őket, kaptak egy-egy számítógépet, szövegszerkesztővel és adatbázis-kezelővel. Feladatuk az volt, hogy 15 kritériumot találjanak ki, amelyek alapján az egyes országokat összehasonlíthatják, majd fogalmazzanak meg hipotéziseket az egyes régiók különbözőséről. Az adatbázis kialakításával nem sok gond volt, annál több a szempontok kitalálásával. Az első 2-3 még könnyen ment. Hiszen egy országnak van mérete (közben fel kell fedezni, hogy a nagyságnak több jelentése, dimenziója van), valahol elhelyezkedik a földrészen (közben megismerkednek a szélességi és hosszúsági körökkel). Aztán a gazdaság. De hogy lehet leírni a gazdaságot számokkal, szavakkal?

Háromhetes intenzív kutatómunka és gondolatcserre következett. Atlaszokat, enciklopédiákat bújtak, statisztikai módszerekkel ismerkedtek. Olyan változók születtek végül, mint például a vízhez való közelség, az iparosodás foka, domináns vallás, politikai rendszer, nemzetiségi összetétel. Utána jött a talán még nagyobb próbatétel, összehasonlításokat tenni. Megint segédkönyvekhez fordultak, vitatkoztak egymással, majd a kikínlódott hipotéziseket adatbázisuk segítségével tesztelték. Nem volt két csoport, aki ugyanolyan összehasonlításokat tett volna. Egyesek északot és délt, mások keletet és nyugatot vetettek össze. Még olyan érdekességek is kiderültek, mint a finnek és magyarok nyelvi különültsége. A gyerekek valóban úgy érezték, hogy új tudás birtokába jutottak, szellemi kalandot éltek át. Felfedezők voltak. Atélhették a kooperatív munka előnyeit és a számítógépek és könyvek hasznos segítőtárs szerepét.

Meg lehetne most kérdezni, hogy ebben az egészben mi volt a számítógép nettó hozzájárulása a tanulási folyamathoz. Hasonló ahhoz a hegedűéhez, amin Isaac Stern játszotta Beethoven hegedűversenyét.

Arról szó sincs, hogy naponta lehetőség nyílna így tanulni. De az ilyen típusú tanulóshoz mindenképp szükség van arra, hogy legalább korlátozott időben és korlátozott számban legyenek számítógépek az egyes termekben is. Ahogyan a bevezető történet Ceruza Barlangja is akadályává vált az írásbeliség kialakulásának, úgy akadályozza a számítógépek elkülönítése is azok értelmes, az iskola egész tevékenységrendszerét megújító használatát. Ennek egyik összetevője az is, hogy az elkülönült eszközökhöz elkülönült tananyag és specialista tanárok is tartoznak, viszont hiányoznak és nem tudnak ki-termelődni a pedagógiai innovátorok, akik megújítanák a tananyagot és segítenének tanártársaiknak szoftverek kiválasztásában és azok okos használatában.

MÁRTONFI GYÖRGY

De profundis

Uram, (kérem, engedje el a laikusnak a hierarchiában kötelező megszólítási formákat)!

Tisztában vagyok vele, hogy nem a legjobb pillanatban zaklatom Önt levelemmel, hisz oly nagy manapság az Ön felé irányuló áradat, hogy hitelt kell adnom a hírnek, miszerint illetékes helyen már ama sokat emlegetett út lezárását fontolgatják.

Önt mindenkinél jobban értesültnek tartják általában – s ezt természetesen nekem sincs okom kétségbe vonni –, néhány apró tényre azért, talán nem veszi rossz néven, ha felhívom becses figyemét. Sajnos, elkerülhetetlen lesz részben élő, részben boldogult személyek említése, de Ön meg fogja érteni, hogy ez nem intrikus hajlamomból ered, hanem a tisztázás kényszere visz rá az olykor vádaskodásnak ható "nevesítésre". Végére is azt szeretném bizonyítani: nem Önön és rajtam múlt, hogy viszonyunk nem úgy alakult az utóbbi negyven esztendőben, ahogyan alakulnia kellett volna.

Első eszmélő éveimben még nem volt semmi baj. Reggelente bemásztam szüleim ágyába egy kis meséért, s apám így lassan sorra szedte az Öszövétség minden történetét Adámtól Mózesen és Jákobon át Dávid királyig; később pedig anyám pallérozta tovább a lelket az Újszövétség csodáival és példabeszédeivel. Nekem a Pinokkió meg a Donald kacsa helyett művészettörténeti albumok voltak a képeskönyveim, s amikor rajzolgatni kezdtem – a falun látott lovak és tehének, no meg a Fesztly-körkép után (még láthattam a Ligetben) –, a vízen járó meg a kulcsokat Péternek átnyújtó Jézust próbáltam a papírra bővíteni.

A baj az iskolában kezdődött. Nem tudom, hogyan alakult volna kapcsolatom Önnel, ha nem jön közbe a háború. De közbejött, ez tény, és az események sok embert kiforgattak önmagukból – ez is tény. Megvallom, én is kivágtam az újságból egy Sztálin-képet, bekereteztem pirossal és feltűztem – otthon – az ajtófélfára. Az is tény, hogy nem kaptam ki érte, sőt szüleim is nagy tisztelettel övezték a "faragott képet". Mi tagadás, beálltak ők is a veres zászló alá. Én akkor nem tudtam, hogy ez bűn – ők sem, csak annyit éreztek, hogy egy fél világgal kerülnek szembe, de ezt meggyőződéssel vállalták –, én csak azt nem értettem, miért fordul szembe énvelem csaknem az egész világ.

Igaz, voltak kisebb szentségtöréseim, a legjelentősebb az volt ezek közül, amikor szidtam a hitoktatást: miért ezt a katekizmust magoltatják, amikor ott van a Biblia?! A