

Tanítások

Fóti Péter

peter.foti@runbox.com

A SZEGÉNYEK SUMMERHILLJE

Bevezető George Dennison A gyerekek élete – Az Első Utcai Iskola története¹ c. könyve első fejezetének fordításához

„A tanulás élménye egy teljesség megélése. A gyerek érzi a maga erőinek egységét és az őt körülvevő emberek folytonosságát. A szülei, a barátai, tanárai egy jövődó világot képesek elérájszolni, és ő ebben a világban érzi a saját lehetséges erejét. Minden, ami megkurtítja ezt a teljességet, az nem teljes értékű tanulás. Gyerekek, akik eltárolnak tényeket, és papagájként visszaadják a válaszokat (mint azt John Holt az „Iskolai kudarcok” c. könyvében bemutatta), nagy aggodalmaktól szenvednek. Amikor emberekhez kapcsolódnak, akkor ebben nincs benne, hogy érzik erejüket, hanem elnyomják saját igényeiket. A lázadó gyerekek jobban ragaszkodnak az ösztöneikhez, de ők szenvednek a biztonságérzet hiányától a konfliktusok miatt, amelyek az emberekkel kapcsolatban érik őket.

A döntő dolog, ami a Első Utcai Iskolában megvalósult, az ez volt: legjobb képességeink szerint kikapcsoltuk 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 megpróbáltuk visszaállítani (messze a tökéletestől) a tapasztalások folyamatosságát, amelynek megléte esetén minden gyerek növekedhet. Nem meglepő, hogy ezek között a körülmények között a gyerekek élni kezdtek. Rettenetesen unatkoztak, és a kudarcoktól szenvedtek. Pedig a könyvek érdekesek, a számok is, és a festmények is, és a világról szóló tények.” (George Dennison)

A könyvre kedvenc szerzőm, John Holt² hívta fel a figyelmemet, amikor 1969-ben a könyvről szóló recenziója elején ezt írta:

„Néhány hónap óta, amikor tanárokhöz, vagy más emberekhez beszélek, akik kapcsolatban vannak az oktatásüggyel, akkor azt szoktam mondani, hogy bár az utóbbi időben számos jó könyv jelent meg az oktatással kapcsolatban, amit érdemes elolvasni, beleértve a saját könyvemet is, ha csak egy könyvre van idejük, akkor vegyék elő Dennison könyvét „A gyerekek életé”-t. Ez messze a legérzékenyebb, legmegindítóbb és legfontosabb könyv az oktatásról, amit valaha olvastam, vagy amit egyáltalán el tudok képzelni. Bár el tudom képzelni, hogy az eljövendő években még sokat fogunk megtudni az emberi növekedésről és fejlődésről, amit ma még nem tudunk, de kétszem, hogy lesz még egy olyan könyv, amelytől megértésünk ennyire előrehaladna.” (New York Review of Books)

Ez után a forró ajánlás után vettem kezembe a könyvet, és nem csalódtam. Annyira szépnek találtam, hogy kedvem lett legalább az első fejezetet lefordítani. A könyv 1969-ben jelent meg. Erről az időszakról írja Martin Bickman, az amerikai iskolarendszer történetének kutatója:

„Az 1960-as évek közepétől az 1970-es évek közepéig tartó évtized a legjobb és a legrosszabb időszak volt azoknak, akik a tanulás egy aktívabb modelljét támogatták Amerikában. A legjobb időszak volt, mert például a „nyitott osztály” fogalma kulturális jelenséggé lett, amelyet kézikönyvek, újságok, hálózatok támogattak, a szövetségi kormányzat aktív támo-

¹ Eredeti cím: The Lives of Children: The Story of the First Street School. New York, Random House, 1969.

² Munkásságáról cikket írtam: Amit az iskolában elfelejtünk (John Holt portréja). Taní-tani, 2006/2007. 2. sz., 23–39. o.

gatásával. Nemcsak izolált iskolák léteztek, különösen tehetséges tanárok vezetésével, mint Bronson Alcott vagy Caroline Pratt, hanem elég tanár, diák és elég lendület, hogy ezek egy kritikus tömeget érjenek el, amit mozgalomnak is nevezhetünk. Ebben az időszakban keletkezett mind mennyiségben, mint minőségben a legtöbb oktatásról szóló könyv országunk történetében. Valójában ez az időszak mondhatja magáénak, hogy egy új műfaj született, amely nagyszerű irodalmi értékű könyvekben kapcsolja össze a személyes beszámolót, a kulturális elemzést és a radikális társadalmi jövődőlést, mint John Holt³ „How Children Fail” (1964/82), Herbert Kohl „36 Children” (1967), James Herndon „The Way it Spozed to Be” (1968) és George Dennison „The Lives of Children” (1969). Az emberi jogi és a háborúellenes mozgalmakból kölcsönzött teremtő erővel sok elkötelezett fiatal fordult az oktatás felé, amiben az egész társadalom felszabadításának és megváltoztatásának útját látták.⁴

