

Perhaps after these excerpts from the journal, something of our intimate, informal style may be apparent. What may not be so obvious is that there was any connection between this style and the advance in learning made by the children. And here we come to one of the really damaging myths of education, namely, that learning is the result of teaching; that the progress of the child bears a direct relation to methods of instruction and internal relationships of curriculum. Nothing could be farther from the truth. Naturally we want good teachers. Naturally we want a coherent curriculum (we need not impose it in standardized forms). But to cite these as the effective causes of learning is wrong. The causes are in the child. When we consider the powers of mind of a healthy eight-year old—the avidity of the senses, the finesse and energy of observation, the effortless concentration, the vivacious memory—we realize immediately that these powers possess true magnitude in the general scale of things. Beside them, the subject matter of primary education can hardly be regarded as a difficult task. Yet the routine assumption of school professionals is that somehow or other learning is difficult.

Why is it, then, that so many children fail? Let me put it bluntly: it is because our system of public education is, horrendous, life-destroying mess. The destruction is primary. The faculties themselves, the powers of mind, are nipped in the bud, or are held inoperative, which eventually comes to the same thing.

There is no such thing as learning except (as Dewey tells us) in the continuum of experience. But this continuum cannot survive in the classroom unless there is reality of encounter between the adults and the children. The teachers must be themselves, and not play roles. They must teach the children, and not teach "subjects." **The child, after all, is avid to acquire what he takes to be the necessities of life, and the teacher must not answer him with mere professionalism and gimmickry.** The continuum of experience and reality of encounter are destroyed in the public schools (and most private ones) by the very methods which form the institution itself—the top-down organization, the regimentation, the faceless encounters, the empty professionalism, and so on.

Elena and Maxine suddenly began assimilating schoolwork at a fantastic rate. Their lessons were brief and few, yet in a year and a half both girls covered more than three years' work. **Maxine**, who had been behind in everything, was reading three years beyond her age level. But the truth is that there was nothing unusual in this, though certainly it seems to be rare. I mean that the girls found it easy. **Jose** gradually reversed his long-standing habit of total failure. He began to learn. His progress was slow, but his experience was much like that of the girls. I mean that he discovered—just barely glimpsed—the easiness of learning. And invariably, when he

Remélem, a fenti naplórészletekkel sikerült (2. fejezet) rávilágítanom arra a személyes és oldott stílusra, amely iskolánkat jellemezte. Az azonban valószínűleg homályban maradt, hogy a gyerekek tanulmányaiban elért fejlődése vajon összefügg-e ezzel a stílussal. E ponton a pedagógia egyik legkártékonyabb mítoszával szembesülünk, mely szerint a tanulás a tanítás eredménye, míg a gyerekek előrehaladása a tanítási módszereknek és a tananyag belső szerkezetének közvetlen eredője. Mi sem áll azonban távolabb az igazságtól. Természetesen jó tanárokat szeretnénk. Természetesen jól felépített tananyagot szeretnénk (amelyet nem kell okvetlenül szabványosított formában előírni). De a tanulás valóságos forrásait nem itt kell keresni. A tanulás okát a gyerekekben találjuk. Elég felidézünk egy egészséges nyolcéves szellemi képességeit – az érzékek mohóságát, a megfigyelés finomságát és energiáját, a nem erőltetett koncentrációt, az élénk emlékezetet, – és azonnal világos lesz, hogy a dolgok általános rendjében ezek az adottságok jóval fontosabb szerepet töltenek be; velük felvértezve maga az alapfokú oktatás anyaga aligha jelenthet nagy kihívást. A tanárok mégis rendre abból a feltevésekből indulnak ki, hogy a tanulás valami eleve nehéz dolog.

Mi hát az oka annak, hogy oly sok gyerek vall kudarcot? Hadd mondjam ki kerekén: azért, mert nyilvános iskolarendszerünk rettenetes, életromboló disznóság/fejtelenség/zűrzavar/rendtelenség. A rombolás egészen alapvető. A gyerekek képességeit, magukat a szellemi adottságokat csírájukban fojtják el, vagy tétlenségre kárhoztatják, ami végső soron ugyanazt jelenti.

Tanulás nem létezik – mint azt Dewey is állítja – csakis a tapasztalat folytonosságában. De ez a folytonosság az osztályteremben csak akkor maradhat fenn, ha valódi találkozás jön létre a felnőttek és a gyerekek között. A tanároknak önmagukat kell adniuk, ahelyett, hogy szerepet játszanának. „Tantárgyak” helyett a gyerekeket kell tanítaniuk. A gyerek ugyanígy mohón szív magába az alapvető létszükségletként megélt tudást, és a tanár egyszerűen nem engedheti meg magának, hogy erre az igényre pusztán szakmai rutinnal, begyakorolt mutatványokkal válaszoljon. A tapasztalat folytonosságát és a valódi találkozást a nyilvános iskolákban (csakúgy, mint a legtöbb magániskolában) éppen azok a módszerek lehetetlenítik el, amelyek ezeket az intézményeket alkotják: a felülről szervezethez, a parancsolgatás, a személytelen találkozások, és az üres szakszerűség és így tovább.

Elena és Maxine egyik pillanatról a másikra hihetetlen sebességgel szívták magukba az iskolai anyagot. Rövid és kisszámú tanóra is elég volt ahhoz, hogy másfél év alatt több mint három év anyagát sajátítsák el. Maxine, aki korábban mindenben le volt maradva, olvasmányában három évvel előzte meg a korosztályi követelményeket. Az igazság azonban az, hogy mindebben nem volt semmi különös, bár a jelek szerint ritkán fordul elő. Úgy értem, a lányoknak az egész könnyedén ment. José fokozatosan fordított a teljes sikertelenség bevett gyakorlatán. Elkezdett tanulni. Lassan haladt, de valami olyasmit élt át, amit a lányok is tapasztaltak. Ez alatt azt értem, hogy ráébredt – egyszerűen megérezte – hogy milyen könnyű a tanulás. És valahányszor ezt érezte, a megkönnyebbülés jeleként különös nevetés tört elő belőle.

