

George Dennison: A Gyerekek élete Az „Első utcai” iskola története 3. fejezet

március 11, 2013

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

Mi hát az oka annak, hogy oly sok gyerek vall kudarcot? Hadd mondjam ki kereken: azért, mert nyilvános iskolarendszerünk rettenetes, életromboló fejetlenség. A rombolás egészen alapvető. A gyerekek képességeit, magukat a szellemi adottságokat csírájukban fojtják el, vagy tétlenségre

kárhozzátják, ami végső soron ugyanazt jelenti.

Tanulás nem létezik – mint azt Dewey is állítja –, csakis a tapasztalat folytonosságában. De ez a folytonosság az osztályteremben csak akkor maradhat fenn, ha valódi találkozás jön létre a felnőttek és a gyerekek között. A tanároknak önmagukat kell adniuk, ahelyett, hogy szerepet játszanának. „Tantárgyak” helyett a gyerekeket kell tanítaniuk. A gyerek ugyanis mohón szívja magába az alapvető létszükségletként megélt tudást, és a tanár egyszerűen nem engedheti meg magának, hogy erre az igényre puszta szakmai rutinnal, begyakorolt mutatóványokkal válaszoljon. A tapasztalat folytonosságát és a valódi találkozást a nyilvános iskolákban (csakúgy, mint a legtöbb magániskolában) éppen azok a módszerek lehetetlenítik el, amelyek ezeket az intézményeket alkotják: a felülről szervezettség, a parancsolgatás, a személytelen találkozások, az üres szakszerűség és így tovább. Elena és Maxine egyik pillanatról a másikra hihetetlen sebességgel szívták magukba az iskolai anyagot. Rövid és kisszámú tanóra is elég volt ahhoz, hogy másfél év alatt több mint három év anyagát sajátítsák el. Maxine, aki korábban mindenben le volt maradva, olvasmányáiban három évvel előzte meg a korosztályi követelményeket. Az igazság azonban az, hogy mindebben nem volt semmi különös, bár a jelek szerint ritkán fordul elő. Úgy értem, a lányoknak az egész könnyedén ment. José fokozatosan fordított a teljes sikertelenség bevett gyakorlatán. Elkezdett tanulni. Lassan haladt, de valami olyasmit élt át, amit a lányok is tapasztaltak. Ez alatt azt értem, hogy ráébredt – egyszerűen megérezte – hogy milyen könnyű a tanulás. És valahányszor ezt érezte, a megkönnyebbülés jeleként különös nevetés tört elő belőle.

A tanulás élménye a teljesség megélése. A gyerek megtapasztalja képességei egységét, a személyek folytonosságát. A szülei, barátai, tanárai, valamint saját jövőjének bizonytalan körvonalú emberi formái egyetlen világot alkotnak a számára, és érzi: készségeinek ebben a világban

helyük és realitásuk van. Bármilyen kevesebb e teljességnél, az nem igazi tanulás. Azokat a gyerekeket, akik tényeket bifláznak és válaszokat szajkóznak, rendszerint heves aggodalom marcangolja – mint azt *Iskolai kudarcok* („How Children Fail”) c. művében John Holt is megmutatta. A személyek folytonosságához nem képességeiket megélve, hanem igényeiket elnyomva kapcsolódnak. A lázadó gyerekek jobban ragaszkodnak az ösztöneikhez, ám az élet folytonosságát alkotó személyekkel kialakuló konfliktusaikban a bizonytalanságot kell megtapasztalniuk.