Summerhill

Az angliai Leistonban működő summerhilli iskolát Alexander Sutherland Neill alapította 1921-ben. A kezdetektől fogva nem volt kötelező az órák látogatása, és az iskolában egy széles jogkörű közös tanár-diák önkormányzat működött és működik. Az iskola a 60-as években vált híressé az USA-ban és Nyugat-Európában Neill Summerhill – A Radical Approach to Child Rearing c. könyve nyomán. (A könyv 2004-ben magyarul is megjelent a Kétezerregy Kiadó gondozásában Summerhill. A pedagógia csendes forradalma címmel.)

³ John Holt itt említett könyve megjelent magyarul is 1990-ben a Gondolat kiadónál Iskolai kudarcok címmel.

⁴ Martin Bickman: Minding American Education: Reclaiming the Tradition of Active Learning. Teachers College Press, 2003.


A könyv története

George Dennison (1925–1987) Pittsburgh (Pennsylvania) egy elővárosában született, és ott is töltötte gyermekkorát. A második világháborúban a tengerészetnél szolgált. Tanult a New School for Social Research egyetemen, és bár elsősorban író szeretett volna lenni, emellett kiegészítésképpen sok iskolában tanított az óvodától a felsőbb iskoláig. Miután Gestalt-terápiát tanult Paul Goodmannál New Yorkban, súlyosan sérült gyerekekkel foglalkozott mint tanár és terapeuta. Irodalmi sikerei nem voltak jelentősek. Sikert eladnia egy történetet, de az soha nem jelent meg. Drámáit barátai előadták, de nézői kis számban voltak. Néhány esszéje és könyvismertetése megjelent irodalmi újságokban, néhány műkritikája az Art Newsban. Két házassága végződött rosszul. Ekkor mutatta be őt Paul Goodman Mabel Chrystie-nek.

Mabel Chrystie (később Dennison 1932, New York – 2001, Temple, Maine) az Első Utcai Iskola későbbi alapítója az 50-es évek végén állami alkalmazásban álló tanítónő volt New Yorkban. Itt olyan gyerekekkel foglalkozott, akik bár idősebbek voltak, mégsem tudtak

Paul Goodman (1911–1972)

Amerikai költő, író és közéleti személyiség, a hatvanas és korai hetvenes évek baloldali pacifista mozgalmának jelentős figurája. Későbbé ismert, hogy fontos szerepet játszott a Gestalt-terápia megalapításában is. A Gestalt-terápiát Fritz Perls, Laura Perls és Goodman fejlesztették ki a negyvenes-ötvenes években mint egyfajta humanisztikus pszichoterápiát, amely a terapeuta-kliens kapcsolatra és a személyes felelősségvállalásra helyezi a hangsúlyt, és amelynek elméleti hátterét egyebek mellett a pszichoanalízis, az alaklélektan és az egzisztencialista filozófia képezi.



olvasni. Ebben az időben olvasta más szerzők mellett Paul Goodman és A. S. Neill könyveit.

A 60-as évek elején a Summerhill alapító skót A. S. Neill egy tanítványa, Robert Barker, aki Summerhillben tanított is, New York közeliében egy Summerhill mintának tekintő bentlakásos iskolát alapított.

Mabel Chrystie három évig tanított ebben az iskolában, és meggyőződött arról, hogy az ott alkalmazott elvek és a gyakorlat jobb annál, mint amit az állami iskolák nyújtanak a gyerekeknek. Arra gondolt, hogy a szabad iskolák akkor tudnának a legtöbbet tenni, ha helyi közösségekben működnének, és az iskolába az annak közelében lakó gyerekek járhatnának. Magánadományozóktól szerzett pénzt erre a kísérletre, amivel egy kétéves periódust finanszírozni lehetett. Az iskola eredetileg Manhattan First Street utcájában jött létre. Az iskolában három főállású (Mabel Chrystie, Gloria Aranoff, Susan Goodman) és egy félállású (George Dennison) tanár dolgozott.

George Dennison Mabel Chrystie-vel való találkozása után csatlakozott a tanári karhoz mint az idősebb fiúk tanára és terapeutája. Az iskola működése alatt vezetett naplójából keletkezett a Gyerekek élete – Az Első Utcai Iskola története (The Lives of Children: The Story of the First Street School) című könyv, amely sokak által elismerten az egyik legjobb írás, amit a szabad iskolák mozgalma létrehozott.

