

George Dennison: A gyerekek élete – Az „Első utcai” iskola története 1. fejezet

december 1, 2022

1. fejezet

Nincs szükség arra, hogy az állami iskolarendszert 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, ami számunkra ismertté és otthonossá vált. 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 hozzunk létre, és így elfogadtuk, hogy az iskola gerincét a gyerekek és köztünk kialakuló kapcsolatok adják. Negyedszer: szokatlan volt az a fajta szabadság, amelyet az iskolában mind a gyerekek, mind a tanárok élvezhettek.

A szabadság elvont, ugyanakkor szörnyen illékony kifejezés. Remélem, hogy néhány példa segítségével jobban megvilágíthatom e fogalom jelentését. Nem elsősorban a tekintély kérdéséről van szó, bár gyakran így állítják be. Amikor a felnőttek lemondanak a tekintélyről, a gyerekek szabadsága nem növekszik szükségszerűen. A szabadság nem vákuumban, hanem kontinuumban történő mozgás. Ha szeretnénk tudni, mi a szabadság, fel kell fedeznünk a kontinuumot. „Nem az elv igazolja a cselekvést – fogalmaz Dewey – 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 csinállok!” Mondhatjuk azt, hogy a szabadság fontos formái nem voltak elérhetőek számára, de a saját kifejezése pontosabban tükrözi a tapasztalatot: a számára fontos tevékenységek nem teljesezhettek 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 szögezmem, hogy már jóval ottani tevékenységem előtt az egyéni szabadság elkötelezett hívei köze tartoztam. Olvastam A. S. Neill és A. Tolsztoj iskoláiról. Korábban erősen fogyatékos gyerekekkel foglalkoztam, és ennek során tanultam meg tisztelni a növekedés természetes folyamatának egységét, amely – amennyiben a megfelelő környezetben biztosított – 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 is tudok semmit bebizonyítani, maguk az események mégis erős meggyőző erővel bírnak, és így remélhetem, hogy tapasztalataink felkeltik 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 példaszerűnek, 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 tanult meg. 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 – 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: nemegyszer 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 szószékeinkről. Megtehetnénk, hogy az iskolát többé nem helyként, hanem elsősorban viszonyokként gondoljuk el: gyerekek és felnőttek, felnőttek és felnőttek, gyerekek és más gyerekek viszonyaként. Az iskola lényegét nem okvetlenül a négy fal és az igazgatói iroda meglétében keresnénk.

Érdemes megjegyezni, hogy az Első Utcai Iskolába járó gyerekek szülei két kivétellel nem voltak az iskolai szabadság hívei. A maguk részéről hittek a kényszerben, a jutalmakban és büntetéseken, a formális fegyelemben, az ellenőrző

füzetekben, a házi feladatokban, és a bonyolult iskolaépületekben. Zajos osztályainkra és közvetlen hozzáállásunkra görbe szemmel néztek. Gyerekeiket nem azért járatták 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 versenyszerű 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 elhasználódott ruhákban jöttek. Szüleik szegények voltak. Elnyűtt ruhák, tépett nadrágok – a szülőknek gyakran még a rendszeres mosásra is alig jutott pénzük. Hogyan is játszhatnának a gyerekek anélkül, hogy összepiszkolnák magukat? A piszkossági küszöbünk épp a megfelelő volt. Rettenetesen nézett néha ki, de mindenkinek megfelelt.

A gyerekekkel szemben mindig igazságosak és figyelmesek voltunk. Ez nem azt jelenti, hogy soha ne lettünk volna mérgesek rájuk, vagy hogy soha nem kiabáltunk velük (ahogy ők is tették velünk). Úgy értem, az élet alapvető büszkeségét – amely már a legkisebbeket is jellemzi – komolyan vettük. Soha nem kényszerítettük őket olyasmire, ami az őket megillető önállóságot megsértette volna. A szülők és a gyerekek is észrevették, hogy mindezzel teljes mértékben egyetértünk.

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

1) Az általános 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 űr 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 kifejeződni; 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 nyilváníthatják érzelmeiket, és lelkiismeretük sugallatai szerint cselekedhetnek.

3.) Egy általános iskola működtetése – *feltéve, hogy az iskola kis méretű* – nagyon egyszerű. Természetesen kompetens tanárokra 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, 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 osztálytermeket, művészeti termet és egy tornatermet béreltünk. Körülbelül az épület egyharmadát foglaltuk el, és mivel másokkal osztoztunk rajta, nem dekorálhattuk a termeket, nem változtathattuk meg őket, nem rombolhattunk, nem fedezhettük fel az épület minden zegézugát úgy, ahogy szerettük volna. Megtartottuk az iskola eredeti nevét, amelyet első telephelyünkön, az Első Utcában kapott, ahol mindezt megtehettük volna, de ahonnét 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-hatévesek 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 négerek 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”, Josét az etnikuma alapján azonosította: „Kibaszott Puerto Ricó-i”. Ők ketten időről időre orrvérzésig menő csatákat folytattak, később visszatérek 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 mindkettőjünkben 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

kisérve beszélgettek egymással. Amikor Willard kiugrott a sarkon, ahol lakott, odafordult Jóséhoz és széles mosollyal azt mondta neki: „Majd egymásba futunk”, és José megismételte: „Majd egymásba futunk”, aztán dadogva hozzátette: „Világos, hamarosan 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 megkönnyebbülés 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 kerültek, és lassanként feladta, hogy eljátssza: tud karatézni, gyűlöli a niggereket, és ha kell, elbánik a zsarukkal is.

