

*George Dennison:*

## **A gyerekek élete**

### AZ ELSŐ UTCAI ISKOLA TÖRTÉNETE

– 1. fejezet

Nincs szükség arra, hogy az állami iskola-rendszert tovább kritizáljuk. Az eddigi kritikához nehéz újat hozzátenni. A tanulás és a tanítás folyamatát alaposan tanulmányozták. Paul Goodman, John Holt, Greene és Ryan, Net Hentoff, James Herndon, Jonathan Kozol, Herbert Kohl könyveire gondolok, Bruner és Piaget kutatásaira, és Joseph Featherstone fontos jelentésére. A kérdés az, hogy mit kellene tenni? Az itt következő oldalakon egy szokatlan megoldási kísérletet írok le, amely nekünk már nem szokatlan. Mivel „az iskola válsága” mögött valójában a gyerekek életének számtalan válsága áll, könyvem valódi témája az Első Utcai Iskolában tanuló gyerekek lesznek. A New York Lower East Side negyedében élő alacsony jövedelmű családokból érkezett huszonhárom gyerek, közöttük majdnem egyenlő arányban feketék, fehérek és Puerto Ricó-iak. A gyerekek fele segélyből élt, és ugyanennyien voltak, akik súlyos tanulási és viselkedési problémákkal érkeztek hozzánk az állami iskolák világából.

Az Első Utcai Iskola négy szempontból is szokatlan volt. Először is szokatlannak számított az iskola kis mérete, valamint az egy tanárra eső tanulók alacsony száma. Másodszer ez a rendszerint igen költséges, fényűzőként ható intimitás nem került többé az állami iskolákra jellemző évi 850 dolláros egy tanulóra eső költségnél. Harmadszor: míg az állami iskolákat pusztán a tanítás helyének tekintő felfogás komolyan korlátozza a személyközi kapcsolatokat az iskolán belül, a hagyományos struktúrákat kiforgatva számunkra az volt elsődleges, hogy a növekedést bátorító környezetet hozunk létre, és így elfogadtuk, hogy az iskola gerincét a gyerekek és köztünk kialakuló kapcsolatok adják. Negyedszer: szokatlan volt az a fajta szabadság, amelyet az iskolában mind a gyerekek, mind a tanárok élvezhettek.

A szabadság elvont, ugyanakkor szörnyen illékony kifejezés. Remélem, hogy néhány

példa segítségével jobban megvilágíthatom e fogalom jelentését. Nem elsősorban a tekintély kérdéséről van szó, bár gyakran így állítják be. Amikor a felnőttek lemondanak a tekintélyről, a gyerekek szabadsága nem növekszik szükségszerűen. A szabadság nem vákuumban, hanem kontinuumban történő mozgás. Ha szeretnénk tudni, mi a szabadság, fel kell fedeznünk a kontinuumot. „Nem az elv igazolja a cselekvést – fogalmaz Dewey<sup>1</sup> – hiszen az elv nem más, mint egy másik elnevezés a cselekvés folytonosságára.” A szabadságról is valami hasonlót mondhatunk: a tevékenységek teljessége és végső formája más néven. A tevékenységeket, és nem a szabadságot tapasztaljuk meg. Egy anya mesélte nekem, hogy állami iskolába járó gyermeke folyton arra panaszkodott: „Soha nem hagyják, hogy befejezzem, amit csinálok!” Mondhatjuk azt, hogy a szabadság fontos formái nem voltak elérhetők a számára, de a saját kifejezése pontosabban tükrözi a tapasztalatot: a számára fontos tevékenységek nem teljesedhettek ki. A szabadságban a kiteljesedést keressük – a fontosnak tartott tevékenységek és az egyediként ismert személyek kiteljesedését. Szabadságot nyújtani azt jelenti, hogy nem állunk a többiek alakító erőinek útjába.

Mielőtt az iskoláról többet mesélnék, le kell szögeznem, hogy már jóval ottani tevékenységem előtt az egyéni szabadság elkötelezett hívei közé tartoztam. Olvastam A. S. Neill és Lev Tolsztoj iskoláiról. Korábban erősen fogyatékos gyerekekkel foglalkoztam, és ennek során tanultam meg tisztelni a növekedés természetes folyamatának egységét, amely – amennyiben a megfelelő környezet adott – az egyén életében a változás egyetlen forrása. Úgyhogy az első pillanattól kezdve elfogult voltam, és nem állíthatom, hogy semleges megfigyelő lettem volna. Az iskolában történtek azonban újra meg újra korábbi meggyőződéseimet igazolták, így most talán már kétszer olyan elkötelezett vagyok. Még ha tudományos értelemben nem

<sup>1</sup> John Dewey (Burlington, 1859. okt. 20.–New York, 1952. jún. 1.): amerikai filozófus, pszichológus, pedagógus, a reformpedagógia egyik elméleti megalapozója.



is tudok semmit bizonyítani, maguk az események mégis erős meggyőző erővel bírnak, és így remélhetem, hogy tapasztalataink felkeltek más szülők és tanárok kísérletező kedvét.