A döntő dolog, ami a First Street iskolában megvalósult, ez volt: legjobb képességeink szerint kiküszöböltük azokat a tényezőket, amelyek akadályozzák az értelem természetes növekedését; mindent arra tettünk fel, hogy valóságos kapcsolat jöjjön létre a tanár és a gyerekek között, és amit lehetett (bár korántsem eleget), megtettünk annak érdekében, hogy helyreállítsuk a minden gyerek növekedésének teret adó tapasztalat folytonosságát. Nem meglepő, hogy ezek között a körülmények között a gyerekek életre keltek. Végül is egészen eddig rettenetesen unatkoztak a sok kudarcélmény között. Pedig a könyvek érdekes dolgok, éppúgy, mint a számok, a festmények, és a világról szóló tények. Hadd írjak minderről kézzelfoghatóbban José példáján keresztül. Egyúttal arra is vállalkozom, hogy megmutassam: azok a jelenségek, amelyeket általánosan „tanulási problémának” tekintenek, gyakran egyszerűen az iskolarendszer termékei. José mindenben sikertelen volt. A nyilvános iskolarendszerben eltöltött öt év után nem tudott olvasni, nem tudott összeadni, s a legelemibb történelmi, földrajzi ismeretei sem voltak meg. Úgy mutatatták be nekünk, mint aki „nem elég motivált”, akinek nincs „olvasási készsége” és (ismét) „olvasási problémája” van.

Tulajdonképpen mik voltak ezek a dolgok, amik Joséban megvoltak, vagy éppen hiányoztak belőle? Létezik egyáltalán olyasvalami, mint „olvasási probléma”, „motiváció”, vagy „olvasási készség”?

Valahányszor „olvasási problémáról“ beszélünk, egy kört húzunk José köré, és meghatározzuk ennek tartalmát: szótagok, helyesírás, nyelvtan stb.

Mivel egy valóságos gyerekről beszélünk, egyúttal valódi könyvekről és valódi osztálytermekről is szólnak. A hús-vér gyerekek elvégre nem szótagokat olvasnak, hanem szavakat, s ezeknek – még az írott szavaknak is – hangzásuk van; a hangok pedig nem légüres térben, hanem világosan jelzett társadalmi osztályok tagolta térben csendülnek fel.

Milyen folyamat során találkozott José az tankönyveivel? Ez a folyamat vajon része José olvasási problémájának?

Ki az, aki azt kéri tőle, hogy olvassa ezeket a könyveket? Valaki kéri erre. Milyen hangon és milyen céllal kéri meg, és mennyire érdekli, vagy nem érdekli ezt a valakit, hogy mi lesz a kérés eredménye? És ki írta a könyvet? Kinek írta? Josénak? Bekapcsolódhat vajon José abba az életbe, amelyet a könyv felkínál?

És mit kezdünk azzal a ténnyel, hogy José képtelen olvasni? Nem állhatunk meg ott, hogy egyszerűen elakad. Hogyan akad el? Mit csinál? Végül is elképzelhetetlen, hogy ott üljön, és ne figyeljen. Ül és csinál valamit. Álmodozik? Ha igen, akkor miről? Ezek az álmodozások vajon nem tartoznak José olvasási problémájához? Megkérdezte vajon a tanár tőle, hogy mire gondol? Ha nem kérdezte meg, akkor ez vajon része José olvasási problémájának?

Az írott szó a beszéd kiterjesztése. Az olvasás kifelé, a világ felé irányuló mozgás a beszéd eszközével. Olvasni annyi, mint beszélgetni. De mi a helyzet akkor, ha ez a tágabb világ fenyegető és sértő? Ezt a fenyegetést és sértést vajon José olvasási problémájának alkotóelemei közé kell-e sorolnunk?

És van-e az elmének olyan fakultása, amely arra szolgál, hogy felfogja és felidézze az abc-t? Vagy csak egyetlen intelligencia létezik, amelyet az öröm, a fájdalom, a remény

stb. is befolyásol? José olvasási készsége nyilvánvalóan gyenge; ugyanakkor jeleztem már, hogy az olvasás nem egyszerűen szótagok és szavak kérdése. Ha ez így van, akkor az olvasási készségek kérdése sem egyszerű. Beletartoznak jellegzetes kapcsolatai a felnőttekkel, a többi gyerekekkel, és önmagával, hiszen önmaga is drámai módon megosztott, és ez a konfliktus áll az olvasási problémája középpontjában.