Az állami iskolarendszerben nem sok iskolás gyerekek lett volna rá alkalma, hogy José és Willard módjára leküzdje 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 identitásba 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 keresztülverekedték rajta magukat. Mi, a tanárok, soha nem prédikáltunk a toleranciáról, a szegregáció-ellenességről, az integrációról és hasonlókról. Kicsiny, szemtől-szembe közösségünk lassan tompította a szorongást, kiküszöbölte a

képzélgést 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 megbeszélte 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 tőkeráfordításait, sem a szolgáltatás minőségét. Nem mintha tanulóink 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 segélyezés).

A tanár/gyerek arány a szükségletek szerint változott. Gloriához tartozott tizenegy gyerek öt és nyolc éves kor között. Az gyerekeinek majdnem fele iskolakezdő volt, és nagyszerűen „motiváltak” voltak, ahogyan azt a pedagógia szakemberei mondanák. Motivált, ez természetesen 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 érdeklődésük után menni. A többi gyerek, akik éveket töltöttek el az állami iskolarendszerben problémákkal jöttek 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 negyedikesekig 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, mindannyian iskolakerülők voltak, José olvasni sem tudott, Willárdot pedig 600-as iskolába irányították [New York Speciális iskolája a zavart és bűnözővé vált gyerekek számára – a fordító megjegyzése]. Stanley vandál volt és tolvaj, úton a nevelőintézet felé. Valamennyien tele voltak félelmekkel és reménytelenséggel. Hamar rájöttünk, hogy milyen mértékben elhanyagoltak és tönkretettek voltak. Sokuknál a rossz családi élet is szerepet játszott ebben, de mindahányan rettenetes élményekben részesültek az iskolában, az iskolán kívüli hatóságok részéről, a társadalmunkat átható rasszizmus következményeképp, a szegénység kapcsán, az utcákon folyó nyílt erőszak okán. Egytől egyig 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.

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

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

A csoportok összetételét azonban végső soron a gyerekek határoztak 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 találhattunk volna jobb megoldást. Szeretnem 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 problémaira az állami iskola elsősorban fegyelmezéssel reagált, addig mi képesek voltunk úgy kezelni ezeket a dolgokat, mint az élet tényeit. Maxine tipikus „lázadozó gyerek” volt, és érdekes volt megfigyelni, hogy felforgató viselkedése valójában kérés volt: így próbálta megszerezni azt, amire igazán szüksége volt. Tulajdonképpen mindig azt fejezte ki: „Foglalkozzatok velem, foglalkozzatok az életemmel!” Rózsás arcú, erős lány volt, fényes, fekete szemekkel, arcán értelem és érdeklődés. Szellemi képességeiben senki sem kételkedett, és annak ellenére, hogy eléggé elmaradt feladataival, világos volt, hogy nem azért akarták kicsapni, mert adottságai rosszak 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 összerosódott 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.

Képzeljük 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 koncentrálnak. 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 még vetélytársakból álló sorfalat is képeznek közte és a tanár között, pedig ő a biztonság egyetlen forrása a számára. Élete zavarba ejtő, súlyos kérdései a homlokán dörömbölnek – és kihez forduljon, ha nem egy tanárhoz? Meg is teszi, de nem egyenesen. Átrohan az osztályteremben, és megöleli

a kedvenc fiúját, belebokszol, majd a rákiáltó tanár felé sívítja: „Van pasid? Rád is fekszik? A gyerekek tényleg a... a...” – a varázsszót igyekszik kimondani – „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 közdelembe 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). 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 örömök iránt, amelyek intenzitást visznek életükbe, vagy épp ellenkezőleg, fájdalommal és panasszal 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 válaszainál 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 az csoportok kialakításának kérdéséhez vezet vissza bennünket. Maxine Susanhoz volt beosztva, de ha kellett, választhatott más tanárt is. Ennek igen jó 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 percig – tíz vagy tizenöt – 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 teli 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 kifejezte 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 mag alakította ki órarendjét: Vicente, egy kis növésű, ijedtségre hajlamos, intelligens 9 éves Puerto Rico-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 bekapcsolódni 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 van a kép, ahogy egy mókus csillogó szemével lerohan a lépcsőn a tornaterem felé, és teli torokból ordít.

Susan csoportjába osztottuk be éveit és nyilvánvaló intelligenciája alapján. De míg a gyerekek tudtak dolgozni a csoportban, addig ő nem. A csoport többi tagja képes volt megtalálni kapcsolatot a tanárokkal, 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-hatévesek 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, 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 szemeiben az értékelés és a könnyörgés keveredett.