Van még azonban valami más, amit szeretnék kifejezni az érintettek életével kapcsolatban: az emberi kapcsolatok és valós események kavargását, ami az iskola létét a valóságban alkotta. Minél közelebb kerülünk az élet tényeihez, annál kevésbé tűnnek példaszzerűnek, ugyanakkor annál emberibbek és gazdagabbak. Helyünk a világban, időnk a történelemben végleg összekapcsolódott azzal, ahogy Vicente üvölt a folyosón, ahogy José kinyitja huszonöt centis bicskáját, de még inkább azzal, ahogy később Vicente együttműködni, José pedig olvasni megtanult. Ez az olyan, látszólag érdektelen részletekre is érvényes, mint az idősebb fiúk fantáziavilága és vadsága, a fiatalabbak derűs nyugodtsága és ésszerűsége, a tanárok kétségei és kudarcai. A tanulás nem egy meghatározott, elkülöníthető folyamat, hanem a növekedés része. Ezt komolyan is gondoltuk, és közben észrevettük, hogy egyre mélyebben bekapcsolódunk a szereplők életébe. Azt gondolom, hogy e bekapcsolódási folyamat részletes leírása mások számára is hasznos lehet. Ugyanakkor szeretnék magyarázatot adni arra a tényre is, hogy majdnem minden gyerek jelentős mértékben, néhányan pedig látványosan fejlődtek. Valamit biztosan jól csináltunk; hogy ez mi lehetett, azzal kapcsolatban talán megkockáztathatók egy kis találgatást. A tanítás mindig egyénileg történt, ami bizonyosan a siker egyik tényezője volt. A változások, amelyekről be kívánok számolni, ugyanakkor nem csupán a tanulás szintjén jelentkeztek: nem egyszer a gyerekek jellemében bekövetkező radikális változások voltak. Míg kezdetben Vicente visszahúzódó és destruktív volt, később szívesen kapcsolódott be csoportos tevékenységekbe, és már nem tett mindent tönkre, ami a keze ügyébe került. Elena és Maxine egyaránt lopkodott, és mindketten rendkívül lázadó természetűek voltak. Néhány hónap elteltével azonban már meg lehetett bízni bennük, és az iskolai gyűlések felelős és képzelőerővel megáldott résztvevőivé váltak. Ilyen változások nem eredhetnek a tanításból. Csak a környezet egészében beálló változások

hatnak így. A változások gyökerét az olvasó olyan részletekben ismerheti fel, amelyek első ránézésre egy iskola tevékenysége szempontjából lényegtelennek tűnhetnek. Ugyanezt még pontosabban kifejezhetjük, ha azt mondjuk, az iskola dolga nem az, hogy pusztán a tanítással, hanem a gyerekek életével törődjön.

Ez a tapasztalat a mai viszonyok között nagyon fontos. Országunkban kaotikus és bomlasztó az élet, a gyermekkor pedig milliók számára kemény és nehézségekkel teli. Fékevesztett technokráciánkat megzabolázni nem lesz könnyű, de iskoláink környezetét ellenőrizhetjük. Az iskola viszonylag kis környezet, és szerkezetét mindig a mi elhatározásunk alakította ki. Ha szülőkként gyermekeink (ki)oktatása helyett inkább az életükkel kezdenénk törődni, felismernénk, hogy iskoláink erőteljes megújító szerepet tölthetnek be. Az amerikai élet valamennyi silány, erőszakos, alattomos és érzelmileg elszegényedett jelenségével szemben ésszerű és egyenes, érzelmekben és kételyekben egyaránt gazdag konvenciókat fogalmazhatunk meg, amelyek az egyének iránt olyan tiszteletet tanúsítanak, amelyet jelenleg csak hirdetésünk nyilvános szövszékeinkről. Megtehetnénk, hogy az iskolát többé nem helyként, hanem elsősorban viszonyokként gondoljuk el: gyerekek és felnőttek, felnőttek és felnőttek, gyerekek és más gyerekek viszonyaként. Az iskola lényegét nem okvetlenül a négy fal és az igazgatói iroda meglétében keresnénk.

Érdemes megjegyezni, hogy az Első Utcai Iskolába járó gyerekek szülei két kivétellel nem voltak az iskolai szabadság hívei. A maguk részéről hittek a kényszerben, a jutalmakban és büntetésekben, a formális fegyelemben, az ellenőrző füzetekben, a házi feladatokban, és a bonyolult iskolaépületekben. Zajos osztályainkra és közvetlen hozzáállásunkra görbe szemmel néztek. Gyerekeiket nem azért járták hozzánk, mert egyetértettek módszereinkkel, hanem mert nem volt más, amibe kapaszkodhattak volna. Amint azonban a hónapok múlásával a korábbi iskolakerülőkből lelkes diákok váltak, és ahelyett, hogy állandóan kudarcot vallottak volna, elkezdtek tanulni, a szülők levonták a következtetéseket. Az első év végére lelkesen támogatták az iskolát.





Nem volt iskolai adminisztráció. Kicsik voltunk, és nem volt rá szükségünk. A szülők végül ezt is elfogadták. A tanárok kompetenciájáról maguk is meggyőződhetnek, miként a tanulás aktusán keresztül a gyerekek is. A szülők korábban általánosan rossz tapasztalatokat szereztek az iskolai adminisztrációról, a puding próbája pedig természetesen az evés volt: a gyerekek vidámabbak voltak és tanultak. Az adminisztráció maguknak a gyerekeknek soha nem hiányzott.

Nem vezettünk ellenőrzőket. Minden gyereket ismertünk, szeszélyeikkel, képességeikkel, és fejlődésük problémáival együtt. Ezeket az ismereteket nem lehet kis füzetekben rögzíteni. A szülők ezt is elfogadták végül. Ez az eljárás csökkentette aggodalmaikat az életben, hiszen az osztályzatok amúgy sem jelentettek nekik sokat, legfeljebb a problémák homályos érzését, vagy hasonlóan homályos megerősítést, hogy rendben mennek a dolgok. Amikor kíváncsiak voltak, hogy a gyerek hogyan halad, egyszerűen megkérdezték valamelyik tanárt.