<p>glimpsed it, a very particular laughter bubbled out of him, expressing release.</p> <p>The experience of learning is an experience of wholeness. The child feels the unity of his own powers and the continuum of persons. His parents, his friends, his teachers, and the vague human shapes of his future form one world for him, and he feels the adequacy and reality of his powers within this world. Anything short of this wholeness is not true learning. Children who store up facts and parrot the answers (as John Holt has described in <i>How Children Fail</i>) invariably suffer a great deal of anxiety. If they are joined to the continuum of persons, it is not by the exercise of their powers, but by the suppression of their needs. Rebellious children are more loyal to their instincts, but they suffer the insecurity of conflict with the persons who form the continuum of life.</p> <p>The really crucial things at First Street were these: that we eliminated—to the best of our ability—the obstacles which impede the natural growth of mind; that we based everything on reality of encounter between teacher and child; and that we did what we could (not enough, by far) to restore something of the continuum of experience within which every child must achieve his growth. It is not remarkable that under these circumstances the children came to life. They had been terribly bored, after all, by the experience of failure. For books are interesting; numbers are, and painting, and facts about the world.</p> <p>Let me put this in more specific terms by saying a few words about Jose. At the same time, I would like to show that what are widely regarded as "learning problems" are very often simply problems of school administration.</p> <p>Jose had failed in everything. After five years in the public schools, he could not read, could not do sums, and had no knowledge even of the most rudimentary history, geography. He was described to us as having "poor motivation," lacking "reading skills," and (again) having "a reading problem."</p> <p>Now what are these entities he possessed and lacked? Is there any such thing as "a reading problem," or "motivation" or "reading skills"?</p> <p>To say "reading problem" is to draw a little circle around Jose and specify its contents: syllables, spelling, grammar etc.</p> <p>Since we are talking about a real boy, we are talking about real books too, and real teachers and real classrooms. And real boys, after all, do not read syllables but words; and words even printed words, have the property of voice; and voices do not exist in a void but in very clearly indicated social classes. By what process did Jose and his schoolbook come together? Is this process part of his reading problem?</p> <p>Who asks him to read the books? Someone asks</p>	<p>A tanulás élménye a teljesség megélése. A gyerek megtapasztalja képességei egységét, a személyek folytonosságát. A szülei, barátai, tanárai, valamint saját jövőjének bizonytalan körvonalú emberi formái egyetlen világot alkotnak a számára, és érzi: képességeinek ebben a világban helyük és realitásuk van. Bármilyen kevesebb a teljességnél, az nem igazi tanulás. Azokat a gyerekeket, akik tényeket bifláznak és válaszokat szajkóznak, rendszerint heves aggodalom marcangolja – mint azt <i>Iskolai kudarcok</i> („How Children Fail”) c. művében John Holt is megmutatta. A személyek folytonosságához nem képességeiket megélve, hanem igényeiket elnyomva kapcsolódnak. A lázadó gyerekek jobban ragaszkodnak az ösztöneikhez, ám az élet folytonosságát alkotó személyekkel kialakuló konfliktusaikban a bizonytalanságot kell megtapasztalniuk.</p> <p>A döntő dolog, ami a First Street iskolában megvalósult, ez volt: legjobb képességeink szerint kiküszöböltük azokat a tényezőket, amelyek akadályozzák az értelem természetes növekedését; mindent arra tettünk fel, hogy valóságos kapcsolat jöjjön létre a tanár és a gyerekek között, és amit lehetett (bár korántsem eleget) megtettünk mindent annak érdekében, hogy helyreállítsuk a minden gyerek növekedésének teret adó tapasztalat folytonosságát. Nem meglepő, hogy ezek között a körülmények között a gyerekek életre keltek. Végül is egészen eddig rettenetesen unatkoztak a sok kudarcélmény között. Pedig a könyvek érdekes dolgok, éppúgy, mint a számok, a festmények, és a világról szóló tények.</p> <p>Hadd írjak minderről kézzelfoghatóbban José példáján keresztül. Ugyanakkor arra is vállalkozom, hogy megmutassam: azok a jelenségek, amelyeket általánosan „tanulási problémának” tekintenek, gyakran egyszerűen az iskolarendszer termékei.</p> <p>José mindenben sikertelen volt. A nyilvános iskolarendszerben eltöltött öt év után nem tudott olvasni, nem tudott összeadni, s a legegyszerűbb történelmi, földrajzi ismeretei sem voltak. Úgy mutatatták be nekünk, mint aki „nem elég motivált”, akinek nincs „olvasási készsége” és (ismét) „olvasási problémája” van.</p> <p>Tulajdonképpen mik voltak ezek a dolgok, amik Joséban megvoltak, vagy éppen hiányoztak belőle? Létezik egyáltalán olyasvalami, mint „olvasási probléma”, „motiváció”, vagy „olvasási készség”?</p> <p>Valahányszor „olvasási problémáról” beszélünk, egy kört húzunk José köré, és meghatározzuk ennek tartalmát: szótagok, helyesírás, nyelvtan stb.</p> <p>Mivel egy valóságos gyerekről beszélünk, egyúttal valódi könyvekről és valódi osztálytermekről is szólnunk. A hús-vér gyerekek elvagyunk nem szótagokat olvasnak, hanem szavakat, s ezeknek – még az írott szavaknak is – hangzásuk van; a hangok pedig nem légtérben, hanem világosan jelzett társadalmi osztályok tagolta térben csendülnek fel.</p> <p>Milyen folyamat során találkozott José a tankönyveivel? Ez a folyamat vajon része José olvasási problémájának?</p> <p>Ki az, aki azt kéri tőle, hogy olvassa ezeket a könyveket? Valaki kéri erre. Milyen hangon és milyen céllal kéri meg, és mennyire</p>
--	---