Az iskola New York egyik szegénynegyedében, a Low East Side-on működött 1964 és 1966 között. Az iskolába 23 gyerek járt, feketék, fehérek, Puerto Ricó-iak kb. egyenlő arányban. A gyerekek családjai szegények voltak. Felük segélyen élt, és kb. felük korábban más iskolákba járt, ahol súlyos tanulási és viselkedési problémákkal küszködtek. Olyan gyerekek voltak, akiket nemcsak New Yorkban, hanem a világ minden táján megtalálhatunk, és akiket a gigantikus iskolarendszer nem tud elérni, akiknek ez a rendszer nem tud segíteni. Az Első Utcai Iskola, amely nem költött többet egy tanulóra, mint az állami iskolák, nem vallott kudarcot. A gyerekek jól érezték magukat, fejlődni, tanulni kezdtek.

Az iskola szabad iskola volt, ugyanakkor kisméretű iskola is, végezetül nevezhetjük


utcai iskolának is. Dennison egy 1973-ban vele készült interjúban így magyarázza el, hogy mit jelent ez a három címke.

„Az Első Utcai Iskola, amelyről könyvem beszámol, szabad iskola volt, ami azt jelenti, hogy a gyerekek számára a tanításban való részvétel önkéntes volt, és nem kaptak büntetést, ha távol maradtak. Az ilyen szabad iskolák elmélete és praxisa mögött természetesen A. S. Neill summerhilli iskolája áll. De a mi Első Utcai Iskolánk egyben egy kisméretű iskola is volt, mint azt Paul Goodman javasolta. Mi beláttuk, hogy a mi alternatív programunkat mamutiskolákban nem tudnánk jól megvalósítani. Soha nem vettünk volna fel többet 25-30 gyereknel. Néhány mini skola magát utcai iskolának nevezte arra utalva ezzel, hogy a közelben lakók számára léteznek, nem a nyilvános iskolai bürokrácia számára.”

Az iskola állami bürokráciája csak olyan reformokat engedélyez, amelyek az iskolai bürokrácia státusát nem veszélyeztetik. Márpedig Dennison szerint radikális reformra lenne szükség, olyanra, amely Neill, Goodman, Dewey és Tolsztoj eszméire támaszkodik. A szabad, mini, utcai iskolák jelenthetnének egy ilyen reformot. Ezek az iskolák nem igényelnek komplikált hierarchikus bürokráciát, érthető tehát, hogy a bürokrácia nem akar tudni róluk. Az iskola felnőttek és gyerekek találkozási helye, ahol közösen tevékenykedhetnek, ami közben a gyerekek elsajátíthatják a felnőttek tudását.

Dennison hatást gyakorolt azzal, hogy Willard, José, Maxine és a többi gyerek életén keresztül bemutatta, hogy ez az iskola képes volt ezeket a gyerekeket megmenteni, és a rasszizmus, az erőszak ördögi köreiből kiszabadítva őket visszaadta nekik nevetésüket, sírásukat, spontaneitásukat, és újra felhívta az emberek figyelmét, hogy az állam által monopolizált iskolarendszer micsoda rettenetes pusztítást végez, és rengeteg hátrányba hozott gyereket hagy maga mögött.

Az állami iskolarendszer igyekszik számos dolgot elhallgatni: elhallgatja az iskolai vandallizmust, elhallgatja az iskolakerülők üldözését, igyekszik elleplezni, hogy a rossz iskolai teljesítmények jórészt az iskolai oktatási módszerek eredményei, és nem a gyenge „tanulóanyag”



következményei. Az Első Utcai Iskola bizonyította, hogy lehetséges az iskolán belül a személyiségzavarok gyógyítása, és amikor a gyerekek személyisége előnyösen megváltozott, akkor tanulási képességeik is ugrásszerűen javultak.

Az iskola az állam monopóliuma, amely két olyan sajátosságon alapul, amelyek nem szolgálják a fiatalokat: egyrészt az általános iskola- vagy tankötelezettségen, másrészt azon, hogy az iskolában csak az államilag arra kiképzettek oktathatnak. Az iskolának olyan emberekre lenne szüksége, akiknek nem feltétlenül van diplomájuk, de szívesen töltik idejüket gyerekekkel, akiktől a gyerekek szívesen tanulnak. Ezek az emberek lehetnek háziasszonyok, kereskedők, szakemberek. Ezek az emberek egy nagyszerű tárház kincseivel tudnák megajándékozni a gyerekeket. Ezek az emberek nem lennének örökké tanárok, és ki- és beköltözhetnek a tanítás világába. Így tette ezt Dennison is, aki mint író kirándult az iskolába, hogy ott bizonyítsa eszméi életképességét, és anyagot gyűjtsön. Nem is jó a kirándulás szó, mert ez azt a gondolatot közvetíti, hogy itt valami felszínes foglalatosságról lenne szó.