Nem írtunk dolgozatokat vagy versenyzerű teszteket. Fontos volt, hogy tisztában legyünk a gyerekek tudásával, de még fontosabb volt, hogy megismerjük, hogyan tudják azt, amit tudnak. Semmit sem tudunk meg Maxine-ről azzal, hogy Elenát vizsgáztatjuk – ezért nem írtunk összehasonlító teszteket. Ezeket az utálatos összehasonlításokat a gyerekek sem hiányolták, a tanárok pedig megmenekültek attól az abszurd kötelezettségtől, hogy több tucat egyéniséget egyetlen uniformizált skála szerint osztályozzanak.

Az iskola felszereltsége szerény volt. A gyerekek a játékban elhasználandó ruhákban jöttek. Szüleik szegények voltak. Elnyűtt ruhák, tépett nadrágok – a szülőknek gyakran még a rendszeres mosásra is alig jutott pénzük. Hogyan is játszhatnának a gyerekek anélkül, hogy összepiszkolnák magukat? A piszkossági küszöbünk épp a megfelelő volt. Rettenetesen nézett néha ki, de mindenkinek megfelelt.

A gyerekekkel szemben mindig igazságosak és figyelmesek voltunk. Ez nem azt jelenti, hogy soha ne lettünk volna mérgesek rájuk, vagy hogy soha nem kiabáltunk velük (ahogy ők is tették velünk). Úgy értem, az élet

alapvető büszkeségét – amely már a legkisebbeket is jellemzi – komolyan vettük. Soha nem kényszerítettük őket olyasmire, ami az őket megillető önállóságot megsértette volna. A szülők és a gyerekek is észrevették, hogy mindezzel teljes mértékben egyetértünk.

Most le szeretném írni az iskolát, pontosabban a gyerekeket és a tanárokat. Három fontos dolgot szeretnék kiemelni:

1. Az elemi iskola valós feladata nem a szűk értelemben vett oktatás, s még kevésbé a felkészítés a későbbi életre, hanem a gyerekek jelen élete – mint ahogyan erre John Dewey visszatérően rámutatott, és amit követői nagyon kevésbé értettek meg.

2. A konvencionális iskolai rutin (a katonás fegyelem, az órarend, a büntetések és jutalmak, a szabványosítás) eltörlésével nem új vagy káosz, hanem egy új rend születik. Ez az új rend a gyerekek és a tanárok kapcsolatán, illetve a gyerekek egymás közötti kapcsolatain nyugszik, alapját pedig az emberi természettel kapcsolatos következő igazságok adják: az értelem nem az érzelmektől függetlenül működik; az érzelmek szerepet játszanak a gondolkodásban, ez utóbbi pedig az érzelmi életben; önmagában vett, vákuumban lévő tudás nem létezik – minden tudást az egyének birtokolnak, és az egyénekben kell kifejeződnie; a könyvekben rögzített emberi hangok a világ valós tényei közé tartoznak, s ez a világ oly erős vonzerőt gyakorol a gyerekekre, hogy a mozgásba lendült kíváncsiság maga is a szeretet egy formájaként jelenik meg; aktív erkölcsi élet csak ott fejlődhet ki, ahol az emberek szabadon kinyilváníthatják érzelmeiket, és lelkiismeretük sugallatai szerint cselekedhetnek.

3. Egy elemi iskola működtetése – *feltéve, hogy az iskola kis méretű* – nagyon egyszerű. Természetesen kompetens tanárookra van szükség (ami nem okvetlenül jelenti azt, hogy meghatározott tantárgyakat kellett teljesíteniük a tanárképzés során). Ezen az elengedhetetlenül szükséges feltételen túl az egészben nincs semmi misztikus. Oktatási rendszerünk ma tapasztalható válságának oka a bénító mértékű központosítás, és a bürokratikus intézmények igénye, hogy mindent ellenőrzésük alá vonjanak.

Mindezt nem úgy értem, hogy egy szabad iskolában könnyű lenne a munka. Éppen





ellenkezőleg: a tanárok nagyon kimerítőnek találják. De emellett nagyon szép kihívásnak látják, ami mindenben különbözik a mai rendszerben dolgozókra váró frusztrációk végtelen sorától.

\* \* \*


Az iskola Manhattanben, a Hatodik utcában volt, közvetlenül a Második sugárút mellett, ahol az öreg Emanuel Midtown YMCA központban osztálytermetet, művészeti termet és egy tornatermet béreltünk. Körülbelül az épület egyharmadát foglaltuk el, és mivel másokkal osztoztunk rajta, nem dekorálhattuk a termetet, nem változtathattuk meg őket, nem rombolhattunk, nem fedezhettük fel az épület minden zegét-zugát úgy, ahogy szeretttük volna. Megtartottuk az iskola eredeti nevét, amelyet első telephelyünkön, az Első Utcában kapott, ahol mindezt megtehettük volna, de ahonnan a városi tűzvédelmi szabályok miatt el kellett költöznünk.