Vicente látogatásai azonban ezzel nem értek véget. Bár a legkisebbekre sokban hasonlított, mindig 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 Vincent 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 lehetett őt látni, amint egy-egy tanár mellett ülve könyvet olvas. Megtanult játszani, részt vett játékokban, tudott várni a sorára, és lojalitást mutatott csapattársai irányába. 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.

* * *

A Vicente és Maxine számára elérhető tapasztalatok gazdagsága iskolánk kis méretének és a kapcsolatok személyes jellegének eredménye volt. Természetese szerepe volt benne a szabadságnak is, amit nyújtottunk. De hadd váltsam ki a „szabadság” szót konkrétabb fogalmakkal: 1) hittünk abban, hogy valóságos szerves kapcsolatok léteznek a gyerekek kívánságai és aktuális szükségletei között, és 2) Eleget tettünk ezeknek az igényeknek (persze nem mindegyiknek), ezzel biztatást adva, hogy gyermeki vágyaikkal kapcsolatban döntéseket hozzanak.

*Valakinek talán furcsán cseng a tapasztalatgazdagságról beszélni, amikor összesen 23 gyerek volt, és nagyon kevés oktatási játékszer. Pedig pontosan ez a helyzet. A nagy iskola nem hozza létre a tapasztalat gazdagságát: névtelenséget és aggodalmat szül, a *mutasd és nézd* személytelen minőségét. A gyerek számára olyan ez, mint végigsétálni egy áruházon, szemügyre venni ezernyi dolgot, de semmihez sem hozzáérni. Huszonhárom gyerek körében, a szabadság és tisztelet körülményei között a tapasztalat igazi bősége jelentkezik. Mély tapasztalat, amely döntő változásokhoz vezet.*

De a hagyományos fegyelmezési rutin nélkül egy tanár hogyan tart rendet az osztályban? A válasz: sehogy. Nem is kell ilyesmit tennie. Amit ebben a kontextusban rendnek hívunk, az egyáltalán nem méltó erre a névre; nem részeknek az egészhez fűződő koherens viszonya, hanem egyszerűen a vitális különbségek pusztá elnyomása. Az elnyomás megszüntetése pedig nem káoszhoz, hanem az egyéni és csoport-érdeklődések ciklikus változásaihoz vezet, ahol az előbbiek zajosak (bár ritkán irracionálisak), míg az utóbbiak halkabbak. Nem arról van szó, hogy valódi válságok soha nem jöhetnek létre, vagy hogy a gyerekek ne utasítanak el mélyen egyes dolgokat; de a rendetlenség legtöbb formája esetén érvényes a megfigyelés. A valódi rend alapelve magukban a személyekben található.

A tanárok általában azt panaszolják el, hogy a gyerekek egymás között beszélgetnek, és nem figyelnek a tanárra; elvonják egymás figyelmét; bosszantják a tanárt és elszabotálják erőfeszítéseit; összevesznek különböző tárgyakon: egy ceruzán, egy könyvön, egy szelet csokin. Zsúfolt osztálytermekben rendkívül zavaró az ilyesmi, főleg akkor, ha az elhallgattatásra irányuló erőfeszítések egészítik ki. Még kisebb osztályban is nehéznek bizonyulhat, ha a tanár túlságosan hajlik a formális fegyelmezésre.

Íme, néhány eset, ami előfordult a First Streeten.

A kilencéves Dolores, és a tízéves Elena – mindketten Puerto

Ricó-iak – beszélgetni kezdtek számtanórán, és rá se hederítettek a tanárra, Susanra. Hogy rontsanak a dolgon, több gyerek elkezdett rájuk figyelni. Susan azonban nem kényszerít rendet az osztályra, inkább maga is fülelni kezd. Elena idősebb nővéréről beszél, aki tizennyolc éves. A lányok anyja vásárolt egy vudu talizmánt, aminek aztán lába kélt. A beszélgetésbe Dodie, egy kilencéves néger kislány is bekapcsolódik. Mély hangon közbeszól: „Vudu! Nem jelent az semmit se!” „Miféle talizmánt?”- veti közbe Susan. „Férfiak ellen valót!” – feleli Elena, és most már az egész osztály erről vitatkozik. Rudella, egy kilencéves fekete lány a maga komótos módján azt mondja: „Fú! Fogadjunk, hogy ő lopta el. Én tudok valakit, aki ellen használnám.” Susan egyetért Dodieval, hogy a vudu valószínűleg nem működik, „bár lehet, hogy van valamilyen pszichológiai hatása.” „Aha” – mondja Elena – „ha félsz tőle.” A vita tíz-tizenkét percig tart, aztán mindenki visszatér a számtanhoz.

Jose régebben mindig dalra fakadt, vagy felugrált és táncolni kezdett, amikor olvastunk. A kitörő örömhöz ennek semmi köze nem volt; a fiú kényszeres volt és feszült. De igen lényeges volt, hogy csinálja. Az erőfeszítés, amit a munkájába fektetett, elviselhetetlen feszültséget keltett benne. Szüksége volt rá, hogy kiengedje magából, és érezze a testébe szorult energiát, hogy megbizonyosodjon róla: „teljes egészében jelen van”.