Nem csoda, hogy azok a szabad iskolák, amelyek százszámra keletkeztek a 60-as évek vége felé Amerikában, végül nem tudták magukat sokáig fenntartani. A legfontosabb ok, hogy nem voltak barátai a felsőbb körökben, azok között, akik az emberek adóját szétosztják. Míg az állami iskolákba milliárdokat pumpálnak, addig a szabad iskolák csak az egyszer már megadóztatott szülőkre számíthatnak, vagy idejüket időt rabló pályázatok írásával kell eltölteniük, amelyeket bikkfanyelven kell megírniuk, ha sikeresek akarnak lenni.

Ahogy az állami iskolák, ugyanúgy a szabad iskolák is sokfélék voltak. Mai szemmel visszatekintve azok a gondolatok, amelyeket Dennison könyvében kifejti, azt a típust testesíti meg számomra, amit ma is szívesen látnék a mamutiskolák helyett. Az Első Utcai Iskolában komolyan vették, hogy a szabadság a kényszer ellentéte. A gyerekeket azonban nem hagyták magukra. Dennison és tanártársai világossá tették, hogy szeretnék fontos dolgokra megtanítani a gyerekeket. Mindennél fontosabb azonban, hogy ezt a kívánságot nem támasztották alá kényszerrel, mint ezt az iskola nap nap után teszi.

Mindezeket John Holt így fogalmazta meg „How Children Fail” c. könyvében (1964).

„Iskoláinkban soha nem lesz valódi tanulás addig, amíg azt gondoljuk, hogy a mi kötelességünk és jogunk megmondani, mit tanuljanak a gyerekek. Soha sem tudhatjuk pontosan, hogy a tudás és a megértés mely darabjára van a leginkább szükségük, melyik fogja a legjobban segíteni és továbbfejleszteni a valóságképüket. Ezt kizárólag ők tudhatják. Lehet, hogy egy diákunk nem épp a legjobban dönt, de nálunk még akkor is ezerszer jobban választ. A legtöbb, amit tehetünk, hogy segíteni próbálunk, és nagyjából elmondjuk, hogy mit hol talál, s hogyan érheti el. Neki magának kell aztán kiválasztania és döntenie abban, hogy mit akar, és mit nem akar megtanulni.

Még egy ok van, és talán ez a legfontosabb, amiért vissza kell utasítanunk azt az elképzelést, amely szerint az iskola és az osztályterem az a hely, ahol a gyerekeknek az idő legnagyobb részét a felnőttek utasításának végrehajtásával kell tölteniük. Ha ugyanis bármire kényszerítjük a gyerekeket, azt félelem és megfélemlítés nélkül... nem tudjuk megtenni. Fölösleges azzal áztatni magunkat, hogy ez nem így van.

Azok az állítólag baladó szellemű személyiségek, akik mostanáig oly nagymértékben befolyásolták az amerikai oktatást, ezt az egyet nem vették észre, s nem veszik tudomásul ma sem. Megnyilatkozásaik és írásaik alapján úgy tűnik, azt gondolták, hogy lehet jól és rosszul kényszeríteni a gyerekeket (a „rossz” ez esetben durva, kegyetlen módszereket, a „jó” pedig a gyengéd, kedves és körmönfont rábeszélő stílust jelenti). És ha a jó mellett kitartunk, és elkerüljük a rosszat, akkor nem árthatunk, Ez az egyik legnagyobb tévedésük, és ez a fő oka annak, hogy az általuk megálmodott oktatási forradalom eddig még soha nem következett be.

A fájdalommentes, fenyegetés nélküli kényszer – illúzió! A kényszer elválaszthatatlan párja és kikerülhetetlen következménye a félelem. Ha azt hisszük, hogy feladatunk abból áll, hogy a gyerek akaratától függetlenül elérjük azt, amit akarunk, akkor nincs más választásunk, mint félelmet kelteni benne attól, ami akkor fog történni, ha nem engedelmeskedik. Ezt lehet régimódián, nyíltan és bevallottan

csinálni. Bevethetjük a durva kiabálást, kilátásba helyezhetjük a szabadság korlátozását vagy a verést. De csinálhatjuk modernebbül is, körmönfontan, kedvesen és nyugodtan: visszartartjuk azt az elfogadást és dicséretet, amitől nevelésünk következtében vált függővé a gyerekek. Vagy felvázolhatjuk, milyen büntetés vár rá, egy kicsit ködösen, nehogy pontosan elképzelje, de ahhoz elég fenyegetően, hogy megijedjen tőle. Az ügyesebb tanárokhoz hasonlóan nagy jártasságra tehetünk szert abban, hogy miként lehet szavakkal, gesztusokkal, sőt mosollyal „pofozkodni”. Eljátszhatunk a gyerekekben lakozó büntudattal és szégyennel is, hiszen ez a kettő a félelemnek nagy tartalékait mozgósíthatja. Esetleg szabad utat engedhetünk azzal kapcsolatos félelmeinknek, hogy mi lesz, ha nem engedelmeskednek – ez is eléri őket, és átragad rájuk. A gyerekek egyre inkább azt érzik, hogy az élet telis-tele van veszélyekkel, amelyektől csak hozzánk hasonló jóindulatú felnőttek védhetik meg őket. S ez a jóindulat mulandó, mindennap ki kell ám érdemelni!