Mivel a faji problémákkal kapcsolatos tapasztalatainkat is szeretném elmesélni, ezért ahol szükséges, ki fogok térni a szereplők faji hovatartozására. Szeretném már az elején leszögezni, hogy a „fekete” jelző ma elterjedt, ideologikus használatától mi sem áll távolabb, mint a gyerekek egyszerű, leíró nyelvhasználata. Egyetlen gyerek sem jön fajgyűlölként a világra; a rasszizmus még az öt-hat évesek számára is ismeretlen. A bőrszín azonban a számukra végtelenül lenyűgöző világ egyik lenyűgöző jelensége. Egyik tanárnőnk, Gloria Aranoff néger volt. Ha egy politikai jellegű cikket írnék, akkor feketének nevezném, ahogy – felteszem – ő maga is tenné. Nem így azonban fiatal tanítványai. Ők ugyanis még csak le sem tudták írni őt. Ehhez túl közel voltak hozzá, és túlságosan egyedinek, másoktól teljes egészében különbözőnek találták. Az azonban nyilvánvaló volt, hogy csodálják bőrszínét. A közelében ülni azt jelentette, hogy az ember egy meleg atmoszférába kerül, egy sötétbarna kisugárzásba, amely rendkívül kellemes volt, mint az egészség és minden fizikai kisugárzás. Legkisebb tanítványai rendszeresen az ölébe másztak. A fekete egy gyereknek pontosan ennyit jelent: fekete. A négernek a valóságban nem feketék, és a „fehérek” nem fehérek.

Az idősebb fiúk ugyanakkor rasszisták voltak. Bár szerette Gloriát, az alig 13 éves José azt mondta volna rá: „fekete”; ezzel a szóval jelölte Michael Hastyt is, akinek bőre egyébként pont olyan árnyalatú volt, mint a sajátja. A tizenkét éves Willard, aki épp ekkoriban tanulta meg büszkén kijelenteni: „Fekete vagyok”, José-t az etnikuma alapján azonosította: „Kibaszott Puerto Ricó-i”. Ők ketten időről időre orrvérzésig menő csatákat folytattak, később visszatértek majd küzdelmeikre. Itt annyit érdemes megjegyezni, hogy az év végi záró pikniken egymást átkarolva ültek. Egyszerűen annyi történt, hogy a fiatal fiúk természetes érdeklődése lassan mindkettőjükben átszakította a faji előítéletek gátját. Felfedezték egymást, és felfedezték önmagukat egy gazdagabb emberkép keretében. Az iskola utolsó napján rendezett kirándulás után kisbusszal vittem haza a gyerekeket. Végül csak Willard és José maradt a buszban. Széles gesztusokkal kísérve beszélgettek egymással. Amikor Willard kiugrott a sarkon, ahol lakott, odafordult Joséhoz, és széles mosollyal azt mondta neki: „Majd találkozunk, öreg”, és José kissé dadogva megismételte: „Majd találkozunk.” Ezen meglepődtem, mert igen messze laktak egymástól. Ahogy kiveztem a buszt vissza a forgalomba, láttam José arcát a tükörben: sírva fakadt. Tíz percig sírt. Pontosan tudta, hogy nem fog Willarddal találkozni. Új felszabadultság, vidámság és megkönnyebülés költözött életükbe, amit korábban ritkán tapasztaltak; Josénak (aki minden verekedésük során kikapott) különösen nagy fájdalommal és bátorsággal kellett eddig a pontig utat törnie. Most minden el fog veszni, a faji nyomás ugyanolyan meghatározó lesz, ha az utcán lesznek. És azért is sírt, mert az iskola véget ért. Védőmezői és barátai lettek, és lassanként feladta, hogy eljättsza: tud karatézni, gyűlöli a niggereket, és ha kell, elbánik a zsarukkal is.

Az állami iskolarendszerben nem sok iskolás gyereknek lett volna rá alkalma, hogy José és Willard módjára leküzdjék a faji előítéleteket. A rasszizmust a szorongás táplálja, és a fantázia erősíti meg. Amikor gyerekeket nagy számban összeterelnek, és névtelen tömegként kezelik őket, akkor a teljes névtelenségtől való félelem arra kényszeríti őket, hogy véd- és dacszövetségbe tömörüljenek. Valamiféle identi-





tásba kapaszkodnak, ami kitöltheti az űrt, még akkor is, ha ez az identitás a fantázia szülötte. Ugyanakkor a bandába tömörülés adta hatalom, ha gátat is szab növekedésüknek, valóságos, s nem illúzió csupán.

A fent leírtak összefoglalják mindazt, amit a rasszizmusról iskolánkban megértettünk. Az egészen fiatalok nem kértek belőle. Az idősebbek beleragadtak, bár néhányan keresztülverekedtek rajta magukat. Mi, a tanárok, soha nem prédikáltunk a toleranciáról, a szegregációellenességről, az integrációról és hasonlóról. Kicsiny, személyes közösségünk lassan tompította a szorongást, kiküszöbölte a képzelgést és a szakadékokat, és támogatta az egyéniség növekedését; a rasszizmus így lépésről lépésre megszűnt, legalábbis az iskolán belül.

\*\*\*

A 23 gyerekre három főállású és egy részmunkaidős tanár jutott (ez utóbbi én magam voltam), és még jó néhányan, akik megbeszéltek időpontban jöttek énekelni, táncolni, zenélni.