Elena és Maxine ordítanak és sikítanak, szorítják és püfölik egymást, egyikükből karibi düh ömlik megállíthatatlanul, másikukból a new york-i mentők, a dugóba szorult taxisofőrök, vagy a Klein áruház leárazáskori vásárlóinak nyitott szájú, teli torokból üvöltő hangja. Egy piros bársonyszöveten vesztek össze, negyedik napja tartó színpadi játékok királynői kellékén. Hevületüket a tanárok és a gyerekek egyaránt értékelik, csakúgy, mint az igazságosság kérdését, hiszen a ruhadarab aligha lehet mindkettőjüké, még ha mind azt kiáltják is: „Az enyém!” „Hol szereztétek?” – kérdezi a tanár. Elena

válaszol: „Az enyém!”, de Maxine, akinek már könnyek gyűltek a szemébe, azt kiáltja: „Anyukámtól kaptam!” „Rendben, felhívjuk Maxine édesanyját és kiderítjük.” A beálló csendet csak Maxine hangja töri meg, ezúttal jóval halkabban: „Meglátod, öcsi” – bök Elena felé. Most már tizenöt gyerek állja körül a telefont, s a rajta zajló beszélgetés végét a tanár zárja le, amint feláll és bejelenti: Maxine-é. Az anyjától kapta. Elena odaadja neki, és Maxine győzelmi érzését visszafogva csak ennyit mond: „Na, ugye! Nem megmondtam?” A többi arcra az a komoly, majdnem sztoikus gyermeki kifejezés ül ki, amely azt jelenti: a Komoly Dolgok Tényleg Elrendeződtek.

* * *

Szeretném újra és újra idézni Rousseau-t: „...ne takarékoskodj az idővel – vesztegeds el.” Ha Susan megpróbált volna időt spórolni azzal, hogy berekeszti a vuduról szóló érdekes párbeszédet, először egy ostoba fegyelmi problémát kellett volna kezelnie, és másodszor (már ha sikerül elcsendesítenie a gyerekeket) azzal az izzó, haragos megbántottsággal találkozott volna, amelyet a tanárok olyan jól ismernek, ami becsukja a füleket, és könnyeket csal a szemekbe. Mennyivel jobb kanyarogni egy kicsit – vagy nem olyan kicsit – és hagyni, hogy a gyermekek és felnőttek szellemének szabad játéka kijelölje a saját pályáját... Aligha lehet ennek az előnyeit túlbecsülni. A gyerekek úgy érezhetik, a felnőttek közelében nagyobb biztonságban vannak, a figyelem és egyéni gondoskodás jobban rájuk irányul, közelebb érzik magukat a felnőttekhez. Önérdekük is a felnőttek természetes tekintélyével pozitív viszonyok felé viszi majd őket, ami felettébb kívánatos, mert a természetes tekintélynek semmi köze nincs a pusztán önkényes tekintélyhez. Kifejeződései nyilvánvalóak: a felnőttek nagyobbak, tapasztaltabbak, több szót ismernek, előzetes megállapodásokat kötöttek egymással. Amikor mindez pozitív, és nem pusztán negatív jelleget ölt, a gyerekek a felnőttekben védelmezőket és a bizonyosság, az elismerés, az újdonság és a készségek forrásait pillantják

meg. Abban a tényben, hogy a felnőttek között korábbi megállapodások jöttek létre, a gyerekek komolyságot, és az őket körülölelő életben található kapcsolatok hálózatát ismerik fel. Egy kicsit rejtélyes ugyan, de egyúttal hatással van rájuk és kissé vonzódnak is találják: nem ok nélkül, a világ berendezkedését ismerik fel benne, és nem hagyják őket hidegen annak előnyei és igényei.

E két dolog – a felnőttek természetes tekintélye és a gyermekek szükségletei – együtt alkotják azt a forrást, amelyből táplálkozva kialakulnak a szerves struktúrák, amikor a rend önkényes szabályairól lemondunk.

A gyermek mindig a közelben találja meg magát, mintha mindig a közelben indulna el önmaga felé. A felnőtt a szövetségese, mintaképe – s egyben akadály (hiszen vannak természetes konfliktusok is, és ezeket a maguk helyén kell kezelni.)

* * *

Talán vissza tudok adni valamit az iskola atmoszférájából, ha leírok egy meglehetősen tipikus reggelt. Az iskolai nap legelejét értem ez alatt. (És legjobb, ha rögtön az elején őszintébb leszek: ez a reggel még a szokásosnál is kellemesebb volt. Ami tipikus volt benne, az az ismétlődő tennivalók egyszerűsége és az a tény volt, hogy a nap nagyjában-egészében az érintett személyek körül forgott.) Szeretném ezt a leírást összevetni az állami iskolák egy párhuzamos időszakával, ahogy azt *The Schoolchildren* című könyvében Greene és Ryan rekonstruálják. Nem az a célom, hogy az állami iskolákkal kapcsolatos kritikákat tovább gyarapítsam, hanem az, hogy megmutassam, mit jelent a gyerekeknek, ha a napjuk kezdetén az ismétlődő iskolai rutinjárattal kell foglalkozniuk, vagy pedig olyan személyekkel foglalkozhatnak, akiket ismernek, és akikben megbíznak. Íme, az iskola egy napjának kezdete, ahogy azt Greene és Ryan leírják:

Pontban csengetéskor belépek a 33B terembe. Kívülről égzengést

érzékelek. Leeresztem az ablakot, egy halom feljegyzést és kacatot rakok az asztalra, kinyitom a hátsó ajtót, de nem érek vissza a terem elejéhez időben. Rúgások, tompa puffanások – az ajtó kicsapódik, mire eljutok az asztalomhoz. Elsőként Ricordo, Jesus, Marshall, Pablo trappolnak be, kisebb tömeget alkotva. Rögtön nekilátunk, amikor minden pad megtelik: tisztelgés a zászló előtt, átnézzük a hét napjait és a hónapokat. Amíg ellenőrzöm, vannak-e hiányzók, az összeadást ismétlik a matekfüzetben... A szülők üzenetei következnek. „Nem szeretném, ha a gyerekem megint sírva fakadna maga miatt! Aláírás: M. Peraro.” Néhány elég szomorú üzenet: „Pedro asztmás rohamot kapott. Három napig nem volt fűtés, át kellett mennünk a nővéremékhez.” Kicsapódik az ajtó, egy diák hoz üzenetet. „Zang úr azt üzeni, tessék leküldeni neki az óraterveket!” „Mondd meg Zang úrnak, hogy a hétvégén képes ábécéskártyákat csináltam, és nem volt rá időm, hogy óratervet készítsek.”... Tovább az irathalommal, miközben a terem forrong. Tej, pénz, hiányzások, százalékos arány, teremfoglalás, ellátási nyomtatvány, a szülői munkaközösség jegyzetei, tornajegyek, ebédjegyek, Vöröskereszt, tanári fogadás, egészségügyi mappák, Pedro rosszul kitöltött szociális adatlapja... (Csattanás. Küldöncök.) Zang úr azt üzeni, tessék kitölteni ezt az ellátási űrlapot, és tessék leküldeni ezeket az egészségügyi lapokat, még ma délelőtt! (Csattanás, csapódás.) Az egészségügyi kártyákkal már három hete megy az idő... Ezen a héten külön stencilezett nyomtatvány érkezik Spane úrtól, az igazgatótól – „Napi Egészségügyi és Öltözködési Ellenőrző Lap”, amit a tanárnak kell kitöltenie (hányan jöttek zsebkendő nélkül, hány gyereknek koszos a füle stb.). Amíg leköt a papírmunka, kitör a verekedés. három perc, amíg leállítom őket, még két perc, amíg helyreáll a rend; a naposok épp a hangtani füzeteket osztják ki, amikor Spane úr reggeli hangja tölti meg a levegőt. Itt a bejelentések ideje. Be kell mennem a padok közötti sorokba – a gyerekek szabadon beszélgetnek és kiabálnak, most és Spane egész előadása alatt.

„Fiúk és lányok, jó reggelt! Itt jó barátotok és igazgatótok,

Mr. Spane beszél, úgyhogy üljetek rendesen és hegyezzétek a fületeket!”

(Szünet.) „Nos, Mr. Spane ezt jól elrontotta. Otthon hagyta a szemüvegét, és nem vette észre, hogy az első üzenet a tanároknak szól.”

(Az osztályban a gyereke az orrukat piszkálják (?), és fityiszt mutatnak a hangszóró felé. Miről beszél?)

„Nos, kedves tanárok, üljetek rendesen... stb.”

A mi napunk az iskolában úgy kezdődött, hogy barátságosan összegyűltünk egy teremben, diákok és tanárok vegyesen, még egy kicsit remegtünk az álmoságtól, és megtárgyaltuk a tegnapi esti pletykákat. Gloria és Susan gyakran egy-egy műanyagpohár kávéval a kezükben érkeztek, és a szemük körül az a kifejezés ült, amiből a lélek állapotára lehet következtetni. Egy-két gyerek mindig éhesen érkezett az iskolába, és előkapták az ebédre magukkal hozott szendvicseket. A tízórait majszolva a többiekkel beszélgettek, bunyóztak, vagy összegyűltek a tanárok körül, és előadták az esti tévéfilm jeleneteit, vagy a családjuk életéről és a környéken történt eseményekről beszélgettek. Kedvemet leltem ezekben a reggeli jelenetekben. Szívélyes, barátságos hangulat uralkodott, néha egészen családias volt a légkör. Az alábbi leírásban csak egy pár gyereket említek, de akadt, hogy huszonhárman is jelen voltak. Mégsem emlékszem arra, hogy a terem valaha is túlzsúfolt lett volna. A gyerekek ki-be rohagáltak a folyosóra és a szomszéd terembe. Az következő bekezdés az iskolai eseményekről írt naplóból való.