Mi a megoldás? Csakis egyféle lehet, más kiutat nem látok. Olyan iskolára van szükség, amelyben minden egyes gyerek a maga sajátos módján elégtételt ki kíváncsiságát, fejlesztheti tehetségét és képességeit, érdeklődésének megfelelően tanul, és a körülötte lévő felnőttek és gyerekek révén bepillantást nyerhet az élet sokszínűségébe és gazdagságába. Röviden, az iskola legyen egy óriási „svédasztal”, nyújtson lehetőséget a sokféle intellektuális, művészi, kreatív és mozgásos tevékenységre. Ebből minden gyerek kívánsága szerint annyit és azt vesz, amennyit és amit akar (sokat vagy éppen keveset, mindegy).⁵

Ahhoz, hogy a gyerekek tanuljanak (ezen nem a felszínes magolást értem) az kell, hogy intellektuálisan intim viszonyba léphessenek egy-egy tanárral. Ezt persze nem lehet előírni semmilyen törvénnyel. Nincs is erre szükség: a legfontosabb az lenne, hogy a tanárok lojalitása ne az adminisztrációnak szóljon, hanem legfontosabb kötődésük a gyerekek felé legyen. Csak ebben az esetben jöhet létre autentikus kapcsolat a felnőtt és a gyerek között. Egy ilyen kapcsolat léte a fejlődés elengedhetetlen feltétele. A tanárok, akik egész életüket az iskolá-

ban élik le, és legfontosabb törekvésük az iskolarendszerben karriert csinálni, feláldozzák a legfontosabbat, amire a gyerekeknek szüksége lenne.

Mindennek az a következménye, mint azt Dennison fent említett interjújában elmondja, hogy „az iskolák minden igazi demokratikus életet lehetetlenné tesznek. Egy valóban demokratikus társadalom tájékozott szavazókat kíván (Jefferson), nem csupán férfiakat és nőket. Egy ilyen társadalom abból él, hogy az éppen érvényes módszereket folyamatosan kritizálja, és egy jobb élet lehetőségeit keresi (Dewey). A tradicionális iskolarendszer megsemmisíti ezeket a képességeket.”

Egy szabad iskolát megalapítani és fenntartani nagyon nehéz dolog. Míg az állami iskolarendszer iskolái vidáman léteznek, és nincsenek kitéve semmi veszélynek, éppen mert államiak, és be vannak betonozva, addig a szabad iskolák állandó harcot kell vívjanak a bürokrácia packázásaival.

A mai társadalom ugyanúgy, mint Dennison idejében, egy bezárkózott elit kultúra mellett egy másik kultúrát termel, amely leszakad, és amely egyre brutálisabb lesz, ahol a gyerekeknek nincs esélye az úgynevezett „szabad” versenyben.

A változtatás egyetlen társadalmi esélye abban áll, hogy decentralizálni kell, hogy vissza kell szerezni az ellopott autonómiákat, hogy meg kell fékezni az elburjánzott bürokráciát, hogy az adók fölött az adófizetők rendelkezzenek. A társadalomnak emancipálódni kellene, és az emberi közösségeknek a mainál sokkal nagyobb autonómiát kellene kivívniuk.

Mabel Dennison 1999-ben a könyv új kiadásának előszavában írja:

„Az iskola nem volt képes minden gyerekek mintegy varázslatra segíteni, mint ahogyan azt reméltük. George mondta egyszer nekem, hogyha az ember a gyerekek helyzetét meg akarja javítani, akkor meg kell javítania a felnőttek életét. Ezt nem értettem akkor a maga jelentőségében. Akkoriban a képzésnek nagyobb jelentőséget tulajdonítottam, mint ma. Ma látom azt, hogy először elegendő jöve-

⁵ John Holt: Iskolai kudarcok. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990.



delem, lakásviszonyok és egészségi szolgáltatás tudja a gyerekeknek azt a biztonságot megadni, aminek talaján a képzés hatékony lehet.

Az embereknek, akik szélsőséges szegénységben élnek, nincsenek választási lehetőségeik és csak nagyon kis mértékben szabadok. A családoknak csak nagyon kevés lehetőségük van az iskolán túl a gyerekeknek tanulási tereket és képzési lehetőségeket biztosítani. Már az egészen kis gyerekek nagyon kíváncsiak, hogy szüleik milyen munkát végeznek, és nagyon nagy szégyenérzet tudja őket eltölteni. A szegénység nem csupán közvetlenül hat, mint egy gyakori szükségállapot, hanem ezen túl is hatással van a gyerekekre úgy, hogy ők azt, mint egy növekvő katasztrófát élik meg. [...]