Az állami iskolák tanárai, akikre 30 gyerek is jut, bizonyára azt mondják majd: hihetetlen fényűzésben éltünk. Újra és újra hangsúlyozni kell azonban, hogy e luxus egy gyerekre eső költségei érzékelhetően alacsonyabbak voltak a nyilvános rendszer költségeinél. A hasonló működési költségek ugyanis nem tükrözik sem az állami iskolák hatalmas tőkeáfordításait, sem a szolgáltatás minőségét. Nem mintha tanulók családjai tandíjat fizettek volna (nagyon kevesen fizettek). A lényeg az, hogy a mi pénzünket nem terhelték hatalmas adminisztratív kiadások, könyvelés, bonyolult épületek építése, karbantartás, fegyelmező személyzet és vandalizmus (nem is szólva azon intézmények rejtett költségeiről, amelyekben tágabb összefüggésben az iskolarendszer járulékos elemeit ismerhetjük fel: javítóintézetek, börtönök, a kábítószerfüggők klinikái és a szociális segítézés).

A tanár/gyerek arány a szükségletek szerint változott. Gloriához tartozott tizenegy gyerek öt és nyolc éves kor között. Gyerekeinek majdnem fele akkor kezdte az iskolát, és nagyszerűen „motiváltak” voltak, ahogyan azt a pedagógia szakemberei mondanák. Motivált, ez természete-

tesen azt jelenti: érdeklődő, életteli, kíváncsi, érzékeny, megbízható, kitartó, és ezek közül a szavak közül mindegyik egyenként jobb, mint az eredeti. Képesek voltak kapcsolatokat kialakítani, és az érdeklődésük után menni. A többi gyerek, aki már éveket töltött el az állami iskolarendszerben, problémákkal jött hozzánk.

Susan Goodman, aki a következő 6 és 10 év közötti csoportot tanította, 6-7 gyerekekkel volt egy teremben. Két gyerek ezek közül nagyon problémás volt, és sok figyelmet igényelt. Meg is kapták ezt, és ők ketten (Maxine és Elena) voltak azok, akik tanulmányaikban a leglátványosabban fejlődtek az iskolában. A tízéves Elena másfél év alatt az elsősök szintjéről a fejlett negyedikesekéig jutott, és hadd tegyem hozzá, hogy mindez annak ellenére történt, hogy Susan a többi tanárhoz hasonlóan Rousseau bevált módszerét, az idővesztegetést alkalmazta. („Az oktatás legfontosabb szabálya: az idővel való takarékoskodás helyett el kell azt vesztegetni.”) Elena órái sokszor nagyon rövidek voltak, és gyakran el is maradtak.

A többi gyerek – tizenhárom éves vagy fiatalabb fiúk – különböző súlyos zavarokkal jött hozzánk. Sokan kést hordtak maguknál, mind iskolakerülő volt, José olvasni sem tudott, Willardot pedig egy 600-as iskolába irányították<sup>2</sup>. Stanley vandál volt és tolvaj, úton a nevelőintézet felé. Mindannyian tele voltak félelmekkel és reménytelenséggel. Mindannyian hamar rájöttünk, hogy milyen mértékben elhanyagoltak és tönkretettek voltak. Sokuknál a rossz családi élet is szerepet játszott ebben, de mindannyian rettenetes élményekben részesültek az iskolában, az iskolán kívüli hatóságok részéről, a társadalmunkat átható rasszizmus következményeképp, a szegénység kapcsán, az utcákon folyó nyílt erőszak következtében. Mindannyian olyan környezet irányába tartottak, ahol biztosított a teljes ellenőrzés, vagyis ilyen vagy olyan formájú börtönökbe. Érdekes lehet, hogy miként boldogultak a nálunk található szabad atmoszférában.

<sup>2</sup> New York speciális iskolája a zavart és bűnözővé vált gyerekek számára. (A fordító megjegyzése.)



Mint arra Dr. Elliot Shapiro is rámutat – róla és a harlemi gyerekekről szól Nat Hentoff „Haldokló gyermekeink” című könyve – vannak gyerekek, akiknek kétszemélyes viszonyra van szükségük. Így dolgoztam például Joséval. Máskor egyszerre egy csoport gyerekekkel foglalkoztam, vagy foglalkozott velük Mabel Chrystie (ma Mabel Dennison), de az is előfordult, hogy megosztottuk őket kettőnk között.

A kisméretű iskola előnyei egy olyan mindennapi dologban is megmutatkoznak, mint a csoportok kialakítása. Jól ismertük a gyerekeket, és így megfelelően össze tudtuk párosítani őket a nekik megfelelő tanárokkal. Gloriának sok tapasztalata volt kisebbekkel, Mabelnek voltak mentori tapasztalatai a városi iskolarendszerből, valamint a problémás gyerekekkel kapcsolatos tapasztalatai a szabad iskola környezetében. Én korábban erősen fogyatékos gyerekekkel foglalkoztam. Susan Goodman, aki korábban sohasem tanított, tanárcsaládból származott, és olyan gyerekekkel foglalkozott volna szívesen, akikben még megvolt a tanulási vágy.

A csoportok összetételét azonban végső soron a gyerekek határozták meg. Nekik is volt beleszólásuk. Ez remekül illusztrálja azt a szerveződési módot, amely akkor alakul ki, ha a gyerekek kívánságait tiszteletben tartják. A legproblémásabb gyerekeink közül ketten – Maxine és Vicente – magukat osztották be, és az igazság az, hogy mi felnőttek sem találhatunk volna jobb megoldást. Szeretném ezt részletesen bemutatni, és eljárásunkat összevetni azokkal a módszerekkel, amelyeket abban az állami iskolában alkalmaztak, amelyből a kilenc éves Maxine érkezett hozzánk, amikor kicsapással fenyegették.