<p>him. In what sort of voice and for what purpose, and with what concern or lack of concern for the outcome?</p> <p>And who wrote the book? For whom did they write it? Was it written for Jose? Can Jose actually partake of the life the book seems to offer?</p> <p>And what of Jose's failure to read? We cannot stop at the fact that he draws a blank. How does he do it? What does he do? It is impossible, after all, for him to sit there not listening. He is sitting there doing something. Is he daydreaming? If so, of what? Aren't these particular day-dreams part of Jose's reading problem? Did the teacher ask him what he was thinking of? Is his failure to ask part of Jose's reading problem?</p> <p>Printed words are an extension of speech. To read is to move outward toward the world by means of speech. Reading is conversing. But what if this larger world is frightening and insulting? Should we, or should we not include fear and insult in Jose's reading problem?</p> <p>And is there a faculty in the mind devoted to the perception and recollection of <i>abc</i>? Or is there just one intelligence, modified by pleasure, pain, hope, etc. Obviously Jose has little still in reading, but as I have just indicated, reading is no small matter of syllables and words. Then reading skills are no small matter either. They, too, include his typical relations with adults, with other children, and with himself; for he is fiercely divided within himself, and this conflict lies at the very heart of his reading problem.</p> <p>Jose's reading problem is Jose. Or to put it another way, there is no such thing as a reading problem. Jose hates books, schools, and teachers, and among a hundred other insufficiencies--<i>all of a piece</i> - he cannot read. Is this a reading problem?</p> <p>A reading problem, in short, is not a fact of life, but a fact of school administration. It does not describe Jose, but describes the action performed by the school, i.e., the action of ignoring everything about Jose except his response to printed letters.</p> <p>Let us do the obvious thing for a change, and take a look at Jose. This little glimpse of his behavior is what a visitor might have seen during Jose's early months at the First Street School.</p> <p>He is standing in the hallway talking to Vicente and Julio. I am sitting alone in the classroom, in one of the student's chairs. There is a piece of paper in front of me, and on it a sentence of five words. The words appear again below the sentence in three columns so that each word is repeated a number of times.</p> <p>Now since Jose came to us with a reading problem, let us see what relation we, find between these one dozen syllables and the extraordinary behavior he exhibits.</p> <p>He had been talking animatedly in the hall. Now as he comes to join me, his face contracts spasmodically and the large gestures of his arms are reduced to almost nothing. There is no one near him, and he is absolutely free to refuse the lesson, yet he begins to squirm from side to side as if someone</p>	<p>érdekl, vagy nem érdekl ezt a valakit, hogy mi lesz a kérés eredménye?</p> <p>És ki írta a könyvet? Kinek írta? Josénak? Bekapcsolódhat vajon José abba az életbe, amelyet a könyv felkínál?</p> <p>És mit kezdünk azzal a ténnyel, hogy José képtelen olvasni? Nem állhatunk meg ott, hogy egyszerűen elakad. Hogyan akad el? Mit csinál? Végül is elképzelhetetlen, hogy ott üljön, és ne figyeljen. Ül és csinál valamit. Álmodozik? Ha igen, akkor miről? Ezek az álmodozások vajon nem tartoznak José olvasási problémájához? Megkérdezte vajon a tanár tőle, hogy mire gondolt? Ha nem kérdezte meg, akkor ez vajon része José olvasási problémájának?</p> <p>Az írott szó a beszéd kiterjesztése. Az olvasás kifelé, a világ felé irányuló mozgás a beszéd eszközeivel. Olvasni annyi, mint beszélgetni. De mi a helyzet akkor, ha ez a tágabb világ fenyegető és sértő? Ezt a fenyegetést és sértést vajon José olvasási problémájának alkotóelemei közé kell-e sorolnunk?</p> <p>És van-e az elmének olyan fakultása, amely arra szolgál, hogy felfogja és felidézze az abc-t? Vagy csak egyetlen intelligencia létezik, amelyet az öröm, a fájdalom, a remény stb. is befolyásol? José olvasási készsége nyilvánvalóan gyenge; ugyanakkor jeleztem már, hogy az olvasás nem egyszerűen szótágak és szavak kérdése. Ha ez így van, akkor az olvasási készségek kérdése sem egyszerű. Beletartoznak jellegzetes kapcsolatai a felnőttekkel, a többi gyerekekkel, és önmagával, hiszen önmaga is drámai módon megosztott, és ez a konfliktus áll az olvasási problémája középpontjában.</p> <p>José olvasási problémája maga José. Vagy más szavakkal, nincs olvasvalami, mint olvasási probléma. José utálja a könyveket, az iskolát, a tanárokat, és vagy száz egymásra épülő, hasonló hiányosság közepe között olvasni sem tud. Olvasási probléma ez?</p> <p>Az olvasási probléma tehát nem az élet ténye, hanem az iskolarendszerrel kapcsolatos tény. Nem Joséről árulkodik, hanem arról, amit az iskola tesz, tudniillik hogy csak arról hajlandó tudomást venni, hogyan reagál José a nyomtatott betűkre.</p> <p>Egy pillanatra tegyük valami egészen magától értetődő dolgot: figyeljünk Joséra. Ha a First Street-i iskolába José ott töltött idejének első hónapjaiban látogató érkezik, hogy megfigyelje a fiú viselkedését, a következő jeleneteknek lehetett volna szemtanúja.</p> <p>José a folyosón áll; Vicentével és Julióval beszélget. Egyedül ülök az osztályteremben, az egyik gyerekszéken. Egy papír van előttem, rajta egy ötszavas mondat. A szavak újra feltűnnek a mondat alatti három oszlopban, így az egyes szavak többször ismétlődnek. Mivel José olvasási problémával érkezett hozzánk, nézzük meg milyen viszonyban áll ez a tucatnyi szó José szokatlan viselkedésével.</p> <p>A csarnokban még lelkesen beszélgetett. Miközben odajön hozzám, az arca görcsösen összerándul, és karja széles gesztusai gyakorlatilag semmivé válnak. Senki nem áll mellette, és nyugodtan visszautasíthatná a foglalkozást, mégis feszengve</p>
--	--

were leading him by the arm. He hitches up his pants, thrusts out his lower lip, and fires his eyes on the floor. His forehead is lumpy and wrinkled like that of a man suffering physical pain. His eyes have glazed over. Suddenly he shakes himself, lifts his head, and squares his shoulders. But his eyes are still glassy. He yawns abruptly and throws himself into the chair beside me, sprawling on the tip of his spine. But now he turns to me and smiles his typical smile, an outrageous bluff, yet brave and attractive. "Okay, man-- let's go." I point to the sentence and he rattles it off, for his memory is not bad and he recalls it clearly from the day before. When I ask him to read the same words in the columns below, however, he repeats the sentence angrily and jabs at the columns with his finger, for he had not read the sentence at all but had simply remembered it. He guffaws and blushes. Now he sits up alertly and crouches over the paper, scanning it for clues: smudges, random pencil marks, his own doodles from the day before. He throws me sagacious glances, trying to interpret the various expressions on my face. He is trying to reconstruct in his mind the entire sequence of yesterday's lesson, so that the written words will serve as clues to the spoken ones, and by repeating the spoken ones he will be able to seem to read. The intellectual energy--and the acumen--he puts into this enterprise would more than suffice for learning to read. It is worth mentioning here that whenever he comes upon the written word "I," he is thrown into confusion, though in conversation he experiences no such difficulty.

Now what are **Jose's** problems? One of them, certainly, is the fact that he cannot read. But this problem is obviously caused by other, more fundamental problems; indeed, his failure to read should not be described as a problem at all, but a symptom. We need only look at **Jose** to see what his problems are: shame, fear, resentment, rejection of others and of himself, anxiety, self-contempt, loneliness. None of these were caused by the difficulty of reading printed words--a fact all the more evident if I mention here that **Jose**, when he came to this country at the age of seven, had been able to read Spanish and had regularly read to his mother (who cannot read) the post cards they received from the literate father who had remained in Puerto Rico. For five years he had sat in the classrooms of the public schools literally growing stupider by the year. He had failed at everything (not just reading) and had been promoted from one grade to another in order to make room for the children who were more or less doomed to follow in his footsteps.

Obviously not all of **Jose's** problems originated in school. But given the intimacy and freedom of the environment at First Street, his school-induced behavior was easy to observe. He could not believe, for instance, that anything contained in books, or mentioned in classrooms, belonged by rights to himself, **or even belonged to the world at large, as trees and lampposts belong quite simply to the world we all live in.** He believed, on the contrary, that things dealt with in school belonged somehow to school, or were administered by some far-reaching bureaucratic arm. There had been no indication that he could share in them, but rather that he would be

vonaglik jobbra-balra, mintha valaki a karjánál fogva rángatná. Felhúzza a nadrágját, kidugja alsó ajkát, és a földre szegezi a tekintetét. Homloka göcsörtös ráncokba rendeződik, mintha csak fizikai fájdalmat élné át. A szemei homályosak. Hirtelen megrázza magát, felemeli a fejét, és felhúzza a vállait. De a szemei még mindig homályosak. Váratlanul ásít egyet, majd beleveti magát a mellettem lévő székbe, gerince görnyedt. De felém fordulva rám villantja jellegzetes mosolyát – nyilvánvaló blöff, ugyanakkor bátor és vonzó gesztus.