José olvasási problémája maga José. Vagy más szavakkal, nincs olyasvalami, mint olvasási probléma. José utálja a könyveket, az iskolát, a tanárokat, és vagy száz egymásra épülő, hasonló hiányosság közepette többek között olvasni sem tud. Olvasási probléma ez?

Az olvasási probléma tehát nem az élet ténye, hanem az iskolarendszerrel kapcsolatos tény. Nem Joséről árulkodik, hanem arról, amit az iskola tesz, tudniillik hogy csak arról hajlandó tudomást venni, hogyan reagál José a nyomtatott betűkre.

Egy pillanatra tegyünk valami egészen magától értetődő dolgot: figyeljünk Joséra. Ha a First Street-i iskolába José ott töltött idejének első hónapjaiban látogató érkezik, hogy megfigyelje a fiú viselkedését, a következő jeleneteknek lehetett volna szemtanúja.

José a folyosón áll; Vicentével és Julióval beszélget. Egyedül ülök az osztályteremben, az egyik gyerekszéken. Egy papír van előttem, rajta egy ötszavas mondat. A szavak újra feltűnnek a mondat alatti három oszlopban, így az egyes szavak többször ismétlődnek. Mivel José olvasási problémával érkezett hozzánk, nézzük meg, milyen viszonyban áll ez a tucatnyi szó José szokatlan viselkedésével.

A csarnokban még lelkesen beszélgetett. Miközben odajön hozzám, az arca görcsösen összerándul, és karja széles gesztusai gyakorlatilag semmivé válnak. Senki nem áll mellette, és nyugodtan visszautasíthatná a foglalkozást, mégis

feszengve vonaglik jobbra-balra, mintha valaki a karjánál fogva rángatná. Felhúzza a nadrágját, kidugja alsó ajkát, és a földre szegezi a tekintetét. Homloka göcsörtös ráncokba rendeződik, mintha csak fizikai fájdalmat élne át. A szemei homályosak. Hirtelen megrázza magát, felemeli a fejét, és felhúzza a vállait. De a szemei még mindig homályosak. Váratlanul ásít egyet, majd beleveti magát a mellettem lévő székbe, gerince görnyedt. De felém fordulva rám villantja jellegzetes mosolyát – nyilvánvaló blöff, ugyanakkor bátor és vonzó gesztus. „Oké, ember – mondja – essünk neki.” Rámutatok a mondatra, és már darálja is, mert a memóriája nem rossz, és világosan emlékszik tegnapról. Amikor azonban arra kérem, hogy a lenti oszlopokból olvassa ugyanazokat a szavakat, dühösen ismétli a mondatot, és ujjával a szóoszlopokat döfködi, hiszen nem is olvasta a mondatot, hanem egyszerűen emlékezett rá. Görcsösen nevet és elvörösödik. Felegyenesedik a székben, és a papírt pásztázza: árulkodó jeleket keres, a maszatokat, az előző nap odafirkantott grafit-krikszkrakszokat fürkészi. Megpróbálja agyában rekonstruálni a tegnapi lecke egész menetét, hogy az írott szavak elvezessenek a kimondott szavakhoz, és a kimondott szavak ismételtetésével az olvasás benyomását kelthesse. Az a szellemi energia – és az az éleselméjűség –, amelyet a vállalkozásba fektet, bőségesen elegendő volna az olvasás megtanulásához. Érdemes itt megjegyezni, hogy az „én” szó írott változata zavarba hozza, bár egy beszélgetésben nincs ilyen problémája.