A gyerekek élete 1969-ben jelent meg, három évvel azután, hogy az iskola bezárt, és hogy átköltöztünk New York Lower East Side negyedéből Maine állam vidékies részébe (kis-lányunkkal együtt). Levelek és előadási felkérések követték George-ot oda. A könyv megjelenését követő tavaszon írta George naplójába, hogy betente egy fél tucat levelet kap a könyv olvasóitól, elsősorban fiatal tanároktól. Néha jöttek levelek olyan szerzőktől, akik az akkori oktatási vitákban nagyon ismertek voltak, mint A. S. Neill Summerhillből, vagy John Holt.

A könyv megjelenése utáni években George sokszor beszélt alternatív oktatási konferenciákon, tanárjelölteknek főiskolákon és egyetemeken, és közigazgatási oktatási bizottságokban. Emlékszem, hogy a Farmingtoni Maine Egyetem nevelésfilozófiai szemináriuma után elmesélte, hogy a résztvevők közül többen sírásban törtek ki. Sírtak, mert mesélt nekik a gyerekkorról valamit, amit azok mindig is tudtak a szívük mélyén, de amit soha senki ilyen őszintén még nem mondott el nekik.

Mi továbbra is szívesen működtettük volna az iskolát, ha tudtunk volna pénzt szerezni. Célunk az volt, hogy befolyást gyakoroljunk a nyilvános iskolákra. A többi tanár és én is tudtam, hogy George jegyzeteket csinált ahhoz, hogy az iskoláról írjon. Mi rábíztuk magunkat arra, hogy gondolatait olyan szerkezetbe hozza, hogy azok egy gyönyörű szöveget alkossanak.

Az volt a reményünk, hogy könyve az iskolát hozzásegíti ahhoz, hogy jobban ismertté váljon, ne csak a szomszédságban, és ez így is lett. Az iskola bezárása után Susan, aki eredetileg újságíró volt, terapeuta lett, Gloria hű maradt a tanításhoz, és azóta Portlandban, Oregon államban dolgozik mint tanár, nevelő és iskolaigazgató. A könyv sok nevelő előtt ismert, és egyik vagy másik iskolaigazgató ajánlja is mint olvasnivalót fiatalabb kollégáinak. Olvassák olyan családokban is, ahol a gyerekek otthon tanulnak. Oktatással foglalkozó szemináriumokon használják mint ajánlott olvasmányt. Tudunk olyan tanárról, aki a könyv hatására határozta el, hogy tanár lesz.”

Igyekeztem a könyv filozófiáját visszaadni. Adós maradtam annak a társadalmi környezetnek a vázlatos ismertetésével, amelyben a könyv született Az USA 1960–75 közötti története nagyon érdekesítő történet. Az ellenkultúrának nevezett jelenség nem az a klisé, amire sokan gondolnak. Az ellenkultúra nem csupán a rock zenét, drogokat, hippiket, a kommunákat jelenti. E mögött a felszíni polgárpukkasztás mögött egy komolyan veendő lázadás állt az amerikai élet elszegényedése ellen. Ezt az elszegényedést az okozta, hogy a társadalom bürokratikus irányítása egyre inkább kivette a talajt az emberi kezdeményezések alól, és megsemmisítette a közösségi életet.

Amire a társadalom uralkodó elitjének szüksége van, az nem a felelősen gondolkodó önálló állampolgár, hanem a gondolatlan munkaerő. Erich Fromm⁶ magyarul is megjelent könyvei jól írják le ezeket az időket. Ez ellen a tendencia ellen lázadtak fel a fiatalok, szülők. Az előbbieket azért is lázadhattak, mert nem volt mit veszteniük, az utóbbiak azért, mert bizonyos könyvek – például Goodman, Neill, Holt és Dennison könyvei – kinyitották a szemüket, és megmutatták a rendszer negatív hatásait. Ez a rendszer az iskolán át is működik. A tanár látszólag objektivitásra törekszik, tudományos módszerek szerint tanít és osztályoz, valójában azonban nagyon gyakran szegyenít meg és tesz tönkre gyerekeket. Ezt persze nem

⁶ Erich Fromm írta a bevezetőt Neill könyvéhez.



fogja beismerni, és kapaszkodni fog a tudományosság köntösébe. Erről a köntösről mutatta be Dennison, hogy ez nem más, mint a király új ruhája, ami nem létezik. Az iskolakritikus Neill, Holt és Dennison bemutatják a meztelen iskolarendszert, ahogyan az butít, rombolja az intelligenciát, tönkreteszi a gyerekek szociális érzékenységét. Persze nem egyedül az iskola teszi ezt. De nagy része van benne.