„Oké, ember – mondja, – essünk neki.” Rámutatok a mondatra, és már darálja is, mert a memóriája nem rossz, és világosan emlékszik tegnapról. Amikor azonban arra kérem, hogy a lenti oszlopokból olvassa ugyanazokat a szavakat, dühösen ismétli a mondatot, és ujjával a szóoszlopokat döfködi, hiszen nem is olvasta a mondatot, hanem egyszerűen emlékezett rá. Görcsösen nevet és elvörösödik. Felegyenesedik a székben, és a papírt pásztázza: árulkodó jeleket keres, a maszatokat, az előző nap odafirkantott grafit-krikszkrakszokat fürkészi. Megpróbálja agyában rekonstruálni a tegnapi lecke egész menetét, hogy az írott szavak elvezessenek a kimondott szavakhoz, és a kimondott szavak ismételtetésével az olvasás benyomását kelthesse. Az a szellemi energia – és az az éleselméjűség – amelyet a vállalkozásba fektet, bőségesen elegendő volna az olvasás megtanulásához. Érdemes itt megjegyezni, hogy az „én” szó írott változata zavarba hozza, bár egy beszélgetésben nincs ilyen problémája.

Milyen problémái vannak Josénak? Az egyik bizonyosan az, hogy nem tud olvasni. De ezt a problémát nyilvánvalóan más, alapvetőbb problémák okozzák; valójában azt lehetne mondani, hogy olvasási kudarc nem is probléma, inkább tünet. Csak rá kell néznünk Joséra, hogy lássuk, mik a problémái: szegény, félelem, harag, mások és önmaga elutasítása, aggodalom, öngyűlölet, magányosság. Egyik probléma sem azért keletkezett, mert Josénak nehézségei vannak a nyomtatott szavak olvasásával – ez a tény annál is nyilvánvalóbb, mert José, amikor 7 évesen az országba érkezett, már tudott spanyolul olvasni, és rendszeresen fel is olvasta a képeslapokat, amelyeket írni-olvasni tudó apja írt (írástudatlan) anyjának Puerto Ricóból. Öt évig ült az osztálytermekben és a szó szoros értelmében évről évre egyre butább lett. Mindenben csődöt mondott, nem csupán az olvasásban, és minden évben csak azért engedték a következő osztályba lépni, hogy ne foglalja a helyet azok elől, akik többé-kevésbé ugyanerre az útra voltak kárhoztatva.

Nyilvánvaló, hogy José problémái nem kizárólag az iskolában eredtek. Az iskola által kialakított viselkedése a First Street személyes és szabad légkörében mégis megfigyelhetővé vált. Nem volt képes például elhinni, hogy joggal tarthat igényt bármire, amit könyvekben olvas, vagy az osztályteremben hall, vagy hogy ezek a dolgok egyáltalán a tágabb világhoz tartoznak, éppen úgy, ahogy a fák és a lámpaoszlopok egyszerűen beletartoznak a világba, amelyben valamennyien élünk. Pont fordítva: azt hitte, hogy a dolgok, amelyekkel az iskolában foglalkoznak, valamiképp az iskolához tartoznak, vagy a távolból egy bürokratikus kar irányítja őket. Nem látta jelét annak, hogy e dolgokban neki is része lehetne, sokkal inkább úgy érezte, hogy mindezek csak arra valók, hogy a segítségükkel megmérjék, és

measured against them and be found wanting. **Nor did he believe that he was entitled to personal consideration, but felt rather that if he wanted to speak either to a classmate or to a teacher, or wanted to stand up and move his arms and legs, or even wanted to urinate, he must do it more or less in defiance of authority. During his first weeks at our school he was belligerent about the most innocuous things.** Outside of school he had learned many games, as all children do, unaware that they are engaged in "the process of learning." Inside the school this ability deserted him. Nor had it ever occurred to him that one might deliberately go about the business of learning something, for he had never witnessed the whole forms of learning. What he had seen was reciting copying, answering questions taking test - and these, alas, do not add up to learning. Nor could he see any connection between school and his life at home and in the streets. **If he had heard our liberal educators confessing manfully, "We are not getting thorough to them," he would have winced with shame and anger at that little dichotomy "we/them," for he had been exposed to it in a hundred different forms.**

One would not say that he had been schooled at all, but rather that for five years he had been indoctrinated in the contempt of persons, for contempt of persons had been the supreme fact demonstrated in the classrooms, and referred alike to teachers, parents, and children. For all practical purposes, Jose's inability to learn consisted precisely of his school-induced behavior.

It can be stated axiomatically that the schoolchild's chief expense of energy is self-defense against the environment. When this culminates in impairment of growth-- and it almost always does--it is quite hopeless to reverse the trend by teaching phonics instead of Look-Say. The environment itself must be changed.

When I used to sit beside **Jose** and watch him struggling with printed words, I was always struck by the fact that he had such difficulty in even seeing them. I knew from medical reports that his eyes were all right. It was clear that his physical difficulties were the sign of a terrible conflict. On the one hand he did not want to see the words, did not want to focus his eyes on them, bend his head to them, and hold his head in place. On the other hand he wanted to learn to read again, and so he forced himself to perform these actions. But the conflict was visible. It was as if a barrier of smoked glass had been interposed between himself and the words: he moved his head here and there, squinted, widened his eyes, passed his hand across his forehead. The barrier, of course, consisted of the chronic emotions I have already mentioned: resentment, shame, self-contempt, etc. But how does one remove such a barrier? Obviously it cannot be done just in one little corner of a boy's life at school. It must be done throughout his life at school. **Nor can these chronic emotions be removed as if they were cysts, tumors, or splinters. Resentment can only be made to yield by supporting the growth of trust and by multiplying incidents of satisfaction; shame, similarly, will not vanish except as self-respect**

könnyűnek találják őt. Nem hitte azt sem, hogy joga lenne valamilyen személyes figyelemre; inkább úgy érezte, hogy ha egy osztálytársával vagy egy tanárával beszélni akar, fel akar állni, hogy megmozgassa testét és lábait, vagy ha egyszerűen vizelni akar, azt több-kevésbé a tekintély ellenében kell tennie. Az iskolában eltöltött első hetekben a legártatlanabb dolgokhoz is harciasan állt hozzá. Az iskolán kívül egy sor játékot megtanult, ahogyan minden gyerek teszi, anélkül, hogy tisztában lenne vele, hogy éppen valamilyen „tanulási folyamaton” megy keresztül. Az iskola falain belül ez a képessége elveszett. Mint ahogy az sem ötlött fel benne, hogy az ember elhatározhatja, hogy megtanul valamit, hiszen soha nem tapasztalta a tanulás egészének formáit. Csupán visszabiflázást, szövegmásolást, kérdésekre válaszolást, dolgozatírást látott – és mindez sajnos nem áll össze valami olyasmivé, amit joggal tanulásnak nevezhetnénk. Semmi kapcsolatot nem látott aközött, ami az iskolában történik, és élete otthon, illetve az utcán játszódó epizódjai között. Ha hallotta volna liberális nevelőinket, amint férfiasan bevallják: „Nem sikerül eljuttatnunk az üzenetet a gyerekekhez”, szűgyenkezve és dühösen pislantott volna rájuk a „mi – ők” megkülönböztetés miatt, hiszen számtalan formában kellett szembesülnie vele.

Az ember hajlik arra, hogy kijelentse: nem is iskolába járatják őt éven keresztül, inkább egy olyan helyre, ahol a személyek megvetését verték a fejébe, hiszen a személyek megvetése volt az a meghatározó tény, amely az osztályteremben újra meg újra bizonyításra került, és amely a tanárookra, szülőkre és a gyerekekre egyaránt vonatkozott. Gyakorlati szempontból José tanulási képtelensége pontosan az iskola által kialakított viselkedésében állt.