Reggel, amint kezdődik az iskola, egy darabig csoportosan ülünk az első teremben; a gyerekek fölakasztják kabátjaikat, köszöntik egymást, és maguk közt csevegnek. Tom Gomez most érkezett Maxine-nal, kint áll a vállalkozásához használt festékszállító furgon előtt. José és Elena, akik néha vele jönnek iskolába, az ablakpárkányon állnak, kinyitják a felső

ablakot és lekiabálnak Tom-nak, aki kihajol a sofőrülésről. Mikor a múlt pénteken segített elvinni a gyerekeket a piknikre, a kocsi többször lerobbant, most erre emlékeztetem és ugratom. Vigyorog, és visszakiabál valamit. A teremben uralkodó zsvivaj miatt egy szót sem értek, de José, akinek a füle már megszokta a lármát, tolmácsol nekem. Néhány perccel később leülök, hogy elszívjak egy cigarettát, és az öt-(majdnem hat-) éves Laura egy tekercs szigetelőszalaggal odajön hozzám. „Nézd, mim van!” Leteker egy kis szalagot, és megkér, hogy tépjem le neki. Engedelmeskedem. „Hogyhogy le tudod tépni, amikor én nem tudom?” – kérdezi. „Mert szép nagy körmeim vannak”, mármint a hüvelykujjamon – ez az egyetlen, amit nem rágok... megfogom a kezét, és megnézem a körmeit: mindegyiket tövig rágta. Nevet, és elrejtí a kezét. Aztán megnézem a fogai közti rést, és megkérdezem, hogy nőnek-e már az új fogak. Vállat von, és azt mondja, nem tudja, majd megfogja az egyik első fogát, és mutatja: mozog. „Látod?” A szigetelőszalagra óralapot rajzol, majdnem tökéletes, és körberagasztja vele a csuklómat, mint egy óraszíjjal; közben nem szól semmit. Gloriával váltunk egy pár szót az Ellison-könyvről, amit kölcsönkaptam tőle. A terem másik végében Mabel felnyitja az ebéd-csomagokat, mert Julio éhes. Segít neki szendvicset készíteni. Vicente is kér egyet. Általában reggeli nélkül jön iskolába, mert az anyja dolgozik, és nővére, aki vigyáz rá, nem tud, vagy nem akar neki reggelit csinálni. Stanley és Willard megkérdezik Mabelt, hogy telefonálhatnak-e, és ezzel elfoglalják magukat. Laura megkér, hogy tépjek még neki szigetelőszalagot. Az egyikre karikákat rajzol; „Mi ez?”, mutat a rajzra. Azt mondom, nem tudom, mire közli velem, hogy mogyoró. Gloria elmondja, hogy Susan beteg, és otthon maradt, úgyhogy aznap ő veszi át Susan csoportját. Elena panaszkodik, hogy nem lesz, aki segítsen neki a számtannal. Megmondom neki, hogy Mabel vagy én segítünk majd neki. José peckesen feszít, játssza a nagylegényt. A fejem irányába belebokszol a levegőbe: „Na gyere, azt hiszed, kemény fickó vagy? Gyere csak!”, majd ugyanazzal a lélegzettel azt mondja: „Gyere, George, a világ legvagányabb órája következik”. Willard az

írógéppel piszmog. Papírt fűzök bele, és egy darabig mellette állok. Aztán elkérem az írógépet, mert szükségem lesz rá José foglalkozásaihoz. Készségesen ideadja, s én megígérem neki, hogy azonnal visszaadom, amint kész vagyunk.

Ez az egész kavalkád körülbelül 20 percig tartott, és észrevétlenül adta át helyét a nap első aktivitásainak.

Még egyszer szeretném hangsúlyozni, hogy azzal, hogy módszereinket összehasonlítom az állami iskolákéval, nem a tanárokat szeretném kritizálni, akik az intézmény adta korlátok között túlterhelten, az idegösszeomlás határán küzdenek. Green és Ryan életteli leírásokkal tűzdelt könyve világosan illusztrálja a tanárok és diákok nyomasztó vereségeit. Inkább arra szeretnék rámutatni, hogy iskolánk személyességét és kis méretét mindenütt utánozni kéne, mert csak ez teszi lehetővé azokat az emberi kapcsolatokat, amelyek képesek a betegségeket gyógyítani, amikről az utóbbi tíz évben olyan sokat beszélünk.

* * *

Most, hogy a „mini-iskolák” szóba kerülnek (legerőteljesebben Paul Goodman és Dr. Elliott Shapiro érveltek mellettük), érdemes megemlíteni, hogy intézményünk pontosan ez: mini-iskola volt. Vannak más magániskolák, amelyek hozzánk hasonlóan a szabadság és az organikus rend felé orientálódnak, például a New York-i Fifteenth Street School, vagy a Collaberg és a Lewis Wadhams iskolák New York állam más részein. Ezekbe az iskolákba azonban olyan középosztálybeli vagy értelmiségi családok gyermekei járnak, ahol A.S. Neill, Wilhelm Reich, Paul Goodman és mások írásaiból jól ismerik az iskolákban követett elveket.