Míg problémáira az állami iskola elsősorban fegyelmezéssel reagált, addig mi képesek voltunk úgy kezelni ezeket a dolgokat, mint az élet tényeit. Maxine tipikus „lázdó gyerek” volt, és érdekes volt megfigyelni, hogy felforgató viselkedése valójában kérés volt: így próbálta megszerezni azt, amire igazán szüksége volt. Tulajdonképpen mindig azt fejezte ki: „Foglalkozzatok velem, foglalkozzatok az élettemmel!” Rózsás arcú, erős lány volt, fényes, fekete szemekkel, arcán értelem és érdeklődés. Szellemi képességeiben senki sem

kétkelkedett, és annak ellenére, hogy eléggé elmaradt feladataival, világos volt, hogy nem azért akarták kicsapni, mert adottságai gyengék voltak. Szexuálisan koraérett volt, és a First Streeten töltött első hónapokban a nemiség szinte megszállottként foglalkoztatta – édesanyja is így írta le otthoni viselkedését. Az idősebb fiúkból „szexuális” közeledést váltott ki.

A szexuális szót idézőjelbe tettem, mert bár viselkedésében sok volt az izgatottság, mégsem volt szexuális az érett szexualitás értelmében. A korának megfelelő, körvonalak nélküli szexualitást, amely a játék izgalmát inkább lelkesedésként, mint erotikumként hatotta át, csak bonyolította, hogy egyszerre volt gyerekesebb és fejlettebb kortársainál. Gyermeki volt abban az értelemben, hogy szélsőségesen függött a felnőttektől, és bizonytalan volt testvéreivel mint vetélytársakkal szemben. Fizikai és szellemi értelemben fejlett volt, és teljesen tisztában volt erőivel. Így képes volt manipulálni a helyzeteket, de soha nem a saját hasznára. Arra ugyanakkor nem volt képes, hogy nyíltan kérje, amire szüksége volt, mert bármit akart is, az önmagával szembeni konfliktushoz vezetett. Sok más gyerekhez hasonlóan a szex teljesen összemosódott a fejében az erőszakkal és a megvetéssel. Ha ehhez hozzátesszük a születéssel és a testtel kapcsolatos elemi ismeretek teljes hiányát, valamint azt, hogy anyja újra megházasodott, és már úton volt az új kisbaba, akkor egy bonyolult, feszültségekkel teli kislány képe rajzolódik ki előttünk.

Képzelnék el Maxine-t egy hagyományos osztályteremben. (Hadd áruljam el, hogy minden gyermek különlegesnek tűnő problémákkal és ki nem elégített szükségletekkel néz szembe.) Rövidebb ideig remekül koncentrált. Gyorsan és jól tanul. De az óra nem akar véget érni... és energikus kis hátsóját lassan perzselni kezdi a szék faanyaga. Úgy érzi, eltűnik a rengeteg gyerek között... és az még hagyján, hogy nem vesznek róla tudomást, de ráadásul vetélytársakból álló sorfalat képeznek közte és a tanár között, pedig ő a biztonság egyetlen forrása a számára. Élete zavarba ejtő, súlyos kérdései a homlokán dörömbölnek – és kihez forduljon, ha nem egy tanárhoz? Meg is teszi, de nem egyenesen. Átrohan az osztályteremben, és megöleli a kedvenc fiúját, belebokszol, majd





a rákiáltó tanár felé sivitja: „Van pasid? Rád is fekszik? A gyerekek tényleg a... a...” – ki akarja mondani a varázsszót, és ki is mondja – „a pinából jönnek ki?” A szó a hatalom, a hűség, a zavarodottság világát kelti életre. Nyilvánvaló, hogy hatalommal bír: a felnőttek ugyanis ugranak rá. De az öröm, a termékenység és az erőszak keverednek itt, és kétségbeesetten igyekszik rendet rakni köztük. És ott van az új papája, és amit az az anyjával csinált. És ott van az érkező vetélytárs.

Ezek a tények részei az életének. Ha kijelentjük, hogy nem tartoznak az osztályterembe, akkor ezzel azt állítjuk, hogy maga Maxine nem tartozik az osztályterembe. Ha azt mondjuk, hogy várnia kell, akkor azt is meg kell mondanunk, hogy meddig várjon, mert a következő osztályterem pont olyan lesz, mint a mostani, és a rákövetkező szintén.

„Nekem van egy új papám. Ugyanannyira szeret, mint a régi. Elhiszed?”

Túlzottan életteli volt – és túlzottan elkeseredett – hogy elnyomja mindezt. Elkerülhetetlen volt az összecsapás a tanárokkal. Tegyük fel, hogy jó, érzékeny tanárai voltak. Azok között a körülmények között, amik ma az állami iskolákban uralkodnak, nem tudtak miként reagálni igényeire. Ugyanakkor nem tudták alátámasztani azt sem, hogy a fegyelem, amihez ragaszkodtak, valamilyen ésszerű igényből fakadna. Éppen ellenkezőleg, teljesen nyilvánvaló, hogy állásukat elfoglalva feladják integritásukat, amennyiben iskolában nem hozhatnak morális döntéseket, és nem követhetik ezeket a döntéseket a gyakorlatban. Így nem marad más, mint az akaratok nyílt összecsapása, s ebbe a küzdelemben Maxine teljes energiájával lépett be. Nagy árat kellett fizetnie. Viselkedése ugyanakkor két alapvető szempontból is önvédelmi jellegű volt. Először is nem adta fel állati és lelki szükségleteit (mint ahogy nem függesztette fel a felnőttekkel szemben tanúsított szkepticizmusát), és másodszor, elszántan igyekezett valódi reakciókat kicsikarni, még akkor is, ha csak erőszakos reakcióra számíthatott. Röviden: egész életét helyezte a felnőttekkel kialakított kapcsolatainak középpontjába.