Kijelenthetjük axiomatikusan, hogy az iskolás gyerek energiájának döntő részét a környezete elleni védekezésre fordítja. Ha ez abban teljed ki, hogy fejlődése elmarad – ez pedig majdnem minden esetben így történik – akkor teljesen értelmetlen újabb tanítási módszereket kipróbálni: Magát a környezetet kell megváltoztatni.

Sokat ültem José mellett, és figyeltem, amint küzd a nyomtatott szavakkal, és mindig nagy hatást gyakorolt rám, hogy még a szavakat látni is nehézséget okozott a számára. Orvosi jelentésekből tudtam, hogy a szemével nincs semmi gond. Világossá vált, hogy a fizikai nehézség egy szörnyű konfliktus jele. Egyrészt nem akarta látni a szavakat, nem akart a szemével rájuk fókuszálni, nem akart fejet hajtani, és fejét meghajoltan tartani előttük. Másrészt újra meg akart tanulni olvasni, és ezért kényszeríttette magát mindezekre a dolgokra. Maga a konfliktus azonban szemmel látható volt. Mintha egy füsttel bevont üveget tettek volna közé és a szavak közé: mozgatta a fejét ide-oda, szélesebbre nyitotta a szemét, a homloka elé emelte a kezét. Az akadályt természetesen azok a krónikus érzelmek alkották, amelyeket már említettem: a neheztelés, a szűgyen, az öngyűlölet stb. De hogyan lehet egy ilyen akadályt lebontani? Nyilvánvaló, hogy ezt nem tehetjük meg pusztán azáltal, hogy iskolai élete egyetlen kicsi részletét megváltoztatjuk. A gyerek egész iskolai létét kell megváltoztatni. Ugyanakkor e krónikus érzelmeket sem távolíthatjuk el úgy, mintha valami daganatot, cisztát vagy egy szálkát. A neheztelésen csak úgy enyhíthetünk, ha elősegítjük a bizalom kialakulását, és megsokszorozzuk az elégedettség pillanatait; hasonlóképp, a szűgyenérzet is csak akkor tűnik el, ha az önmagunk iránti tisztelet lép a helyébe. Hiába bizonygatjuk a gyerekeknek, hogy nem kell kínosan/zavarban éreznie magát; ez az érzés csak akkor múlik el, ha önbizalom és mások nagylelkűbb/megengedőbb/elnézőbb szemlélete lép a helyébe. *Összefoglalás: A szűgyenérzet a bizalom hiányából ered.*

takes its place. Nor will embarrassment go away simply by proving to the child that there is no need for embarrassment; it must be replaced by confidence and by a more generous regard for other persons. It need hardly be said that when these transformations take place, the child's ability to learn, like his ability to play and to relate positively to his peers and elders, will increase spectacularly. But what conditions in the life at school will support these so desirable changes? Obviously they cannot be taught. Nor will better methods of instruction lead to them, or better textbooks.

When, after ten minutes of a reading lesson, **Jose** said to me that he wanted to go to the gym, and I said, "Okay," a little revolution began in his soul. His teacher respected his wishes! This meant, did it not, that the teacher took him seriously as a person? It became easier for **Jose** to take himself seriously as a person. And when he cursed, bullied, fought with classmates, and the teachers responded only with their own emotions, not ever with formal punishment, demerits, detention, etc., **did it not mean that they were encountering him precisely as he was, and that in order to face them he did not just have to suppress everything but his good behavior? He could stand on his own two feet; they could stand on theirs.** His anxiety diminished, and his resentment--and his confusion.

The gradual changes in **Jose's** temperament proceeded from the whole of our life at school, not from miniscule special programs designed expressly for **Jose's** academic problems. And not the least important feature of this life (it was quite possibly the most important) was the effect of the other children on him. I mean that when adults stand out of the way so children can develop among themselves the full riches of their natural relationships, their effect on one another is positively curative. Children's opportunities for doing this are appallingly rare. Their school life is dominated by adults, and after school there is no place to go. The streets, again, are dominated by adults, and sometimes by a juvenile violence which in itself is an expression of anxiety.

In writing these words I cannot help but compare the streets of our cities with my own environment as a child in the late-Depression small-town suburbs of Pittsburgh. There were woods all around us, and fields and vacant lots. And American parents had not yet grown so anxious about their children - or about themselves. When school let out, and on Saturdays and Sundays, our parents rarely knew where we were. I am speaking of the ages of eight, nine, and ten. **We were roaming in little gangs, or playing in the woods, the alleys, the fields. Except at mealtimes we were not forced to accommodate ourselves to the wishes of adults. In the New York of today, and the world of today--with its anxieties, its plague of officials and officialdom, its rat race of careers, its curse of all-pervading politics, which seduces even intelligent minds into regarding abstractions as if they were concrete--the life of a child is difficult indeed.**

Perhaps the single most important thing we offered the children at First Street was hours and hours of unsupervised play. By unsupervised I mean that we teachers took no part at all, but stood to one side and held sweaters. We were not referees, or courts of last resort. Indeed, on several occasions with the

helyébe. Szinte természetszerű, ha ezek a változások végbemennek, akkor a gyerek tanulási képességei, csakúgy, mint az a képessége, hogy játszani tud társaival és az idősebbekkel, és pozitív módon képes viszonyulni hozzájuk, látványosan javulni fog. De melyek az iskolai életnek azok a feltételei, amelyek lehetővé teszik ezeket a mégoly kívánatos változásokat? Nyilvánvaló, hogy nem taníthatók. És nem vezethetnek el hozzájuk sem a jobb oktatási módszerek, sem a jobb tankönyvek.

Amikor egy tíz perces olvasási óra után José azt mondta nekem, hogy most át akar menni a tornaterembe, és én azt mondtam, „Rendben”, akkor egy kis forradalom kezdődött a lelkében. Egy tanár méltányolta a kívánságát! Ez azt jelentette, nem lehet másképp, hogy a tanár komolyan vette őt, mint személyt. És ez megkönnyítette José számára azt, hogy komolyan vegye magát, mint személyt. És amikor a káromkodására, a mások fölötti hatalmaskodására, az osztálytársaival való verekedésére a tanárok formális büntetés helyett saját érzelmeik kinyilvánításával válaszoltak, az vajon nem azt jelentette-e, hogy készek voltak úgy tekinteni rá, amint volt, és nem kellett a jó magaviseleten kívül minden mást elnyomnia magában, hogy emberszámba vegyék? Meg tudott állni a saját lábán; ők is meg tudtak a magukén. Aggodalmi csökkentek, neheztelésével és zavarával együtt.

José temperamentumának fokozatos megváltozásának az iskolai élet egészében gyökerezett, nem pusztán tanulási képességei fejlesztésére kidolgozott speciális programokban. És ebben az életben nem elhanyagolható szerepet játszott (könnyen lehet, hogy a legfontosabb volt) az a hatás, amit a többi gyerek gyakorolt rá. Ez alatt azt értem, hogy ha a felnőttek nem állnak a gyerekek útjába, akkor a gyerekek egymás között gazdag természetes kapcsolatokat tudnak kialakítani, és kimondottan gyógyító hatással vannak egymásra. A gyerekeknek erre kiábrándítóan kevés alkalmuk van. Iskolai életüket a felnőttek uralják, és iskola után nincs hova menni. Az utcát is a felnőttek uralják, olykor pedig a fiatalkori erőszak, amely szintén az aggodalom kifejeződése.