Milyen problémái vannak Josénak? Az egyik bizonyosan az, hogy nem tud olvasni. De ezt a problémát nyilvánvalóan más, alapvetőbb problémák okozzák; valójában azt lehetne mondani, hogy olvasási kudarc nem is probléma, inkább tünet. Csak rá kell néznünk Joséra, hogy lássuk, mik a problémái: szégyen, félelem, harag, mások és önmaga elutasítása, aggodalom, öngyűlölet, magányosság. Egyik probléma sem azért keletkezett, mert Jósénak nehézségei vannak a nyomtatott szavak olvasásával – ez a tény annál is nyilvánvalóbb, mert Jósé, amikor 7 évesen az országba érkezett, spanyolul már tudott olvasni, és

rendszeresen fel is olvasta a képeslapokat, amelyeket írni-olvasni tudó apja írt (írástudatlan) anyjának Puerto Ricóból. Öt évig ült az osztálytermekben, és a szó szoros értelmében évről évre egyre butább lett. Mindenben csődöt mondott, nem csupán az olvasásban, és minden évben csak azért engedték a következő osztályba lépni, hogy ne foglalja a helyet azok előtt, akik többé-kevésbé ugyanerre az útra voltak kárhóztatva.

Nyilvánvaló, hogy José problémái nem kizárólag az iskolából eredtek. Az iskola által kialakított viselkedése a First Street személyes és szabad légkörében mégis megfigyelhetővé vált. Nem volt képes például elhinni, hogy joggal tarthat igényt bármire, amit könyvekben olvas, vagy az osztályteremben hall, vagy hogy ezek a dolgok egyáltalán a tágabb világhoz tartoznak, éppen úgy, ahogy a fák és a lámpaoszlopok egyszerűen beletartoznak a világba, amelyben valamennyien élünk. Pont fordítva: azt hitte, hogy a dolgok, amelyekkel az iskolában foglalkoznak, valamiképp az iskolához tartoznak, vagy a távolból egy bürokratikus kar irányítja őket. Nem látta jelét annak, hogy e dolgokban neki is része lehetne, sokkal inkább úgy érezte, hogy mindezek csak arra valók, hogy a segítségükkel megmérjék, és könnyűnek találják őt. Nem hitte azt sem, hogy joga lenne valamilyen személyes figyelemre; inkább úgy érezte, hogy ha egy osztálytársával vagy egy tanárával beszélni akar, fel akar állni, hogy megmozgassa testét és lábait, vagy ha egyszerűen vizelni akar, azt több-kevésbé a tekintély ellenében kell tennie. Az iskolában eltöltött első hetekben a legártatlanabb dolgokhoz is harciasan állt hozzá. Az iskolán kívül egy sor játékot megtanult, ahogyan minden gyerek teszi, anélkül, hogy tisztában lenne vele, hogy éppen valamilyen „tanulási folyamaton” megy keresztül. Az iskola falain belül ez a képessége elveszett. Mint ahogy az sem ötlött fel benne, hogy az ember elhatározhatja, hogy megtanul valamit, hiszen soha nem tapasztalta a tanulás egészének formáit. Csupán visszabiflázást, szövegmásolást, kérdésekre válaszolást, dolgozatírás látott – és mindez sajnos nem áll össze valami

olyasmivé, amit joggal lehetne tanulásnak nevezni. Semmi kapcsolatot nem látott között, ami az iskolában történik, és élete otthon, illetve az utcán játszódó epizódjai között. Ha hallotta volna liberális nevelőinket, amint férfiasan bevallják: „Nem sikerül eljuttatnunk az üzenetet a gyerekekhez”, szégyenkezve és dühösen pislantott volna rájuk a „mi-ők” megkülönböztetés miatt, hiszen számtalan formában kellett szembesülnie vele.

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

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

Sokat ültem José mellett, és figyeltem, amint küzd a nyomtatott szavakkal, és mindig nagy hatást gyakorolt rám, hogy még a szavakat látni is nehézséget okozott a számára. Orvosi jelentésekből tudtam, hogy a szemével nincs semmi gond. Világossá vált, hogy a fizikai nehézség egy szörnyű konfliktus jele. Egyrészt nem akarta látni a szavakat, nem akart a szemével rájuk fókuszálni, nem akart fejet hajtani, és fejét meghajoltan tartani előttük. Másrészt újra meg akart tanulni olvasni, és ezért kényszeríttette magát mindezekre a dolgokra. Maga a konfliktus azonban szemmel látható volt. Mintha egy füsttel bevont üveget tettek volna közé és a szavak közé: mozgatta a fejét ide-oda, szélesebbre nyitotta a szemét, a homloka elé emelte a kezét. Az akadályt természetesen azok a