Mitől válik a tanterv (amit senki sem érez a magáénak) vagy az órarend (amelyben kudarc

és unalom váltogatja egymást) fontosabbá a gyerekek valódi igényeinél?

Egy kis osztályban, egy kis iskolában Maxine igényei elfogadásra találhatnak. S az a tanár, aki képes valódi találkozásra a gyerekekkel, nem esik olyan kínos zavarba az alapvető kérdések hallatán. Milyen fájdalmas és ostoba rejtélyek, micsoda téveszmék és csúf elképzelések alakulnak ki a gyerekek fejében csak amiatt, mert a felnőttek nem mernek lojálisak lenni az örömek iránt, amelyek intenzitást visznek életükbe, vagy épp ellenkezőleg, fájdalommal és panaszszal telve kényszerítik őket analitikusaikhoz?

Maxine-nak valóban szüksége volt arra, hogy többet tudjon a nemiségről. Valódi kérdéseket tett fel, és valódi válaszokat kapott, amelyek megnyugtatták, és hozzájárultak ahhoz, hogy a szexualitás kikerüljön a rémálmok világából, és a többi meglehetősen hétköznapi, bár nem mindig túl kellemes emberi realitás közé kerüljön. A tanárok válaszáinál fontosabb volt az a szabadság, hogy provokálhatta a fiúkat és játszhatott velük, mert mindig valami szélsőséges vállalkozásba fogott, ami – pontosan azért, mert belefogott – maga mögött hagyta a fantáziavilágot, és a valóság megnyugtató formáit öltötte fel. Később bőven lesz szó azokról a határokról, amelyeket ezzel az akarattal szembeállítottunk. Időnként ellenőriznünk, máskor védenünk kellett. Mégis, jelentős mértékű szabadságot élvezett.

Maxine nem volt könnyebben kezelhető a First Streeten, mint az állami iskolában. Nehéz volt vele, de a különbség az volt, hogy amikor szükségleteit szükségletekként elfogadtuk, egyben enyhítettük is őket; és mivel mi támogattuk abban, hogy erősebb legyen, erősebb a maga egyszerűségében, növekedni, fejlődni tudott. Bár mindez nehéz volt, mégis különlegesen hálás dolog volt ez számunkra. Az év végére Maxine feltűnően megváltozott, különösen annak a problémának a vonatkozásában, amely fontosabb volt szexuális zavarodottságánál. Ez a probléma a többi gyerekkel való kapcsolata volt. Itt újra romboló viselkedése adta meg a kulcsot a megfelelő cselekvéshez. Biztosan jelent valamit, ha az óra alatt nyugtalanná válik, ordít, vagy a többieket kezdi piszkálni. Lehet, hogy elege van. Rendben. Szabadon megszakíthatta az órát, és kimehetett a teremből. Lehet,



hogy bizonytalansága lett rajta úrrá. Gyakran mondta: „Felmegyek Gloriához.” A válasz megengedő volt: „Mehetsz.”

Mindez a csoportok kialakításának kérdéséhez vezet vissza bennünket. Maxine Susanhoz volt beosztva, de ha kellett, választhatott más tanárt is. Ennek kiváló okai voltak. Gloria volt a legmelegebb, leganyásabb a tanárok között. Az ő gyerekei voltak a legkisebbek az iskolában. Maxine el tudta magát engedni közöttük, és a kisgyerekeknek, aki még mindig benne élt, szabad utat tudott engedni. Ebben a csoportban egy másik gyereké vált, együttműködő és érzelm gazdag lett. Különösen barátságos volt az öt és fél éves Laurával, akit olyan gondoskodással vett körül, amit lehetetlennek gondoltunk tőle. Azután egyszer újra hatalmába kerítette az unalom. Mit csinálnak az *igazi* osztálytársai? Mit terveznek? Visszament Susan csoportjába, és néhány – tíz vagy tizenöt – percig elmerült egy könyvben, egy matematikai feladatban. Meglehet, az erőfeszítés túlságosan rövidnek tűnik – tizenöt perc koncentráció. De ezek a percek többet értek, mint sokórányi passzív figyelem, nem is beszélve a romboló konfliktusokkal telt évekről. Év végére Maxine három évvel megelőzte olvasásban korcsoportját. Mindez csak azt jelenti, hogy először életében használta intelligenciáját, amivel egyértelműen rendelkezett.

Nem tudtunk volna Maxine számára alkalmasabb időbeosztást kitalálni annál, amit maga alakított ki egyszerűen azáltal, hogy kifejezi kívánságait. De e kívánságokat nem követhette volna, ha mi, a tanárok nem abból a meggyőződésből indulunk ki, hogy a gyerekek igényei közel állnak valódi szükségleteikhez.