E sorokat írva nehezemre esik elgőzölni a készíttést, hogy összehasonlítsam a mai városok utcáit azzal a környezettel, amelyben a nagy gazdasági világválság vége felé egy pittsburghi elővárosban gyerekeskedtem. Erdők, szántóföldek és beépítetlen telkek vettek bennünket körül. Az amerikai szülők nem aggódtak még annyit sem gyerekeikkel, sem magukkal kapcsolatban. Iskolaidő után, vagy szombat és vasárnap, szüleink alig tudták, hogy hol vagyunk. Nyolc, kilenc, tíz éves korról beszélek. Kis bandákban kóboroltunk, az erdőben, sétányokon, mezőkön játszottunk. Az étkezések idejét leszámítva nem kellett folyton a felnőttek igényeihez alkalmazkodnunk. A mai New Yorkban és a mai világban – minden aggodásával, a rengeteg hivatalos személlyel és hivataloskodással, a karrier taposómalmával, a politika mindent átható leheletével, amely még a legértelmesebb koponyákat is arra ösztönzi, hogy absztrakciókban valóságot lássanak – a gyermek élete valóban nehéz.

Talán a legfontosabb dolog, amit a gyerekeknek biztosítottunk a First Streeten az a nagyon-nagyon sok óra, amit szabad felügyelet nélküli játékkal tölthettek el. Felügyelet nélküli játék alatt azt értem, hogy a tanárok nem vettek részt a játékban: félreálltunk, és vigyáztunk a pulóverekre. Nem voltunk

older boys, I averted violence simply by stepping out of the gymnasium! We provided some measure of safety in the event of injury, and we kept people out. It was a luxury these children had rarely experienced.

I would like to return to this subject later, and say in some detail why it is and how it is that children, left to their own devices, have a positively curative effect on one another. This is the kind of statement that many professionals look upon askance and identify as Romantic, as much as to say that the sphere of the world rides upon the tortoise of their own careers. Many teachers and parents, however, will recognize in this assertion one of the loveliest and most meaningful of the facts of life. Would growth be possible - indeed, would there be a world at all --if the intake of the young were restricted to those things deliberately offered them by adults? Consider, too, how shocking it would be if for two minutes we adults could re-experience the powers of mind--the concentration, the memory, the energy for detail, to say nothing of the physical élan--we possessed at the age of ten. Our vanity in relation to the young most certainly would not survive.

Here are two little incidents that occurred at school. They are typical of the thousands which supported the development of self-respect, confidence, trust, and regard for other persons. The same events, by the same token, diminished shame, embarrassment, self-contempt, hostility, and distrust of others. As a by-product of all this, the barrier was lifted which had formerly clouded the children's experience of all things, including studies. Rudella, the Negro girl of nine, took offense at some harsh words that were addressed to her in Susan's class. Because of her shyness, she found it difficult to speak up for herself; but she was not, on that account, forced to sulk and swallow her pride. She put on her coat and announced that she was "leaving this place." She said that she wasn't coming back, meaning forever, but implying all day. And so she departed, enjoying an exit every bit as good as a Triumphant Entrance. She went to the candy store on the corner and bought herself a chocolate soda. One might well imagine that as the soda dwindled, forever dwindled to a day; and that when the soda vanished, the day seemed very long. Perhaps she respected that she had departed triumphantly and with great dignity, and that her classmates were well aware of her pride. In any event she suddenly appeared in the doorway of the classroom, taking off her coat, angrily warning her teacher that that sorry event had better not happen again. Her teacher smiled, and one of her classmates said vivaciously, "Here's Rudella!"

When **Kenzo** injured **Elena**, he knew that **Jose**, following the code of *machismo* so important to Puerto Rican men, would take revenge in order to restore the family honor. **Jose** was almost three years older than **Kenzo**, and **Kenzo**, had good reason to be frightened. **Kenzo** was large for his age and was well coordinated; also, for his age, he was expert in judo. In a straight-out fight he might beat **Jose**, but in fact--and **Kenzo** knew it--**Jose** was indomitable. He simply would not give up. And he would not forgive. If he lost with his fists, he would resort to a knife. Perhaps he would not use the knife, but then again he might. And he would lay in wait

játékvezetők és nem voltunk döntőbírók. Valójában számos alkalommal *megelőztem* a nagyobb fiúk közötti erőszakos kitérőket azzal, hogy kimentem a teremből! Természetesen nyújtottunk némi biztonságot sérülés esetén, és távol tartottuk a felnőtteket. Olyan luxus volt ez, amit ezek a gyerekek ritkán éltek meg.

Később még szeretnék erre a témára visszatérni, hogy miért és hogyan lehetséges az, hogy a gyerekek egymásra gyógyító hatással vannak, ha békén hagyják őket. A szakmabeliek közül sokan bizalmatlanul reagálnak erre a megállapításra, és romantikus elképzelésnek tartják - mintha csak azt képzelnék, hogy a fölgolyó az ő szakmai teknőcpáncéljukon nyugszik. Azonban sok olyan tanár és szülő is van, aki az élet egyik legszebb és legfontosabb tényét ismeri fel kijelentésemben. Lehetséges volna növekedés egyáltalán – egyáltalán, létezhetne maga a világ - ha a fiataloknak arra kellene szorítkozniuk, amit a felnőttek tudatosan nyújtanak nekik? Ugyanakkor gondoljunk arra, micsoda sok volna sok felnőttnek akár csak két percig újra megtapasztalni azokat a szellemi képességeket – a koncentrációt, a memóriát, a részletek iránti figyelmet, nem is beszélve a fizikai lendületről – amellyel tízéves gyerekként rendelkezünk. A fiatalokkal szembeni hiúságunk biztosan nem élné túl.

Két kis eseményt írok le az iskola életéből. Jellemző példái annak az ezernyi esetnek, amelyek elősegítették, hogy a gyerekekben megerősödjön az önbecsülés, az önbizalom és egymás tisztelete. Ugyanezek az események egyúttal csökkentették szégyenérzetüket, öngyűlöletüket, bizalmatlanságukat egymás iránt. Mellékhatásként pedig eltűntették a korlátokat, amelyek sötét felhőként homályosították el a gyerekek tapasztalatait a dolgokról, beleértve a tanulás tapasztalatát is. Rudella, a 9 éves néger kislány megsértődött néhány durva szó miatt, amit Susan osztályában címeztek neki. Félénkebb volt annál, hogy szavakkal megvédje magát, de ettől még nem fojtotta magába a dühöt és nem nyelte le a büszkeségét. Felvette a kabátját, és kijelentette, hogy „elmegy erről a helyről”. Azt mondta, nem jön vissza, amit úgy értett: soha, mármint aznap. El is ment, és élvezte távozását, amely legalább olyan lenyűgöző volt, mint egy Győzedelmes Belépő. A sarki édességboltba ment, és vett magának egy kakaós italt. Könnyen elképzelhetjük, amint az ital fogyásával a "soha" is egy napnyira csökkent, és mire a pohár kiürült, az egy nap is túl hosszú időnek tűnt. Talán számított a szemében valamit, hogy győzedelmesen, méltósággal távozott, és hogy büszkeségét minden bizonnyal az osztálytársai is érzékelték. Akárhogy is, egyszer csak hirtelen megjelent a terem ajtajában, levette a kabátját, és indulatosan figyelmeztette tanárát, hogy ilyen sajnálatos esemény nem fordulhat elő többet. A tanár elmosolyodott, és az egyik osztálytársa vidáman kiabált be: Megjött Rudella!