A mi diákjaink azonban a Lower East Side negyed közvetlen szomszédságából jöttek. A családok fele segélyből élt. A többiek is túl szegények voltak ahhoz, hogy tandíjat fizessenek. Valójában állami iskola voltunk, és az jöhetett

hozzánk, aki akart. Azért nem kellett tandíjat kérnünk, mert egy önkéntes (nem alapítványi) adományozótól két évre elegendő támogatást kaptunk, ami fedezte a bérleti díjat, a béreket, a felszerelést, ebédeket stb.. Enélkül mi is arra kényszerültünk volna, hogy csak középosztálybeli gyerekeket vegyünk fel. Természetesen nagyszerű dolog volt ez az adomány. Nemcsak megtudtuk változtatni a gyerekek életét (beleértve a szüleik életét is), hanem láthattuk azt is, hogy mit jelent egy szabad iskola azoknak a gyerekeknek, akik hátrányos helyzetűek, bűnözők, lázadók stb., és akik normális esetben legfeljebb egy nagy adag manipulációt és az ellenőrzést kapnak.

Az iskola létrejötte legnagyobb részben Mabel érdeme, de Gloria is sokat segített a gyerekek toborzásában és az iskola engedélyezéséhez szükséges dolgok elintézésének szörnyű útvesztőjében. Mint minden „papírháború”, ez is nagy türelmet, keményfejűséget, és állhatatosságot követel. Ezzel szemben a másik probléma – elsősorban a gyerekek toborzása – közvetlen cselekvés eredménye, amely a „papírháborúval” szemben spontaneitást igényel, az emberek személyes megkeresését. Itt szeretnék leírni néhány dolgot, amelyet Mabel és Gloria tettek, akik rendkívül közvetlen és érzékeny módon jártak el.

Mabel korábban a (fent említett) Collaberg Iskolában dolgozott, valamint több olvasási problémákkal foglalkozó „klinikán” a Lower East Side-on. Meg volt győződve annak értékekről, amiket A. S. Neill az angliai Summerhillben megvalósított, és szeretne volna mindezt egy olyan társadalmi csoportban kipróbálni, ahol még senki sem próbálkozott ilyesmivel: a városi szegények és gyerekeik körében. Az ő ötlete volt, hogy az iskola egy „háztömb iskolája” legyen, mert a New York-i gyerekek számára gyakran ez a közösségi élet egyetlen színhelye. A helyszín kiválasztása után Mabel rögtön bérelt egy lakást, az iskolától alig néhány háznyi távolságban. Amikor itt aztán találkozott felnőttekkel (azaz anyákkal) és gyerekekkel, akkor valami olyan egyszerű dolgot tett, amit csak zseniálisnak nevezhetek. Nyári napokon

végigsétált az utcán – biztos volt benne, hogy majd minden kapualjban talál két-három gyereket, vagy egy egész kis bandát, akik azonban nem tudják, mit kezdjenek magukkal.

„Nem akartok kimenni a tengerparti strandra?”

Toborzó beszéde ennyiből állt. Azzal töltötte a nyarat, hogy gyerekeket vitt ki a Coney-szigetre, Rockaway-be és más közelebbi helyekre. A legtöbb gyerek túl kicsi volt ahhoz, hogy egyedül utazzon. Szüleik dolgoztak, és hálásak voltak, hogy valaki segít nekik. Sok olyan kapcsolat alakult ki ekkor, amely később az iskolában tovább élt.

Mabel és Gloria bekopogtattak a környéken a lakások ajtajain, és elmagyarázták az iskola legfontosabb jellemzőit: kicsi osztályok lesznek, ahol az egyes gyerekekre sok figyelem jut majd; nem kerül külön pénzbe, minden fajú gyerek otthonra találhat, és ebédet is kapnak. Angol és spanyol nyelvű cédulákat akasztottak ki a környékbeli ajtókra, felkeresték a helyi művelődési házakat, pszichológusokkal konzultáltak, akik kapcsolatban álltak a helyi állami iskolákkal. Erőfeszítéseiket végül siker koronázta. Az iskola kilenc gyerekkel indult, de az említett forrásokból sorra jött a többi diák. Előbb-utóbb elkerülhetetlenül hozzánk került jó néhány nehezen kezelhető gyerek is. Az első hetek nagyon kellemesen teltek. Kilenc gyerek és négy felnőtt – mint egy családi találkozó, egy piknik, vagy valami klubféleség. Az oktatási intézmények világában ez a helyzet igazi luxusnak számított. Ebben az időben sok gyerek arca kapta meg azt a mohó fényt, amit a gyerekekkel szoktunk kapcsolatba hozni. És mi rögtön elkezdtünk időt veszíteni. Ez alatt azt értem, hogy alaposan megismertük a gyerekeket, sokat és hosszasan beszélgettünk velük, méghozzá nem csak iskolai dolgokról, hanem bármiről, ami foglalkoztatta őket: a családi élet részleteiről, a szomszédságban történetekről, személyes aggodalmakról és érdeklődésekről. Ezt természetesen egy tanár szemszögéből írtam le. Ami a gyerekeket illeti, biztosan fontosabb volt számukra egymást megismerni, mint minket. Sokat

játszottak egymással, és sokat kirándultunk. Ebben a csoportban volt José Portillo, csakúgy, mint testvére, Elena. A kapcsolat, ami ebben az időszakban kialakult köztünk, a későbbi olvasási gyakorlatok során lett döntő jelentőségű. José 13 éves volt, és öt év állami iskolában töltött idő után sem tudott olvasni, holott intelligenciája normális volt.