Nem véletlen, hogy Holt recenziójában megjegyzi:

„Ez a könyv lerombolja az alibiket és a kifogásokat. Nem mondhatjuk tovább, hogy nem tudjuk, miért vallunk kudarcot, nem mondhatjuk, hogy nem tudjuk, mit kellene a mai iskola helyett csinálni, vagy hogy ez nem finanszírozható. Ha továbbra is ragaszkodunk hibás módszereinkhez, amelyekkel akadályozzuk és elrontjuk millió gyerek életét és szellemét, akkor ez csak azért lehet, mert valójában titokzatos okokból ezt akarjuk csinálni.”

Dennisonnak a tézisét, hogy az iskola nem csupán a gyerekek tanításával, hanem egész életükkel kellene, hogy foglalkozzon, mindenkinek meg kellene értenie, és minden iskola falára ki kellene írni.

Amiért nagyon megszerettem a könyvet, mert nem csupán diagnózis, hanem egyben megadja a probléma terápiáját is. Miért betegít⁷ és butít az iskola, és mit lehetne tenni, hogy ez ne így legyen. Sok érzékeny tanár tudja, hogy a lázadó gyerekek életének hátterében nagyon is érthető problémák állnak. Ahova sokan nem jutnak el, az az, hogy mit is lehetne tenni azért, hogy az iskolai struktúrák sokkal több gyereknek adjanak kedvező környezetet, hogy mint ahogyan Dennison mondja, az iskola legyen regeneratív faktor. Aki a könyvet elolvassa, látni fogja, hogy van ilyen út. Erre az útra küzdelem nélkül nem lehet rálépni. Dennison könyve azonban iránytű lehet!

Olvassák el a fejezetet, és ha felkelti érdeklődésüket, segítsenek tovább fordítani, vagy a könyvnek magyar kiadót találni, vagy olvassák el a könyvet angolul⁸ vagy németül⁹ vagy spanyolul¹⁰.

Neill levele Dennisonhoz

Történeti adalékként álljon itt a 86 éves A. S. Neill levele, amelyet azután írt Dennisonhoz, hogy könyvét elolvasta.

1969. december 9.

„Átkozott George, te felidézted a rossz lelkiismeretemet, hogy csak középosztálybeli gyerekeket veszek fel. Nincs más út, mert iskolapénzt kell szedni, mert nincs támogatás. Különben csődbe mész.

A te könyvednek klasszikussá kellene válnia. A tanárok között nem lesz azzá, és hozzáteszem, hogy túlzottan elnéző vagy velük szemben. Sok levél, amit az USA-beli gyerekektől kapok, mutatja az iskolákat a másik oldalról, az életellenességet. Itt is van belőlük. Van egy csapat USA-beli gyerek, akik tönkreteszik az iskola bútorait és ablakait, mind középosztálybeli, mind problémás gyerek, ahol a szülők ezt elballgatták előttem. Mindannyian szétesett családokból jöttek, vagy olyan szülőktől, akik nem szeretik egymást. A világ minden terápiája nem képes gyökerestül kiirtani a neurózist, amit a kaliforniai otthonok teremtenek.

Meglep engem a sikered a ti gyerekeitekkel, az, hogy ilyen sokra jutottatok. Megmutattad az utat, ahogyan Homer Lane tette, de ne számítárá, hogy közvetlen hatást gyakorolsz a tanároknak. A legtöbbjük inkább követi Skinner patkánytanítási módszerét, mert az sokkal könnyebb.


Szimpatizálok veled, hogy megverted a gyerekek fenekét. Gyakran én is így éreztem, de visszatartott az, amit te is mondasz, hogy ez nem töri meg a jeget, azaz még csak hozzátesz

⁷ Vekerdy Tamás: Az iskola betegít? Saxum Kiadó, Budapest, 2004.

⁸ Letölthető az internetről, számos más érdekes könyvvel együtt a <http://www.vidyaonline.net/download/fss.zip> cím alatt.

⁹ A 2006-os kiadás címe – sajnos követve a rossz német hagyományokat – teljes mértékben eltér az eredetitől „Gestaltpädagogik in Aktion. Ein Praxisbericht”. Wuppertal, 2006.

¹⁰ Dennison, George: Las vidas de los niños: Una descripción práctica de la libertad en su relación con el crecimiento. México, Siglo Veintiuno, 1972.



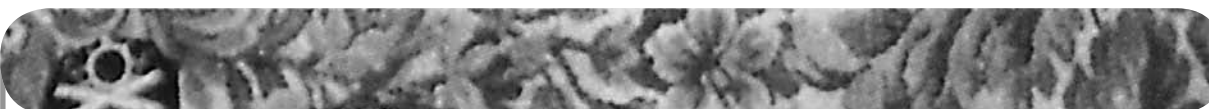
a gyűlölethez, amely a gyerekekben felhalmozódott a tekintéllyel szemben.