Amikor Kenzo megsebesítette Elenát, tudta, hogy José a Puerto Ricóiak számára olyannyira fontos férfiúi erkölcsnek megfelelően bosszút áll majd rajta, hogy kiköszörülje a család becsületén esett csorbát. José majd három évvel idősebb volt Kenzónál, akinek minden oka megvolt az ijedtségre. Kenzo korához képest nagy és jó mozgású volt; ráadásul kisebb judo-bajnoknak számított. Szemtől szembe küzdelemben akár győzhetne is, azonban maga is jól ismerte José fékezhetetlen természetét. José egyszerűen nem adná fel. És nem bocsátana meg. Ha az öklével veszt, akkor késhez folyamodna. Talán nem használná a kést, de talán mégis igen. És iskola után lesben állna - José számára ismerős volt a helyi utcákon uralkodó erőszak. Kenzo sokkal szelidebb létkörben nevelkedett: apia bohém. anvia

<p>after school, Jose was accustomed to the violence of the local streets. Kenzo, had been raised far more gently, by a bohemian father and an artistic mother. He was not by temperament a fighter.</p> <p>Such thoughts as these must certainly have passed through Kenzo's mind. But if Jose would not give up and would not forgive, there was still one thing he would do: like all boys, he would gradually (that is to say, swiftly by adult standards) forget. And so Kenzo stayed out of school for three days, a Friday and a Monday and Tuesday, thus interposing five whole days between the event and his next confrontation with Jose. When he returned, he was prepared to placate lose, and he brought with him a little gift.</p> <p>The outcome of this adventure will appear in the next installment of the journal. For the moment, I would like to point out that Kenzo knew he would not be forced to come to school. We would not mark him absent and would not punish him on his return.</p> <p>How abject he would have been if in spite of his fears and his quite accurate estimation of the danger, an un- feeling coalition of adults had forced him to attend! Was he not entitled to be frightened? And by what right could we have forced him to expose himself to danger when we could not offer protection, especially in the hours after school? It meant a great deal to him that we accepted his own solution. His young-boy feeling of helplessness was diminished, as was his resentment of adults and of authority in general—a resentment so routinely engendered by the unwilling submissions of childhood.</p> <p>The effect on Jose was significant. He found himself dealing directly with the fact of Kenzo's absence. Adult intervention at this point would have raised an absolutely spurious smoke screen of "ethical issues," which in their blindness to the real facts would not have been ethical at all. More important, the pronouncements of authorities would have convinced Jose that he was outside the law. I did explain to him that Kenzo could not really be blamed for hitting Elena; and I expressed my own dislike of violence. Aside From this, we adults did not by to settle issues that belonged to the children. And Jose did wt at all feel outside the law, but quietly conjured with the fact that he himself was the cause of Kenzo's absence. It was a little flattering to be so feared, but it was a little depressing, too. What did Kenzo, think of him, really? Were his occasional overtures of friendliness simply the result of fear?</p> <p>I think I need hardly stress that such freedoms as I have just described did much to restore the children's self-esteem and natural pride. What may not be so obvious is that freedom also allows moral considerations to enter actively into the life at school. The question of right action can never be raised at all unless feelings are expressed and respected. There is no such thing as a moral action without a moral feeling. Even "the sense of duty" --which often omits compassion--involves feelings, and usually very deep ones. Lacking feeling, there is nothing but precept, and precept is nearly valueless. Nor can the feelings that belong to right action--doubt, shame, guilt, compassion, love, the sense of justice--be isolated from other feelings and cultivated like hothouse flowers. They literally belong to all the other feelings. The evolving self knows itself through</p>	<p>sokkal szelídebb légkörben nevelkedett; apja bohém, anyja művészlélek volt. Nem volt harcias természetű.</p> <p>Kenzo fejében bizonyára hasonló gondolatok fordultak meg. Ugyanakkor hiába igaz, hogy José nem felejt és nem bocsát meg, de egyvalami mégis várható: mint minden fiú, fokozatosan (azaz felnőtt mércével mérve gyorsan) felejt. Így Kenzo három napig lógott az iskolából, pénteken, hétfőn és kedden, s így öt teljes napot ékelt be az esemény és a következő Joséval való találkozás közé. Amikor visszatért, kész volt kiengesztelni Joséét; még ajándékot is hozott magával.</p> <p>E kis kaland zárójelenet a jelen napló következő részében olvasható. Egyelőre szeretném kiemelni, hogy Kenzo tisztában volt azzal: nem kényszerítik majd, hogy iskolába menjen. Nem rögzítettük a hiányzását, és nem büntettük meg, amikor újra megjelent.</p> <p>Mennyire letört volna, ha a félelmei és megalapozott veszélyérzete ellenére a felnőttek érzéketlen szövetsége iskolátogatásra kényszeríti! Nem volt talán joga hozzá, hogy féljen? És milyen alapon kényszerítettük volna, hogy tegye ki magát a veszélynek, amikor nem tudunk védelmet biztosítani a számára, különösen a tanítás utáni órákban nem? Sokat jelentett neki, hogy elfogadtuk az ő megoldását. Fiatal fiúként érzett tehetetlensége csökkent, mint ahogy alábbhagyott a felnőttekkel és általában a tekintéllyel szemben érzett ellenszenv is – az az ellenszenv, amelyet épp a gyermeki akarat rutinjellegű feladása táplált.</p> <p>Az eljárás Joséval szemben nem maradt hatástalan. Olyan helyzetben találta magát, amelyben közvetlenül szembesült Kenzo távollétével. A felnőttek beavatkozása ezen a ponton úgynevezett etikai kérdések ködös homályát alakította volna ki, ami e kérdések valós tények iránti vaksága miatt egyáltalán nem lett volna etikus. Ennél is fontosabb azonban, hogy a tekintély forrásainak kijelentései arról győzték volna meg Joséét, hogy a törvényen kívülre került. Elmagyaráztam ugyan neki, hogy Kenzót nem igazán lehet hibáztatni azért, mert megütötte Elenát, és kifejeztem azt is, hogy magam nem kedvelem az erőszakot. Ezen túlmenően azonban mi felnőttek nem igyekeztünk elrendezni a gyerekekre tartozó ügyeket. José maga nem érezte úgy, hogy törvényen kívül került, de méltányolta azt a tényt, hogy jó oka volt Kenzo hiányzásának. Kicsit hízelgő volt, hogy ilyen félelem forrása lehet, ugyanakkor egy kicsit lehangoló is volt. Mit gondolt róla Kenzo valójában? A barátság gesztusait, amelyekkel időről időre közeledett, talán csak a félelem generálta?</p> <p>Azt hiszem, nem kell külön hangsúlyoznom, hogy a szabadság, amit leírtam, lényegesen hozzájárult ahhoz, hogy a gyerekek önbecsülése és természetes büszkesége újra felébredjen. Ugyanakkor talán kevésbé nyilvánvaló, hogy e szabadságnak köszönhetően a morális megfontolások aktívan megfogalmazódhatnak az iskolában. A helyes cselekvés kérdése egyáltalán nem merülhet fel, ha az érzéseket nem fejezik ki, és nem tartják tiszteletben. Morális érzés nélkül nem létezik morális cselekvés. Még a „kötelességtudat” – amely az együttérzést gyakran kizárja – sem nélkülözheti az érzéseket, időnként igen mély érzéseket. Érzések híján csak tantételek vannak, és ezek szinte teljesen értéktelenek. A helyes cselekvéssel kéz a kézben járó érzéseket – kétség, szégyen, büntudat, együttérzés, szeretet, igazságtudat – pedig nem lehet egymástól elszigetelni, és üvegházi palántákként nevelgetni. Szó szerint a többi érzéshez tartoznak. A kialakuló én az érzéseken keresztül ismeri</p>
--	---