* * *

Amikor egy új gyerek jelentkezett felvételre, akkor először néhány napon át látogató volt, úgyhogy fel tudtuk egymást mérni. Egyetlen kivételtől eltekintve végül mindenkit felvettünk (egy fiú nyilvánvalóan agyi károsodásban szenvedett, és képtelen volt normális gyerekek között létezni). Nem arról van szó, hogy a nyitott ajtók politikáját követtük volna, hanem egyszerűen meg voltunk győződve róla, hogy eredményeink lesznek. Igazunk is volt, egyetlen kivételtől eltekintve, amikor súlyos hibát követtünk el. Ezt az esetet később részletesen le fogom írni.

Három hónap után 23 gyerek járt hozzánk, és az iskola teljes lendületben volt. Egyvalami azonnal megragadott, és azóta is mindig csodálattal tölt el. Ez nem volt más, mint az a gyorsaság, amivel a gyerekek magukévá tették a felkínált kapcsolatokat és szabadságot. Minden korábbi tapasztalatuk arra készítette fel őket, hogy a nekik adott felülről jövő parancsoktól függjenek, itt azonban azonnal meggyőződhetek őszinteségünkről, és el is kezdték új lehetőségeiket használni.

Reggelenként az idősebb fiúkkal dolgoztam. Különórát adtam Josénak, aztán hosszan játszottam a gyerekekkel a tornateremben, és ha délután egy kirándulás volt napirenden, elmentem oda is. Általában azonban megvártam az ebédet és utána hazamentem. Konyhámban ülve lassan ittam a kávémat, amire reggel óta vágytam, és fülemben lassan elhalt a hangos iskolai zaj, és igyekeztem mindent feljegyezni, ami az iskolai napon megérintett. Néha feljegyeztem tanítással kapcsolatos

kérdéseket. Gyakran írtam érzelmi problémákról, amelyek egyes gyerekek számára megnehezítették a tanulást. Még gyakrabban azonban egyszerűen csak leírtam a gyerekek, egymáshoz és a tanárokhoz fűződő kapcsolatait. A legfőbb okom erre az volt, hogy engem ez érdekelt. Meg az a tény, hogy ez hiányzik a leginkább az iskolákról szóló irodalomból. Olvashatunk statisztikákat százalékokkal, és leírják nekünk, hogy a tanulás a tanítás eredménye, ami nem volt sosem igaz. Hallunk új tantervekről, tananyagfejlesztésekről, de keveset a valódi szubjektumokról, a gyerekekről. Ez az oka annak, hogy a beleölt pénz hatalmas mennyisége ellenére olyan kicsi a haladás. A mi tapasztalatunk ezzel ellentétes volt. A gyerekek úgy fordultak hozzánk, mint emberekhez, és mi emberekként reagáltunk. Az iskola nem egy életbe belekényszerített zárójel volt, hanem maga az intenzív élet. A tanárok számára ez volt persze a legfárasztóbb az egészben. De ez volt az oka annak is, hogy annyi minden jó dolog történt.

Érdeemes megemlíteni, hogy Mabel, Gloria és én is néhány tömbnyire az iskolától laktunk. Susan 10 percre lakott West Village-ben. A mi otthonaink, különösen Mabel és Gloria lakásai az iskolához kapcsolódtak. És a gyerekek, akik a szomszédságban laktak mindig örültek, ha az utcán találkoztak velünk. Amikor bevásárolni mentem, gyakran elmentem a háztömb mellett ahol Michael Hasty lakott. Egy sovány, ideges, láthatóan félénk, kis növésű fiú egy felbomlott családból, egy vegyes házasságból. A nevemet kiáltotta ilyenkor, otthagya a labdajátékot, és egy fiatalabb játszótársával együtt elkísért egy-két háztömbnyire, miközben élénken mesélt. Joséval is találkoztam az utcán, és az év folyamán, amikor az iskolában a dolgok nem mentek jól neki, a lakásomra jött olvasni tanulni. Gloriának is gyakran voltak látogatói. Michael Hasty szégyenlősen állt az előszobájában és visszautasította a beljebb invitálást. Elena, José testvére, órák hosszat maradt. Ő és Dolores néha a városon keresztül elmentek Susan Goodmanhez is. Mabel lakása is nyitva állt a gyerekek számára. Tele volt iskolai könyvekkel és művészi eszközökkel, és

különösen a fiatal lányok jártak nála sokszor. Néha ott főztek, és egy ideig reggelenként egy csoport gyerek ott készítette el ebédjeinket, és becsomagolva hozták az iskolába.

Ez a folytonosság, életünknek ez az összefonódása adta meg a lehetőséget, hogy az órák tárgya az legyen, aminek lennie kéne: a felnőttek ismeretei. A gyerekek a maguk részéről találtak itt szövetségeseket és kikötőt, ami New York ellenséges utcái között nem kis dolog.

Vintage Books Edition, September 1970 ()

Kapcsolódó oldalak:

- George Dennison címszó a magyar wikipédiából