krónikus érzelmek alkották, amelyeket már említettem: a neheztelés, a szégyen, az öngyűlölet stb. De hogyan lehet egy ilyen akadályt lebontani? Nyilvánvaló, hogy ezt nem tehetjük meg pusztán azáltal, hogy iskolai élete egyetlen kicsi részletét megváltoztatjuk. A gyerek egész iskolai létét kell megváltoztatni. Ugyanakkor e krónikus érzelmeket sem távolíthatjuk el úgy, mint valami daganatot, cisztát vagy egy szálkát. A neheztelésen csak úgy enyhíthetünk, ha elősegítjük a bizalom kialakulását, és megsokszorozzuk az elégedettség pillanatait; hasonlóképp, a szégyenérzet is csak akkor tűnik el, ha az önmagunk iránti tisztelet lép a helyébe. Hiába bizonygatjuk a gyerekeknek, hogy nem kell kínosan/zavarban éreznie magát; ez az érzés csak akkor múlik el, ha önbizalom és mások elnézőbb szemlélete lép a helyébe. Szinte természetszerű, ha ezek a változások végbemennek, akkor a gyerek tanulási képessége, csakúgy, mint az a képessége, hogy játszani tud társaival és az idősebbekkel, és pozitív módon képes viszonyulni hozzájuk, látványosan javulni fog. De melyek az iskolai életnek azok a feltételei, amelyek lehetővé teszik ezeket a mégoly kívánatos változásokat? Nyilvánvaló, hogy nem taníthatók. És nem vezethetnek el hozzájuk sem a jobb oktatási módszerek, sem a jobb tankönyvek.

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

neheztelésével és zavarával együtt.

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

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

Talán a legfontosabb dolog, amit a gyerekeknek biztosítottunk a First Streeten az a nagyon-nagyon sok óra, amit szabad, felügyelet nélküli játékkal tölthettek. Felügyelet nélküli játék alatt azt értem, hogy a tanárok nem vettek részt a

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

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

Két kis eseményt írok le az iskola életéből. Jellegzetes példái annak az ezernyi esetnek, amelyek elősegítették, hogy a gyerekekben megerősödjön az önbecsülés, az önbizalom és egymás tisztelete. Ugyanezek az események egyúttal csökkentették szégyenérzetüket, öngyűlöletüket, bizalmatlanságukat egymás iránt. Mellékhatásként pedig eltüntették a korlátotokat, amelyek sötét felhőként homályosították el a gyerekek tapasztalatait a dolgokról, beleértve a tanulás tapasztalatát is.

Rudella, a 9 éves néger kislány megsértődött néhány durva szó miatt, amit Susan osztályában címeztek neki. Félénkebb volt

annál, hogy szavakkal megvédje magát, de ettől még nem fojtotta magába a dühöt és nem nyelte le a büszkeségét. Felvette a kabátját, és kijelentette, hogy „elmegy erről a helyről”. Azt mondta, nem jön vissza, amit úgy értett: soha, mármint aznap. El is ment, és élvezte távozását, amely legalább olyan lenyűgöző volt, mint egy Győzedelmes Belépő. A sarki édességboltba ment, és vett magának egy kakaós italt. Könnyen elképzelhetjük, amint az ital fogyásával a „soha” is egy napnyira csökkent, és mire a pohár kiürült, az egy nap is túl hosszú időnek tűnt. Talán számított a szemében valamit, hogy győzedelmesen, méltósággal távozott, és hogy büszkeségét minden bizonnyal az osztálytársai is érzékelték. Akárhogy is, egyszer csak hirtelen megjelent a terem ajtajában, levette a kabátját, és indulatosan figyelmeztette tanárát, hogy ilyen sajnálatos esemény nem fordulhat elő többet. A tanár elmosolyodott, és az egyik osztálytársa vidáman kiabált be: megjött Rudella!