<p>feeling. When emotion in general is suppressed, the "finer feelings" are suppressed as well.</p> <p>It is worth mentioning here, too, that when children are allowed to work out their ethical problems, adults no longer appear to them as mere figures of authority. They are removed from the central position of actors and become interested observers, in which position they appear as the elders of the community rather than the heads of organizations. Where the pronouncements of authorities are often repugnant and damaging to children, the opinions of elders are just as often respected, and are sometimes eagerly sought. Here again the natural authority of adults is thrown into optimal relations with the needs of children.</p> <p>I keep remarking on the growth of children. I should say also that under conditions such as I have been describing, teachers, too, can be seen to grow. It is no small thing to enter into sustained face-to-face relations with a number of children. They are not great encouragers of vanity, conceit, capriciousness, or any of the other self-illusions to which we adults are all too prone. Once the barrier of force is removed between the age-groups, the adult is drawn inevitably toward simplicity, directness, and honesty. There were many other incidents--literally thousands --in which the growth of the self could be observed in direct relation to the conventions we followed. Some have been mentioned in the journal and more will appear in forthcoming excerpts. My point in describing them is a simple one: we cannot raise children to be free men by treating them like little robots; we cannot produce adult democrats by putting children in lock step and placing all decisions in the hands of authorities. Nor can we enhance the moral prestige of school by basing the entire institution on the act of force which compels attendance.</p> <p>So many adults these days live in a world of words the half-real tale of the newspapers, half-real images of television-that they do not realize, it does not sink in, that compulsory attendance is not merely a law which somehow enforces itself, but is ultimately an act of force: a grown man, earning his living as a cop of some kind, puts his left hand and his right on the arm of some kid (usually a disturbed one) and takes him away to a prison for the young-Youth House. I am describing the fate of hundreds of confirmed truants. The existence of Youth House, and of the truant officer, was of hot concern to two of our boys. They understood very well the meaning of compulsory attendance, and understanding it, they had not attended. We abolished that act of force, and these chronic truants could hardly be driven from the school We did try to drive them out on several occasions mean seduce them out, inveigh them out, urge them out. We wanted them to take their bikes and go exploring the city instead of wasting another springtime day ?n school But their opinion of the city was such that they preferred not to go - an ironic limitation on our hopes for freedom.</p>	<p>meg magát. Amikor az érzelmeket elnyomjuk, akkor ezzel a finomabb érzéseket is megsemmisítjük.</p> <p>Érdeemes megemlíteni azt is, hogy amikor hagyjuk, hogy a gyerekek maguk dolgozzák ki etikai problémáik megoldását, a felnőttek megszűnnek a szemükben pusztá tekintélyként létezni. A cselekvő központi szerepe helyett az érdeklődő megfigyelő szerepét veszik fel, és ebben a pozícióban inkább a közösség „vényeiként”, mint szervezetek vezetőiként jelennek meg. Míg a tekintély szentenciái gyakran taszítóak és károsak a gyerekek számára, az „öregek” ítéletét éppily gyakran tiszteletben tartják, sőt, időről időre aktívan kikérik. A felnőtt természetes tekintélye itt optimális viszonyba kerül a gyerekek szükségleteivel.</p> <p>Újra meg újra visszatérek a gyerekek növekedésére. Azt kellene mondanom, hogy a fent leírt körülmények között a tanárok növekedése is tetten érhető. Nem kis dolog, amikor valaki egyszerre sok gyerekkel kerül tartós személyes kapcsolatba. A gyerekek nem vevők a hiúságra, önhiúsra, szeszélyességre, és arra a sok öncsalásra, amelyekre a felnőttek túlságosan is hajlamosak. Ha a nemzedékek között felvonjuk az erőszak sorompóját, a felnőtt természetes módon az egyszerűség, a közvetlenség és az őszinteség felé hajlik.</p> <p>Sok más – szó szerint: több ezer – esetben figyelhettük meg, hogy az általunk elfogadott konvenciók az én növekedését mozdították elő. Többet említek is a naplómban, és a következő naplórészletekben számos ilyen esetet mutatok be. Az esetek bemutatásával egy egyszerű üzenetet próbálom meg megfogalmazni: nem nevelhetünk szabad embereket a gyerekekből, ha kis robotokként kezeljük őket; nem hozhatunk létre demokrata felnőtteket, ha a gyerekeket sorlépésbe kényszerítjük, és minden döntést a felnőttek kezébe helyezünk. Az iskola morális presztízsét sem erősíthetjük azáltal, hogy az egész intézményt az iskolalátogatást kényszerítő erőszakos gesztusra alapozzuk.</p> <p>Annyi ember él ma az újságok félig igaz meséi, a televízió félig igaz képei által uralt világban, hogy észre sem veszik, nem jut el hozzájuk az, hogy a kötelező iskolalátogatás nem holmi önmagát végrehajtó törvény, hanem végső soron erőszakos cselekedet, amelyben a kényerét valamilyen rendőri szervezet soraiban kereső felnőtt egy gyerek vállára (általában egy zavarodott gyerek vállára) teszi két kezét, hogy a fiatalokúak börtönébe vezesse. Itt több száz gyerek sorsát írom le, akik bizonyítottan iskolakerülők voltak. A fiatalokúak börtöne és a hozzá tartozó felügyelő tisztek két gyerekünk számára égető problémát jelentettek. Világosan értették a kötelező iskolalátogatás értelmét, és ebben a tudatban sem nem látogatták az iskolát. Mi lemondunk erről az erőszakos hatalomról, és a korábbi krónikus iskolakerülőket alig lehetett az iskolából kitessékelni. Nemegyszer megpróbáltuk elküldeni őket, azaz csalogattuk őket, nyomást gyakoroltunk rájuk: Vegyék a biciklijüket és nézzenek körül a városban. Kár ezt a szép tavaszi napot az iskolában elpazarolni. De a városról alkotott véleményük miatt inkább az iskolát választották – ami a szabadsággal kapcsolatos reményeink ironikus korlátjának is tekinthetünk.</p>
---	--