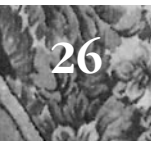
Volt egy másik gyerek is, aki saját maga alakította ki órarendjét: Vicente, egy kis növésű, ijedtségre hajlamos, intelligens 9 éves Puerto Ricó-i fiú. Még Maxine-nél is infantilisabb volt; s mint Maxine, az ő családi életét is súlyos problémák terhelték. Egy szerelmi kalandot követően született, amely hosszú ideig szétszakította a családot, mielőtt az újra egyesült volna. Anyja hol babusgatta, hol bántotta, és a két apa miatt is teljesen meg volt zavarodva. Jó kinézésű, hullámos hajú, gyönyörűen koordinált gyerek volt. Az iskolába érkezésekor erőszakos volt és ijedt. Nem tudott bekap-


csolódni a játékokba, éneklésbe és táncba, és nem volt képes semmilyen formában más gyerekekkel játszani. Ki nem állhatta az órákat; az állami iskolában a kicsapás fenyegette. Olyan ijedt és ideges volt, hogy állandóan a homlokát ráncolta, és soha nem beszélt normális hangon, hanem sikoltzott és ordított. Sétálás helyett futott, s ma is előttem áll a kép, ahogy a lépcsőn lerohan a tornaterem felé, egy mókus csillogó szemével, és teli torokból ordít.

Susan csoportjába osztottuk be korának megfelelően és nyilvánvaló intelligenciája alapján. De a gyerekek a csoportban tudtak dolgozni, ő pedig nem. A csoport többi tagjai képesek voltak kapcsolatot találni a tanárokhoz, míg ő legfeljebb egy gyerekes dühkitöréssel. Senki nem tudta nála jobban, hogy mikor nőtt meg benne túlzottan a feszültség, és hogy mit fog tenni a következő pillanatban. Maxine-hoz hasonlóan ő is átment Gloria csoportjába, és az öt-hat évesek között viszonylagos békét talált. Ő is a jó természetű Laurával kötött barátságot. Furcsának tűnhet, amikor azt mondom, hogy egy öt és fél éves lány nagyon elfogadó volt, de ő az volt. Kedves volt és elfogadó, és ezeket a tulajdonságokat megosztotta a többi gyerekekkel. Laura félénk volt ugyan, de félénksége soha nem tartotta vissza: félénken ment előre, időnként elpirult egy kicsit, de készen állt arra, hogy mosolyogjon, miközben szemében az értékelés és a könyörgés keveredett.

Vicente látogatásai azonban ezzel nem értek véget. Bár a legkisebbekre sokban hasonlított, mind arra sarkallta magát, hogy eljátssza a kis férfit, és elkeseredetten várta, hogy a többi fiú elfogadja. Ha Gloria csoportja oázis volt, akkor Mabel és az én csoportom volt a jövő, az a jövő, amely felé Vicente törekedett és csodálatra méltó bátorsággal igyekezett meghódítani.

Így mindhárom csoporthoz tartozott egyszerre. Mindegyik adott neki valamit, amire szüksége volt. Az is lehetséges, hogy a három gyerekcsoport tagjai sokkal többet adtak neki, mint a tanárok. Az ő fejlődése is, mint Maxine-é, feltűnő volt. Ez nem azt jelenti, hogy felhagyott volna az ordítással, hanem hogy az ordítás mellett elkezdett beszélni. Az év vége felé előfordult, hogy egy-egy tanár mellett ülve könyvet olvasott. Megtanult játszani, részt vett játékokban, tudott várni a sorára, és





lojalitást mutatott csapattársaival szemben. Megtanult szembenézni hibáival, és néhány felnőttben megbízni. Ezek a dolgok formálják a háttérét annak, amit a tanulás élménye jelent. Azzal, hogy Vicente növekedését támogattuk, lehetővé tettük számára a tanulást. Ha megpróbáltunk volna valamit megtanítani neki, akkor

még ma is falhoz vágná a gyerekjátékokat, és gyerekeket ütögetne.

(Fordította Fóti Péter és Pinczés Bálint – a szerző örököseinek engedélyével.)

A könyvrészlet folytatását következő számunkban közöljük.



### **Biztonságos napozás**

Több mint húsz éve tudjuk már, hogy az ózonréteg elvékonyodása miatt, a nyári hónapokban a napsugárzás új veszélyeket rejt magában. Ennek ellenére a szokásaink csak lassan változnak, és e miatt folyamatosan nő a megbetegedések száma. Ezért dolgozta ki a Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatóintézete és a Magyar Vöröskereszt a „Biztonságos napozás” elnevezésű programot, melynek célja a megnövekedett ultraibolya (UV) sugárzások miatt kialakuló betegségek (elsősorban bőr- és szembetegségek) megelőzésére.

E program keretében indítottuk el tavaly nyáron új honlapunkat ( [www.napsugarzas.hu](http://www.napsugarzas.hu)), és készítettünk el idén az iskolák számára egy oktatási segédanyagot, amely a honlapunkról („Oktatás” alcímről) letölthető. Itt a legfontosabb ismeretek mellett „Iskoláknak” elnevezésű összeállításban azt foglaltuk össze, hogy mit tehet egy iskola a biztonságos napozás szabályainak elsajátítása és alkalmazása érdekében. Mindezek az ismeretek minden gyermekintézmény számára fontosak, a nyári programok összeállításához is segítséget nyújtanak, és a nyári táborokban is jól használhatók.

Kezdeményezésünk fontos célkitűzése, hogy a kialakult veszélyes helyzet miatt a Nap tisztelete ne csökkenjen, hanem inkább növekedjen, hiszen a Nap ugyanúgy segíti az életünket, mint eddig, csak az emberi tevékenység miatt az UV sugarak ártalmas hatásától az egészségünket védő, természetes védelmi rendszer megsérült, s ehhez a megváltozott helyzethez most egészségünk védelme érdekében alkalmazkodnunk kell. Ennek a gondolatnak a továbbadásában segít „A Nap tisztelete” című rész.

Budapest, 2007. június

Antal Z. László és Polacsek Györgyi  
a program vezetői