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

Kenzo fejében bizonyára hasonló gondolatok fordultak meg. Ugyanakkor hiába igaz, hogy José nem felejt, és nem bocsát meg, de egyvalami mégis várható: mint minden fiú, fokozatosan (azaz felnőtt mércével mérve gyorsan) felejt. Így Kenzo három

napig lógott az iskolából, pénteken, hétfőn és kedden, s így öt teljes napot ékelte be az esemény és a következő Joséval való találkozás közé. Amikor visszatért, kész volt kiengesztelni Josét; még ajándékot is hozott magával.

E kis kaland zárójelenete a jelen napló következő részében olvasható. Egyelőre szeretném kiemelni, hogy Kenzo tisztában volt azzal: nem kényszerítik majd, hogy iskolába menjen. Nem rögzítettük a hiányzását, és nem büntettük meg, amikor újra megjelent.

Mennyire letört volna, ha a félelmei és megalapozott veszélyérzete ellenére a felnőttek érzéketlen szövetsége iskolalátogatásra kényszeríti! Nem volt talán joga hozzá, hogy féljen? És milyen alapon kényszerítettük volna, hogy tegye ki magát a veszélynek, amikor nem tudtunk védelmet biztosítani a számára, különösen a tanítás utáni órákban nem? Sokat jelentett neki, hogy elfogadtuk az ő megoldását. Fiatal fiúként érzett tehetetlensége csökkent, mint ahogy alábbhagyott a felnőttekkel és általában a tekintéllyel szemben érzett ellenszenv is – az az ellenszenv, amelyet épp a gyermeki akarat rutinjellegű feladása táplált.

Az eljárás Joséval szemben nem maradt hatástalan. Olyan helyzetben találta magát, amelyben közvetlenül szembesült Kenzo távollétével. A felnőttek beavatkozása ezen a ponton úgynevezett etikai kérdések ködös homályát alakította volna ki, ami e kérdések valós tények iránti vaksága miatt egyáltalán nem lett volna etikus. Ennél is fontosabb azonban, hogy a tekintély forrásainak kijelentései arról győzték volna meg Josét, hogy a törvényen kívülre került. Elmagyaráztam ugyan neki, hogy Kenzót nem igazán lehet hibáztatni azért, mert megütötte Elenát, és kifejeztem azt is, hogy magam nem kedvelem az erőszakot. Ezen túlmenően azonban mi felnőttek nem igyekeztünk elrendezni a gyerekekre tartozó ügyeket. José maga nem érezte úgy, hogy törvényen kívül került, de méltányolta azt a tényt, hogy jó oka volt Kenzo hiányzásának. Kicsit hízog volt, hogy ilyen félelem forrása lehet, ugyanakkor egy

kicsit lehangoló is volt. Mit gondolt róla Kenzo valójában? A barátság gesztusait, amelyekkel időről időre közeledett, talán csak a félelem generálta?

Azt hiszem, nem kell külön hangsúlyoznom, hogy a szabadság, amit leírtam, lényegesen hozzájárult ahhoz, hogy a gyerekek önbecsülése és természetes büszkesége újra felébredjen. Ugyanakkor talán kevésbé nyilvánvaló, hogy e szabadságnak köszönhetően a morális megfontolások aktívan megfogalmazódhatnak az iskolában. A helyes cselekvés kérdése egyáltalán nem merülhet fel, ha az érzéseket nem fejezik ki, és nem tartják tiszteletben. Morális érzés nélkül nem létezik morális cselekvés. Még a „kötelességtudat” – amely az együttérzést gyakran kizárja – sem nélkülözheti az érzéseket, időnként igen mély érzéseket. Érzések híján csak tantételek vannak, és ezek szinte teljesen értéktelenek. A helyes cselekvéssel kéz a kézben járó érzéseket – kétség, szégyen, bűntudat, együttérzés, szeretet, igazságtudat – pedig nem lehet egymástól elszigetelni, és üvegházi palántákként nevelgetni. Szó szerint a többi érzéshez tartoznak. A kialakuló én az érzéseken keresztül ismeri meg magát. Amikor az érzelmeket elnyomjuk, akkor ezzel a finomabb érzéseket is megsemmisítjük.