Színesek. Volt két néger kislány nálam az USA-ból. A mi gyerekeink soha nem vettek tudomást a bőrszínükről. Igazad lehet, hogy a gyerekek nem rasszisták.

Írjál tovább! Sok könyvet kapok az USA-ból, de azokat nem tudom elolvasni, mert nagyon nehezek, és telítve vagyok azzal, hogy a tiedet elolvastam. Gondom van a Summerhill Társaság iskoláival. Mindenféle pletykákat hallok olyan iskolákról, mint George von Hilsheimer iskolája. Múlt év decemberben Orson Bean iskolájában voltam, ami jónak tűnt, de el

van temetve, mert a városban van. Itt nálam, ha egy gyerek nem akar órára menni, akkor van 11 acre terület, ahol játszhat, fára mászhat, barlangot vájhat stb., stb. Meg a műhely, amely mindig nyitva van.

Szomorú, hogy egy ilyen ember, mint te, ilyen messze van. Túl öreg vagyok, hogy az USA-ba jöjjenek... a decemberi tévés utazás majd nem kiütött engem. De ha te bármikor átjössz, mindenképpen gyere el hozzánk. Te egy születt... nem tanár, hanem a gyerekek természetének megértője vagy, akiből olyan kevés van körülöttünk..."



„...Egy elsős diák nem azért tanul meg írni, mert fontos neki, hogy tudjon írni, hanem mert van egy elvárás, aminek meg kell felelnie. De ha hagyjuk, hogy ne tanuljon meg írni, akkor egyfelől nem fog tudni írni, másfelől nem is tömtük tele a fejét (számára) haszontalan dolgokkal. Ha nem direkt módon tanítjuk, hanem csak az érdeklődését elégítjük ki, akkor idővel eljut egy szintre, ahonnan már csak úgy léphet tovább, ha megtanul írni, olvasni. És lám, máris van egy gyermekünk, aki (igaz talán csak 10–12 éves korára, de) írástudó, és ami még fontosabb, önszántából tanul. Önszántából, mint például Pascal, aki nem tanult matematikát, mert az apja úgy gondolta, hogy az túl nehéz neki, aztán hogy, hogy nem, 11 éves korára elkezdte érdekelni ez a terület is. Megkérdőjelezhetetlen, hogy Pascaltól is lett 'valaki'.

A. S. Neill a huszadik század első felében megalapított egy Summerhill (SH) nevű iskolát, ahol minden olyan 'idilli', mint az imént vázolt képben. Tapasztalatairól, pedagógiájáról könyvet is írt, amely Magyarországon Summerhill – A pedagógia csendes forradalma (Kétezerregy Kiadó) jelent meg. Írása nem csak SH működési elvét boncolgatja, hanem egyben társadalomkritika. Kitér a neurotikus gyermekeket szülő szocializálódási kényszerre, a prűdériára és a bürokráciára. Legfontosabbként mégis a szülő és a tanár felelőssége jelenik meg.

Hogy hazánkban nem találkozhatunk ilyen mértékig szabad iskolákkal, annak több oka van. Ilyen ok például a tankötelezettség, a kerettanterv, és ami talán a legfontosabb, a pénz hiánya. Mégis fontos, hogy minél több pedagógus, szülő (és persze bárki más) elolvassa ezt a könyvet, mert sok érdekes ötletet, áttemelhető praktikát tartalmaz.”

(A Pedagógiai Alternatívákért Diákmozgalom felhívásából – <http://theoretical.hu/pad>)

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 többbe 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 Dewey¹ – 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

¹ 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 megkockáztathatok 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 megletében 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 egyetértetek.

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 úr 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 fajgyűlölőként 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 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 kivezettem 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. Védelmeszői és barátai lettek, és lassanként feladta, hogy eljätssza: 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 irányították². 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.

² 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 iskolarendszertől, 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, foglalkoztatok az élettemmel!” Rózsás arcú, erős lány volt, fényes, fekete szemekkel, arcán értelem és érdeklődés. Szellemi képességeiben senki sem

kétkedett, 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.

Képzeld 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 osztálytermen, 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 gyerekké vált, együttműködő és érzelemgazdag 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.

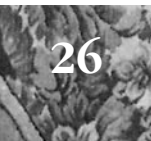
Volt egy másik gyerek is, aki saját maga alakította ki órarendjét: Vicente, egy kis növésű, ijedtségre hajlamos, intelligens 9 éves Puerto Ricó-i fiú. Még Maxine-nél is infantilisabb volt; s mint Maxine, az ő családi életét is súlyos problémák terhelték. Egy szerelmi kalandot követően született, amely 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 sikoltozott 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), 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