Érdemes megemlíteni azt is, hogy amikor hagyjuk, hogy a gyerekek maguk dolgozzák ki etikai problémáik megoldását, a felnőttek megszűnnek a szemükben pusztá tekintélyként létezni. A cselekvő központi szerepe helyett az érdeklődő megfigyelő szerepét veszik fel, és ebben a pozícióban inkább a közösség „vénjeiként”, mint szervezetek vezetőiként jelennek meg. Míg a tekintély szentenciái gyakran taszítóak és károsak a gyerekek számára, az „öregék” ítéletét éppily gyakran tiszteletben tartják, sőt, időről időre aktívan kikérik. A felnőtt természetes tekintélye itt optimális viszonyba kerül a gyerekek szükségleteivel.

Újra meg újra visszatérek a gyerekek növekedésére. Azt kellene mondanom, hogy a fent leírt körülmények között a tanárok

növekedése is tetten érhető. Nem kis dolog, amikor valaki egyszerre sok gyerekekkel kerül tartós személyes kapcsolatba. A gyerekek nem vevők a hiúságra, önhittsége, szeszélyességre, és arra a sok öncsalásra, amelyekre a felnőttek túlságosan is hajlamosak. Ha a nemzedékek között felvonjuk az erőszak sorompóját, a felnőtt természetes módon az egyszerűség, a közvetlenség és az őszinteség felé hajlik.

Sok más – szó szerint: több ezer – esetben figyelhettük meg, hogy az általunk elfogadott konvenciók az én növekedését mozdították elő. Többet említek is a naplóban, és a következő naplórészletekben számos ilyen esetet mutatok be. Az esetek bemutatásával egy egyszerű üzenetet próbálok meg megfogalmazni: nem nevelhetünk szabad embereket a gyerekekből, ha kis robotokként kezeljük őket; nem hozhatunk létre demokrata felnőtteket, ha a gyerekeket sorlépésbe kényszerítjük, és minden döntést a felnőttek kezébe helyezünk. Az iskola morális presztízsét sem erősíthetjük azáltal, hogy az egész intézményt az iskolalátogatást kikényszerítő erőszakos gesztusra alapozzuk.

Annyi ember él ma az újságok félig igaz meséi, a televízió félig igaz képei által uralt világban, hogy észre sem veszik, nem jut el hozzájuk az, hogy a kötelező iskolalátogatás nem holmi önmagát végrehajtó törvény, hanem végső soron erőszakos cselekedet, amelyben a kenyerét valamilyen rendőri szervezet soraiban kereső felnőtt egy gyerek vállára (általában egy zavarodott gyerek vállára) teszi két kezét, hogy a fiataikorúak börtönébe vezesse. Itt több száz gyerek sorsát írom le, akik bizonyítottan iskolakerülők voltak. A fiataikorúak börtöne és a hozzá tartozó felügyelő tisztek két gyerekünk számára égető problémát jelentettek. Világosan értették a kötelező iskolalátogatás értelmét, és ebben a tudatban nem látogatták az iskolát. Mi lemondtunk erről az erőszakos hatalomról, és a korábbi krónikus iskolakerülőket alig lehetett az iskolából kitessekelni. Nemegyszer megpróbáltuk elküldeni őket, azaz csalogattuk őket, nyomást

gyakoroltunk rajuk: vegyék a biciklijüket, és nézzenek körül a városban. Kár ezt a szép tavaszi napot az iskolában elpazarolni. De a városról alkotott véleményük miatt inkább az iskolát választották – amit a szabadsággal kapcsolatos reményeink ironikus korlátjának is tekinthetünk.

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

Kapcsolódó oldalak: