

COPILUL deSTRESAT

EDITURA HERALD

EDITURA HERALD

Elogii pentru
COPILUL deSTRESAT

„Modul cum descrie Michael Thompson viața interioară a copiilor stresați din prezent este remarcabil – caustic, dar și foarte obiectiv. Părinții care vor citi această carte se vor privi pe ei înșiși și pe copiii lor într-un fel cu totul nou. Cartea aceasta poate produce o reală schimbare în viața copiilor de azi”.

Anthony E. Wolf, Ph.D., autorul cărții
Mom, Jason's Breathing on Me!

„O carte directă, plină de compasiune și extraordinar de onestă despre acele lucruri care modelează cu adevărat viețile copiilor. Prin propriile sale intuiții înțelepte și utile, Michael Thompson ne face să ne aducem aminte, să vizualizăm și să înțelegem complexitățile emoționale, sociale și educaționale ale universului școlar în care copiii noștri trăiesc, cresc și, nu rareori, se zbat. Aceasta este o carte pentru părinții care doresc cu adevărat să înțeleagă și să ajute: convingătoare, reconfortantă și valoroasă.

Perri Klass, M.D., co-autor al cărții *Quirky Kids*

„Michael Thompson a scris o carte cu totul aparte. Pentru toți părinții care se simt neajutorați fiindcă nu mai înțeleg zbaterile de zi cu zi ale copiilor lor, *Educație fără constrângeri* este un adevărat cadou, ajutându-i să vadă viața prin ochii tinerilor. Cu intuițiile tranșante pe care numai Michael Thompson le poate oferi, el ne poartă într-o călătorie pe care puțini adulți au întreprins-o vreodată”.

Rachel Simmons, autoarea cărții *Odd Girl Out:
The Hidden Culture of Aggression in Girls*

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

THOMPSON, MICHAEL

Copilul deStresat. Cum să ne eliberăm copiii de presiunea performanței școlare și cum îi ajutăm să descopere bucuria învățării pentru a avea succes atât în clasă, cât și în viață / Michael Thompson în colab. cu Teresa Barker; trad. din lb. engleză: Walter Fotescu. – Ed. a 3-a – București: Herald, 2024

ISBN 978-630-336-011-9

I. Barker, Teresa

II. Fotescu, Walter (trad.)

159.9

Cartea de față a beneficiat de o primă ediție publicată cu titlul *Copilul stresat. Cum să ne eliberăm copiii de surmenajul performanței și să îi ajutăm să găsească succesul/bucuria în mediul școlar și în viață*. Această nouă ediție revizuită a cărții poartă titlul *Copilul deStresat. Cum să ne eliberăm copiii de presiunea performanței școlare și cum îi ajutăm să descopere bucuria învățării pentru a avea succes atât în clasă, cât și în viață*.

Michael Thompson, Ph.D.

with Teresa Barker

THE PRESSURED CHILD

FREEING OUR KIDS FROM PERFORMANCE OVERDRIVE AND
HELPING THEM FIND SUCCESS IN SCHOOL AND LIFE

Copyright © 2004 by Michael Thompson and Teresa Barker.

This translation published by arrangement with Ballantine Books, an imprint of The Random House Publishing Group, a division of Random House, Inc.

Michael Thompson, Ph.D.

În colaborare cu Teresa Barker

COPIIUL deSTRESAT

CUM SĂ NE ELIBERĂM COPIII DE
PRESIUNEA PERFORMANȚEI ȘCOLARE ȘI CUM ÎI AJUTĂM
SĂ DESCOPERE BUCURIA ÎNVĂȚĂRII PENTRU A AVEA
SUCCES ATÂT ÎN CLASĂ, CÂT ȘI ÎN VIAȚĂ

Traducere din limba engleză:

WALTER FOTESCU

EDITURA  HERALD

București

Redactori:

Alexandru Anghel

Radu Duma

DTP:

Vadim Cazacu

Viziune grafică:

Diana Șerbănescu

Corector:

Andreea-Lucia Heller-Ivancenko

Toate drepturile rezervate. Nicio parte a acestei cărți nu poate fi reprodusă sau transmisă sub nicio formă și prin niciun mijloc, electronic sau mecanic, inclusiv fotocopiare, înregistrare sau prin orice sistem de stocare a informației, fără permisiunea editorului. Ediție în limba română publicată de Editura Herald.

Copyright © 2024

Prefață

„Cum a fost azi la școală?” – așa începe de multe ori reîntâlnirea dintre părinte și copil după o zi de școală. Aceste cuvinte conțin o lume a dorințelor părintelui de a ști ce face copilul său și ce învață într-o zi la școală. De cele mai multe ori, răspunsul este: „Bine”. Părintele vrea să știe mai multe: dacă a învățat ceva nou, dacă a făcut impresie bună profesorilor, dacă și-a prezentat cu încredere tema făcută cu o seară înainte împreună cu părintele, dacă a evitat conflictele... pe scurt, părintele vrea să se asigure că totul e în ordine cu viața copilului său, că acest copil va avea o viață lină, liniștită, fără frustrări, și că va intra ușor la orice universitate pe care și-o dorește... Copilul simte, pe undeva, această dorință care însoțește întrebarea părintelui și, de cele mai multe ori, simte o oarecare presiune de a avea o viață în ordine, răspunzând... „Bine”.

Educație fără constrângeri este o carte minunată, adresată părinților care se simt presați și se îngrijorează pentru viitorul academic al copiilor lor. Ideea pe care dr. Michael Thompson o redă cu simplitate pe tot parcursul cărții, este aceea că în orice moment al zilei, copilul face maximul de bine pe care îl poate face el în acea clipă. O idee pe care, dacă noi, părinții, am purta-o în gând, ne-ar ajuta să le cerem mai puțin copiilor noștri în ceea ce privește rezultatele școlare și, implicit, să avem o relație mai apropiată cu ei.

În consultațiile pe care le am cu părinții de copii școlari, am văzut cum relația părinte-copil se transformă dintr-una de conectare în una tensionată, de supraveghere a temelor. Puținele ore petrecute împreună sunt dedicate verificării lecțiilor, ceea ce reduce substanțial timpul de relaxare și joc de care copilul are nevoie pentru a se simți viu și explorator. Și am văzut la toți acești părinți teama aceasta care ne este specifică și nouă, românilor, datorită trecutului istoric dificil pe care l-am trăit: aceea că dacă nu avem performanțe școlare excepționale, nu putem avea un viitor bun.

Michael Thompson le amintește părinților că, pentru majoritatea copiilor, școala este în principal locul în care ei își revăd prietenii și în care își construiesc relațiile sociale. Un loc în care ei simt toate emoțiile umane: iubirea, tristețea, gelozia, bucuria, frica, un loc unde ei se descoperă pe laturi noi ale ființei umane: sexualitatea, competitivitatea, prietenia, îndrăgostirea. Pentru extrem de puțini copii școala reprezintă locul în care își clădesc viitorul profesional. Pentru a scrie cartea, Michael a însoțit nouă copii (inclusiv pe fiica sa) în călătoria lor pe drumul școlii și până la maturitate, evidențiind luptele interioare pe care le-au dus, fricile și anxietățile unora dintre copii cauzate de relația cu școala. Școala este o instituție cu un număr mare de copii, unde există foarte puțină atenție individuală, iar acei copii care au ritmuri de învățare diferite duc o lupta mai grea. Michael Thompson recomandă școlilor cu care lucrează o pauză mentală de școală, în timpul căreia copiii să se detensioneze și să se mai elibereze de presiunile școlii.

Unul dintre mesajele importante pe care le redă cartea *Educație fără constrângeri* este că părinții par să fi uitat că și ei

au trecut prin experiențele plăcute și mai puțin plăcute ale școlii, motiv pentru care nu reușesc să empatizeze cu copiii lor. Atât părinților, cât și profesorilor li se pare că școlarii dramatizează sau mint în legătura cu experiențele lor. Thompson ne îndeamnă să învățăm să ne ascultăm copiii și să le dăm cât mai puține sfaturi. Cartea aceasta mi-a oferit mie, ca părinte, instrumentul ascultării copilului meu, chiar dacă de cele mai multe ori nu îmi place ce aud povestindu-mi-se. Într-o zi, am primit un telefon de la directoarea școlii băiatului meu Yuri, cum că acesta a lovit un alt copil. Primul impuls când l-am luat pe Yuri de la școală a fost acela de a-i ține o morală sănătoasă despre faptul că nu e bine să ne lovim și că un copil are și alte opțiuni în afară de bătaie. Însă mi-am amintit de *Educație fără constrângeri* și mi-am propus să îl ascult și să îi fiu alături, chiar dacă făcuse o trăsnaie. A început prin a-mi spune că acel băiețel merita să o încaseze, urmând o serie de epitete pe care nu le voi enumera aici. Am observat cum, în acel moment, în mine se activau o mie de frici în același timp: dacă Yuri nu are empatie; dacă e un copil care va da de necaz mereu din cauza temperamentului său; dacă părinții colegilor lui vor zice despre mine că sunt un expert în parentaj ipocrit, fiindcă, ia uite, copilul ei lovește fără milă?

Răspunsul meu către Yuri nu a fost însă cel dictat de frici – care ar fi arătat așa:

„Dar nu e frumos să lovești! Tu trebuie să înțelegi copiii mai mici, că așa te-am învățat! Uite, acum o să am și eu probleme din cauza ta! Și uite câte fac eu pentru tine, iar tu așa mă răsplătești?” – răspuns pe care, dacă l-aș fi rostit, nu aș mai fi ajuns să mă conectez cu băiețelul meu atât de profund și să ajung la suferința și la nedreptatea lui – ci răspunsul pe

care mi l-am construit datorită întâlnirii cu Michael Thompson și cu această carte:

„Mama, da' tare te-a enervat! Nimic din lumea asta nu te-ar fi putut opri să nu îi tragi și tu una înapoi!”

„Da, e un imbecil! Și dacă mâine mai face la fel, o să îi trag iarăși una!”

„Dar ce s-a întâmplat, pui frumos?”

Și a început povestea... pe care am ascultat-o, încercând să îmi amintesc ce spunea Michael Thompson: că acești copii nu vor ajunge în spatele gratiilor doar pentru că fac trăsnași la școală. Ascultând povestea până la capăt, Yuri m-a făcut să înțeleg că și profesorii au prejudecăți pe care, după o discuție bună împreună, și le pot schimba. Că tuturor copiilor li se întâmplă nedreptăți, care pentru ei sunt greu de depășit de unii singuri, fără ascultarea plină de căldură și lipsită de judecată și sfaturi a părintelui sau a profesorului. Și că, după un dialog cald părinte-copil, acesta nu mai are nicio nevoie de sfaturi, fiindcă se conectează la sine și la valorile moștenite din familie. Astfel, un mesaj pe care îl redă cartea *Educație fără constrângeri* este că, încercând să vindecăm un pic teama noastră, a părinților, de eșecul academic al copiilor, putem înlătura cea mai importantă barieră din călătoria lor psihologică pe drumul școlii: aceea de a se simți neînțeleși și neimportanți!

În final, Dr. Thompson le reamintește părinților că, de cele mai multe ori, copiii nu se judecă unul pe celălalt după rezultatele școlare, ei își analizează propria dezvoltare în alți termeni, mereu în căutarea a trei lucruri: conectarea, recunoașterea – sentimentul de a fi văzuți și valorizați – și puterea. Iar dr. Thom-

person povestește cum copiii găsesc aceste trei lucruri nu în sfera notelor, a concursurilor și a temelor, ci mai ales în viața lor emoțională și în relațiile sociale pe care le trăiesc din plin la școală.

Vă invit, dragi părinți minunați și buni, să citiți *Educație fără constrângeri* cu multă deschidere și emoție, amintindu-vă de propria voastră călătorie în școală: de trăiri, de acele întâmplări care v-au marcat și v-au schimbat – și care, sunt aproape sigură că nu erau legate de note! Alături de *Crescându-l pe Cain* și *Prieteni buni, dușmani aprigi*, cartea *Educație fără constrângeri* completează seria cărților lui Michael Thompson apărute în colecția „Parentaj” de la Editura Herald, cărți care promovează o creștere a copiilor plină de compasiune și conectare.

Otilia Mantelers

Expert în parentaj

Pentru fratele meu, Peter B. Thompson, Ph.D.

– MGT

Pentru Steve, Aaron, Rachel, and Rebecca

– THB

Cuprins

Prefață de Otilia Mantelers	7
Mulțumiri	15
Introducere	19
1. Dacă dai crezare vorbelor copiilor	23
2. Un loc al adevărului. O zi la școală. Viața Helenei	53
3. Copii cu răspunderi. Miracolul dezvoltării	93
4. A avea succes. Pasiune, politică și perseverență	137
5. Dezastru și renaștere. Călătorii definite prin luptă	171
6. La naiba, nu! Călătorii definite prin sfidare și disperare	229
7. Tranziții și schimbări de direcție	271
8. „Numai de și-ar aduce aminte!”	297
9. Demența admiterii. Acapararea ultimului an de liceu	325
10. Înțelepciunea supremă	353
Epilog	383
Despre autori	389
Bibliografie	391

EDITURA HERALD

Mulțumiri

Este imposibil să mulțumesc tuturor copiilor care mi-au deschis poarta lumii lor și m-au ajutat să înțeleg natura frământărilor lor. Totuși, prin relatările și scrierile lor oneste, următorii tineri și-au adus aportul ca această carte să devină realitate: Daniel Flaherty, Cameron Sereno, Aaron Weiner, Erin-Claire Michaels, Serena Steele, Cindy Dutra, Rachel Cognata, Joanna Thompson, Nathan Belkin, Heather Chabot, Rachel Weiner, Ariel Zuckerman, Will Thompson, Thankgod Nwafor, Rebecca Weiner, Miranda Gerzon, Emily Kenfield, Barbara DeFlorio, Eric Steele, Jonathan Copithorne, Nikki Scotti, Lauren McPherson, Sonia Piers, Colzie Crump, Ben Cohn, Erik Lambert, Harry MacDonnell, Lily Morris, Beth Brown și Emily Kagan. O mențiune specială pentru Erin-Claire Michaels. Povestea ei a sfârșit pe podeaua sălii de montaj în redactările finale ale cărții, dar e-mail-urile ei regulate m-au ajutat enorm, la fel și viziunea ei optimistă despre școală. Mi-aș fi dorit să pot include toate relatările voastre, dar multe interviuri și citate relevante au trebuit eliminate pentru a aduce manuscrisul la o dimensiune maniabilă.

Sunt de asemenea îndatorat multor profesori și administratori școlari a căror experiență m-a îmbogățit de-a lungul anilor. Nu-i pot enumera pe toți, dar aș fi ingrat dacă nu aș menționa sprijinul Părintelui Bill Campbell, Jim Sadler, Kathy Schultz, Bill Harrington, Steven Woodcock, Kristen Vanderveen, Father

Simon Smith, Richard Melvoin, Cliff Goodband, Elaine Foisy, Bill Gerwitz, Bill Polk, Jerry Katz, Mark Segar, Bruce Shaw, Debbie Callahan, Donna David, Joan Stoner, Meg Maccini, George Rizkallahi, Kathleen Doyle, Susan Gurry, Linda Nathan, Debra Stacy, John Thomson, David Ladd, David Bachmann, Peter Rosheger, Vivian Powers-Richard, Mary Gina Stilwell și Joanne Gurry. Doresc să le mulțumesc minunaților profesori de la Belmont Hill School care au lucrat împreună cu mine și *au avut încredere în mine* timp de șapte ani, deși trebuie să fi avut senzația dezagreabilă că tot ce spun în preajma mea va sfârși probabil într-o carte!

Am cele mai însuflețitoare amintiri despre conversațiile mele – și un dosar plin cu e-mailuri perspicace – de la „grupul mamelor” din Chicago: Kathy Flaherty, Jamie Sullivan, Sara Kurensky, Kathy Powers, Leslie Rowan, Loree Sandler, Kathy Slezak, Barb Hickey, Linda Oliva, Jean Luchini, Sherry Laten, Beth Kerr, Christine Huszagh, Sherry Laten și Kathryn Ingraham. Le sunt recunoscător lui Steve Weiner, Peter Thompson și Neal Michaels, precum și membrilor grupului meu de bărbați – „Așa-Numitul Grup de Sănătate” – pentru a-mi fi împărtășit sentimentele lor intense și evidența lor pasiune pentru parentaj.

Poate că din simpatie pentru subiecții mei, m-am luptat mai mult cu această carte decât cu oricare alta dintre cele pe care le-am scris. Nu rareori îmi venea greu să cred că din propria experiență deficientă de părinte aș avea ceva de oferit cititorilor mei. Din fericire, eram înconjurat de mame încurajatoare și interesate! *Educație fără constrângeri* există datorită convingerii și încrederii talentatei mele colaboratoare, Teresa Barker, care a păstrat firul cărții în perioadele în care eu îl pierdusem. Stăpânirea limbii și experiența ei ca mamă a trei copii se regă-

sesc în fibra textului. Ideea inițială a cărții provine dintr-o conversație între Teresa Barker și Gail Ross (în urmă cu cinci ani, amândoi părinți ai unor liceeni începători). Gail este un agent senzațional și un părinte grijuliu în viața de zi cu zi. Am menționat oare că Nancy Miller, inimoasa și talentata editoare șefă a Ballantine Books, este și un părinte preocupat? Asistentă mea administrativă, Elizabeth Diggins, se ocupă de agenda mea, îmi organizează viața și-și manifestă zgomotos grija pentru încântătoarele sale fiice, Devynn și Danielle. Binecuvântate fie toate mamele și grijile lor; învăț atât de multe de la ele! Dar în ceea ce privește cunoștințele mele ca părinte, cel mai mare profesor a fost soția mea, Theresa McNally, al cărei sprijin chibzuit și afectuos pentru copiii noștri în problemele lor școlarești a fost literalmente impresionant. Tom Doelger, un talentat profesor de engleză, a citit o copie a manuscrisului și m-a ajutat să-mi îmbunătățesc scrisul. Larry Cohen și Catherine O'Neill Grace, coautoarii mei la cartea *Prieteni buni, dușmani aprigi*, au citit și ei schițe ale manuscrisului și au făcut comentarii competente și încurajatoare care au îmbunătățit cartea. Soția mea, Theresa, o prodigioasă cititoare de ficțiune, a avut de suportat insistentele mele cereri de „citește te rog secțiunea aceasta”. Ea a fost mereu un auditoriu onest și afectuos al acestei cărți. Am simțit din plin sprijinul lui Gilly Hailparn și al departamentului de publicitate al Ballantine Books. Lissa Dutra a început să adune documentație pentru carte și a fost urmată de Lindsay Garre, care și-a folosit pasiunea, energia și experiența ei de învățătoare pentru a se asigura că „înțelepciunea” mea e susținută de documentație. În sfârșit, trebuie să-i menționez încă o dată pe copiii mei, Joanna și Will, care mi-au împărtășit cu atâta generozitate experiențele lor și mi-au îmbogățit viața și înțelegerea naturii școlii și a copilăriei.

EDITURA HERALD

NOTĂ: Pentru a proteja intimitatea copiilor și a profesorilor ale căror relatări sunt expuse mai detaliat în cartea de față, multe nume sau informații de identificare au fost schimbate. Unii au dorit ca numele lor să apară și le-am respectat dorința. În reproducerea e-mailurilor, a jurnalelor și a corespondenței elevilor, am lăsat ortografia și gramatica așa cum erau, îndeobște un ghiveci de greșeli de ortografie, erori de dactilografiere, argou și abrevieri inventive – tipic pentru mulți copii, dar și adulți, chiar și colaboratori dintre cei mai titrați. În modul acesta și prin oricare alt mijloc, am dorit să păstrăm autenticitatea relatărilor și a exprimării copiilor.

Introducere

Într-o după-amiază de vineri l-am luat pe fiul meu, Will, de la noua lui școală. Era spre sfârșitul lui septembrie și el tocmai începuse clasa a șaptea. În primele trei săptămâni fusese destul de mulțumit. Îi plăceau noii lui prieteni și avea câțiva profesori de treabă; era un tip fericit. Toate acestea s-au schimbat la sfârșitul săptămânii a patra. Când s-a urcat în mașină în ziua aceea părea epuizat și descurajat. Și-a aruncat cărțile pe banchetă și a spus: „Îmi urăsc viața”.

„E greu cu școala?” l-am întrebat.

„Da”, răspunse el.

Încercând să fac pe deșteptul și poate să-i smulg un zâmbet, am aruncat remarca: „Așadar s-a terminat luna de miere?”

„La ce te așteptai, tată?” mi-a întors-o el. „E școală”.

Cartea de față, intitulată *Educație fără constrângeri*, a fost scrisă pentru *părintele frământat*, așa cum e orice părinte iubitor, indiferent ce fel de elev este copilul lui. Toți copiii se luptă cu presiunile inerente învățării, creșterii și dezvoltării. Nu există excepții. Ei se luptă în viață și în școală. Copiii cu dizabilități intelectuale se luptă zilnic cu lecții și metode de învățământ pentru care creierul lor nu este adaptat. Pentru ei, școala este prea

mult în fiecare zi. Copiii eminenti suferă de plictiseală și singurătate, de sentimentul neînțelegerii și pentru că sunt etichetați ca „tocolari”. Pentru ei, școala nu este de ajuns. Copilul „mediu”, căruia s-ar putea crede că experiența școlară îi este exact pe măsură, se luptă totuși să acumuleze noul material, stând liniștit o zi lungă de cursuri, cu profesori buni și răi, fiind mai mult sau mai puțin popular printre colegii săi. Așa cum obișnuia să spună marea comediană Gilda Radner în programul *Saturday Night Live*, „Întotdeauna este câte ceva!”

Ca părinți, toți ne confruntăm uneori cu sentimente de neputință, frustrare sau mânie legate de viața școlară a copiilor noștri. Orice părinte iubitor dorește reușita școlară a copiilor săi. Vrem ca ei să învețe bine, să studieze din greu, să ia note bune, să aibă prieteni buni și să străbată drumul de la grădiniță la liceu cu cât mai multe succese și cât mai puține necazuri posibile. Și copiii vor același lucru. Iar când eforturile sau rezultatele lor nu sunt pe măsura așteptărilor sau doar amenință să nu fie, părinți și copii deopotrivă se frământă.

Înainte de orice, nu putem suporta să-i vedem pe copiii noștri că suferă. Dacă ne stă în putere să-i ferim de dezamăgiri, nefericire sau de necazurile prin care am trecut noi înșine în copilărie ori le-am văzut în jurul nostru, suntem gata s-o facem.

Mulți părinți încearcă. Unii se plâng de cele mai mărunte neajunsuri ale școlii sau ale profesorilor copiilor lor, încearcă regulat să-și mute copiii nemulțumiți în alte clase, îi protejează la tot pasul și îi ajută excesiv la teme. Ei încearcă să le ușureze pe cât posibil copilăria și să-i cruțe de dificultățile de care au avut ei înșiși parte sau de orice alte tipuri noi de dificultăți cu care s-ar putea confrunta copiii lor. Unii dintre noi acceptăm că

toate acestea sunt parte a vieții sau, în orice caz, a creșterii, dar, la fel ca și ceilalți, nu putem accepta sentimentul de neputință pe care-l încercăm când ne vedem copiii încasând lecții dure și suferind cu cuiele și vânățăile care le însoțesc.

Cu toții vrem să ne simțim competenți ca părinți, iar aceasta înseamnă că, atunci când lucrurile nu merg bine, avem tendința să sărim să le îndreptăm. Cheltuim mult timp și energie făcând pe controlorii de calitate, atenți la micile imperfecțiuni și defecțiuni pe care le putem repara în speranța că astfel ne vom face copiii mai fericiți, mai deștepți, mai puternici, mai competitivi.

Dar oricât ne-am strădui, chiar dacă vom ameliora lucrurile, copiii noștri tot se vor lupta și uneori vor suferi sub presiunile școlii și ale vieții. Aceasta îi face pe mulți părinți să se simtă absolut mizerabil și neajutorați. Propria nemulțumire ne poate umple conversația și orienta comportamentul în funcție de cum „se descurcă la școală” copiii noștri.

Speranța mea este ca această carte să introducă un nou tip de conversație despre copii și școală. Am scris *Educație fără constrângeri* ca să le aduc aminte părinților și profesorilor cum le apare copiilor viața la școală. În experiența mea de psiholog și consultant școlar, constat cât de mulți părinți și profesori au uitat ce impresie îi produce școala unui copil și de ce copiii se luptă deopotrivă cu propria dezvoltare și cu mediul școlar. Vreau ca părinții să-și aducă aminte cum își trăiesc copiii viața la școală, cum încearcă ei să facă față nesfârșitelor presiuni ale mediului școlar și infinitelor pretenții ale școlii, cum le suportă și câtă flexibilitate și înțelepciune au și sunt dispuși să ne împărtășească – dacă vrem să-i ascultăm.

Cândva am fost cu toții copii la școală și am înțeles perfect presiunile făcute asupra noastră de școală, de către colegi și părinți. Dar am uitat, fiindcă, pe măsură ce am înaintat în vârstă, acele experiențe au rămas tot mai departe în trecut. Uităm, fiindcă sperăm să-i scutim pe copiii noștri de experiențe dure-roase și ne vine greu să recunoaștem cât de mult au ei de luptat ca să crească. Și mai uităm, fiindcă, atunci când copiii ne contestă sau ne frustrează – ca părinți sau ca educatori –, vrem să ignorăm complexitatea luptei lor ca să ne-o putem simplifica pe a noastră. Ca să scriu cartea aceasta, a trebuit să mă întorc la școală. Am urmărit îndeaproape copii din diverse clase, dintr-o varietate de școli. Am învățat de la ei cum își rezolvă problemele școlare – probleme pe care nu le-ar menționa niciodată unui părinte ocupat sau chiar unuia iscoditor – și cum își apreciază ei propria dezvoltare. Urmărindu-i cum intră în încurcături și găsesc căi de ieșire, i-am văzut cum, odată ajunși jos, își regăsesc iar și iar vioiciunea.

Speranța mea este că *Educație fără constrângeri* vă va readuce amintirile din școală și vă va oferi perspective noi și o cunoaștere mai intimă a experiențelor psihologice și de dezvoltare școlară ale copilului dumneavoastră, facilitându-vă descoperirea propriei capacități și competențe de a reacționa în moduri afectuoase și eficiente.

Dacă dai crezare vorbelor copiilor

Știu că rostul școlii este învățătura și dezvoltarea personalității, dar adulții fie cred că nu te străduiești destul, fie nu le pasă.

– Elevă în clasa a șasea

Scrisul de cărți este fără sfârșit, iar învățătura multă este osteneală pentru trup.

– Biblia ebraică, Ecclesiastul 12:12

Întrebarea „Cum a fost la școală?” este probabil cea mai des pusă în America și la care se răspunde cel mai rar. Este întrebarea pe care toți părinții se simt obligați s-o pună zilnic, cândva între 3 după amiază și ora de culcare.

„Cum a fost la școală?” Indiferent cu câtă blândețe întrebi sau cu câtă iscusință o formulezi, 99% dintre copii nu-ți dau informația la care râvnești. „Bine”, răspund ei, sau „În regulă”. Cei mai mici ți-ar putea da unele amănunte; un copil vorbește, un jurnalist înnăscut, îți va relata poate pe larg noutățile. Dar astfel de copii sunt rari. Majoritatea copiilor nu dau genul de

informații despre școală pe care părinții vor să le audă. În afară de aceasta, ei știu că, dacă fac efortul corespunzător, a doua zi vei întreba din nou. Nu vei fi niciodată satisfăcut. Așa se întâmplă cu noi toți, părinții, și, pe măsură ce copiii noștri cresc, se poate ca ei să protesteze la întrebarea „Cum a fost ...”. „Mamă”, declară ei printre dinții strânși, „a fost bine”. Prin care ei vor să spună: „Nu mă bâzâi!”

Și, cu toate acestea, nu ne putem abține. Am fost foarte apropiați de copiii noștri când erau mici. Am urmărit tot ce făceau ei; le-am consemnat zilnic progresele în dezvoltare. I-am sunat pe prietenii noștri apropiați când copilul nostru de unsprezece luni a părut gata să facă primii pași. „Umblă prin cameră ținându-se de scaune și de masă”. Nimic nu scăpa atenției noastre vigilente și râvnei festive.

După care ei s-au dus la școală și noi ne-am trezit deodată lipsiți de informații. Nu vedem ce fac și ce se petrece în jurul lor sau ce li se întâmplă. Suntem separați de o bună parte din viața copiilor noștri. Vrem firimituri, note, bârfe despre personalitatea învățătorului – orice. Am întrebat odată un public de părinți ce și-ar dori dacă l-ar avea pe „profesorul viselor lor”.

O mamă a spus: „Aș vrea ca profesorul fiului meu să mă sune zilnic și să-mi spună ce-a făcut la școală”.

„În ce clasă este fiul dumneavoastră?” am întrebat.

„În clasa a zecea”, a răspuns mama cu dezinvoltură, în timp ce toată adunarea a izbucnit în râs.

Dar ce sperăm de fapt să aflăm cu întrebarea aceea pe care o punem tot mereu? Îmi imaginez un părinte întrebându-și copilul „Cum a fost la școală?”, la care copilul ar răspunde cam așa:

„Mamă, mi-ar plăcea să-ți spun, chiar aș vrea, dar totul e prea complicat de pus în cuvinte. Nu știu de unde să încep. Adevărul este că tu nu mă întrebi, de fapt, despre școală, mă întrebi cum decurge viața mea, iar eu nu am nicio perspectivă în privința aceasta. Încerc să devin o persoană și uneori școala pare să fie de un oarecare ajutor în acest sens, pe când alteori se opune cu vehemență. Și apoi, de ce e nevoie să-ți spun eu cum e cu școala? Nu ai mers și tu la școală? Nu știi cum e acolo? De ce mă întrebi mereu?”

Bineînțeles că ați mers și voi la școală, dar ce are asta de-a face cu educația copilului vostru? Scopul acestei cărți este să vă introducă în mentalitatea copiilor și să vă îmbogățească amintirile din școală, într-o încercare de a vă repune în contact cu realitatea concretă a ce înseamnă să fii copil la școală. Sper să vă pot ajuta să apreciați extraordinara călătorie psihologică pe care o reprezintă educația instituțională a fiecărui copil. Dar să începem chiar cu voi.

V-ați gândit de curând la anii de școală, ați re trăit cu toată intensitatea senzațiile de atunci? Cum v-ați simțit stând ore în șir pe scaunele acelea tari de lemn sau plastic ori aliniați pentru a merge la ora de muzică sau de educație fizică? Dar să luați prânzul într-o cantină aglomerată și gălăgioasă? Vă aduceți aminte cum e când te lupti să înțelegi o noțiune? Sau cum te simți când capeți o notă proastă? Sau nu ați primit niciodată un 4 sau un 5, poate nici chiar un 8. V-ați temut vreodată de această posibilitate? În clasa a cincea, ați venit vreodată acasă cu un sentiment de angoasă până v-ați terminat de făcut temele? V-ați simțit vreodată rău la gândul de a merge la școală sau la sfârșitul unei zile de școală? Cunoscut un medic talentat care,

după cum vă așteptați, a fost un elev model în școală. De multe ori însă, pretențiile profesorului îi provocau o asemenea anxietate, încât odată ajuns acasă vomita.

V-a plictisit vreodată școala? Vă aduceți aminte ce importanță avea în viața voastră de zi cu zi faptul că profesorul vă simpatiza sau că părea să vă deteste? Vă amintiți orele de educație fizică? Vă plăceau sau vă temeai de ele? Vă amintiți conținutul lor: jocurile acelea palpitante, precum *dodgeball*¹ (dacă vă plăcea) sau jocurile acelea tâmpite, gen *dodgeball* (dacă nu vă plăcea)? Vă temeai să nu rămâneți ultimul / ultima? Vă stresa felul cum vă arăta corpul sau că trebuia să vă schimbați hainele în fața altor copii? Vă amintiți nesfârșitele pierderi de vreme din școală?

Părinților voștri le păsa de școală? Mama sau tatăl vostru au fost buni la școală? Vă amintiți de vreun profesor pe care-l îndrăgeați? De vreun profesor care părea profund interesat de voi? Vă mai gândiți la el / ea din când în când? A fost școala un refugiu din familie? Părea un loc calm și organizat în comparație cu haosul de acasă?

Aș putea pune un milion de întrebări, în speranța de a vă readuce în minte lucruri la care nu v-ați mai gândit de ani. Dar de ce aș vrea să răscolesc acele amintiri? Ca psiholog, sunt fascinat de viața pe care au trăit-o oamenii la școală. În același timp, e datoria mea să le amintesc părinților experiențele cotidiene din timpul școlii, astfel încât ei să poată *realmente* înțelege cu ce se confruntă copiii lor în fiecare zi. Experiența școlară a fiecărui copil este un voiaj psihologic complex și palpitant,

¹ Joc în care participanții sunt eliminați dacă sunt loviți cu o minge. (N.tr.)

câteodată penibil, adesea plicticos. Cu toții ar trebui să fim conștienți de lucrul acesta, dar nu la așa ceva se referă părinții când îmi vorbesc despre experiențele școlare ale copiilor lor.

PĂRINȚII AU UITAT CUM ESTE ÎN REALITATE ȘCOALA

Ca psiholog care-și desfășoară activitatea în școli, îmi petrec mare parte din zi cu cei mai frustrați, mai puțin performanți și, uneori, cei mai înverșunați copii din clădire. Când decid să mă ocup de un copil, este în ideea și cu speranța că-l voi readuce cumva pe drumul cel bun, că voi găsi o metodă să-l motivez, că voi afla vreun secret despre viața familiei sale – profesorii întotdeauna presupun că există probleme acasă – că-i voi îndepărta obstacolele din cale și-l voi ajuta să revină pe linia de plutire.

Câteodată reușesc să fac tocmai asta. Găsesc metoda și împărtășesc această informație educatorilor copilului. De cele mai multe ori, însă, lucrurile nu sunt atât de simple. În general izbutesc ceva mai puțin spectaculos, dar mai substanțial. Învăț cum percepe un copil școala, unde există discordanțe și, cel mai important, ajung să înțeleg ce trebuie el să facă în fiecare zi pentru a putea supraviețui școlii.

A înțelege călătoria școlară a unui elev, strategia lui de a negocia cu școala, este poate lucrul cel mai important pe care pot să-l învăț din întâlnirea terapeutică cu un copil. Înțelegerea aceasta merge dincolo de orice simplă diagnoză și dincolo de identificarea unor dizabilități intelectuale, deși oricare dintre acestea pot fi o parte importantă a călătoriei. Simplul gest prin

care un copil îmi comunică cum simte el că se adaptează sau nu mediului școlar îi poate modifica radical experiența școlară: a fi ascultat și înțeles poate avea efect de vindecare sau încurajare. Dacă pot găsi o cale prin care să transmit părinților unui copil și colegilor mei o parte din cele învățate de la copil, iar ei reacționează într-un mod util, aceasta poate de asemenea să schimbe experiența școlară a copilului.

După douăzeci de ani de muncă de acest fel cu părinții și copiii, sunt convins că unul dintre cele mai mari obstacole în a-i ajuta pe copii la școală este faptul că părinții nu au o viziune corectă despre școală. Este un paradox: dat fiind că părinții au trecut prin școală când au fost copii, teoretic, ei ar trebui să dispună de această informație. Totuși, experiența mi-a arătat că adulții au pierdut contactul cu structura și semnificația propriei experiențe educaționale. Ca urmare, copiii simt că părinții lor „nu sunt în temă”, că nu înțeleg. Părinții au tendința să se concentreze asupra notelor și a felului cum vor evolua lucrurile și pierd din vedere realitățile vieții de zi cu zi a copilului.

Aceasta se întâmplă dintr-un număr de motive: amintirile noastre din copilărie sunt adesea pierdute sau reprimare. De asemenea, lipsiți poate de informații despre ziua de școală a copilului lor, părinții sunt condamnați să se concentreze asupra viitorului său. Procedând astfel, e posibil ca ei să omită aspecte importante din prezentul copilului.

Chiar și cei mai prevenitori părinți ai unor copii de vârstă școlară tind să aibă viziunea simplistă după care copiii lor funcționează doar la două viteze: fie muncesc destul, fie *nu* muncesc destul. Prea adesea părinții utilizează metafore mecanice atunci când vorbesc despre copii. Spunem că un copil trebuie „pus în viteză” sau că trebuie „să apese accelerația la maxi-

„mum”, ca să-și mărească notele. Uneori este adevărat că un copil nu lucrează atât de mult pe cât ar putea din punct de vedere teoretic. Totuși, el nu poate fi pus într-o viteză mai mare sau să i se dea „un șut în fund” sau „un brânci de pornire”, cum mi-au spus mulți părinți. Dacă este să gândim despre copii că au viteze, ar trebui să-i comparăm măcar cu cele mai sofisticate biciclete *mountain bike*. Copiii au cel puțin douăzeci și opt de viteze, pe care le schimbă neconștient în timp ce urcă și coboară povârnișurile unei zile de școală.

Orice părinte ar trebui să știe lucrul acesta, fiindcă orice adult s-a confruntat cândva cu cerințele vieții școlare. În timp ce discutam ideile pentru cartea de față cu o prietenă a mea, o femeie la cincizeci de ani, a spus: „Oh, școala... eram speriată în fiecare zi”. Chiar dacă nu ai fost îngrozit sau îngrijorat în fiecare zi, au existat nenumărate prilejuri în copilărie când te-ai simțit copleșit și mic. Un om de spirit a spus cândva că cea mai puternică persoană de pe pământ este un educator de grădiniță în prima zi de școală. Copil fiind, nu aveai impresia că poți face să se întâmple ceva. Te găseai sub controlul altora și de cele mai multe ori lucrurile ți se întâmplau ție.

Reprimăm o mare parte din cele ce ni s-au întâmplat în copilărie. Poate cea mai originală intuiție a lui Freud a fost aceea că suntem capabili să zăvorâm în mintea inconștientă unele amintiri din copilărie care ne deranjează sau sunt inacceptabile pentru psihicul nostru de adulți. Freud credea că reprimăm multe experiențe ale noastre din copilărie din cauza gândurilor sexuale. Dar eu cred că tindem să reprimăm acele amintiri în care suntem neajutorați și nu avem niciun control. Oamenii își amintesc în mod selectiv experiențele din copilărie. Dacă un

părinte pierde contactul cu propriile experiențe din timpul școlii, el va avea dificultăți să-și ajute copilul în eforturile sale școlare. Unul dintre scopurile acestei cărți este să te ajute pe tine, cititorule, să-ți aduci aminte ce ți s-a întâmplat în școală.

Adulții au adesea o viziune selectivă – uneori romanțată, alteori caricaturizată – a experiențelor lor școlare. Condensăm mulți ani într-un set de povestiri de război, de întâmplări anecdotice, lustruite prin repetiție. Dacă ați participat la o reuniune cu foștii colegi de liceu, aproape sigur ați schimbat amintiri despre copiii de succes, despre tragica sinucidere sau accidentul de mașină care l-a răpit pe unul dintre colegii de clasă, despre cel mai plicticos, cel mai insuportabil, cel mai sexy sau cel mai patetic dintre profesori. Aceste evenimente trăite împreună trebuie, desigur, împărtășite. Dar v-ați spus unii altora povestea lăuntrică despre ce înseamnă să fii la școală, poate despre cât de supărați sau de jalnic v-ați simțit? Ați spus vreodată cuiva cât de incredibil de competitivi v-ați simțit? Ați spus vreodată cuiva cât l-ați adorat pe un profesor din liceu?

Multe sentimente inconștiente despre experiențele școlare nu au fost niciodată puse cu adevărat în cuvinte. Am luat odată un interviu unui om de afaceri de mare succes din domeniul imobiliar. El era revoltat împotriva experiențelor sale de școală începând chiar din clasa întâi, deși admitea importanța educației. „Toți trebuie să știm câte ceva despre orice, dar Dumnezeuule, să rabzi un an întreg lucruri pe care le urăști pur și simplu, iar atât de mulți – poate jumătate de clasă – sunt mai tot timpul cu gândul într-altă parte... Nu am fost singurul care simțea astfel”.

Părinții acestui om vor fi știut oare că la școală el era dezinteresat și supărat? Vor fi știut ei că suferința lui se datora unei

enorme discrepanțe între inteligența lui nativă și o dizabilitate de citire foarte reală, dar nediagnosticată? Părinții lui nu au știut ce să facă?

„Școala nu se deosebește prea mult de o mică țară. Fiecare școală are cultura ei, figurile sale proeminente, politica sa, clasa sa de jos și ciudățeniile sale. Cu ce te alegi de acolo nu depinde în totalitate de tine. Îți trăiești viața și faci față diverselor încurcături pe măsură ce apar. În final, ești diferit în anumite privințe. Școala îți schimbă viața, în bine sau în rău.”

(Elev în clasa a XII-a)

Nu doar copiii cu dizabilități de învățare se zbat și suferă. Elevii „dotați” (dintre care mulți au de asemenea dizabilități de învățare sau lacune problematice în aptitudinile lor) pot simți nevoia disperată a unei provocări autentice sau a unei companii sociale printre colegi. Ei își doresc poate să deprindă mai ușor alte aptitudini sau se simt stingheriți de presupunerile, speranțele sau așteptările altora. Printre cei mai nefericiți copii pe care i-am cunoscut erau unii aflați pe lista de onoare. S-a spus că toate marile daruri au un preț. Cum se simte oare un copil care trăiește această experiență?

Ce se poate spune despre elevii medii, cei așa-și-așa? La fel cum nu există ființe umane așa-și-așa, niciun copil nu este „mediu” odată ce ai ajuns să-l cunoști. Cel mai bun prieten al vostru este cumva mediu? Un copil care manifestă numai un slab interes pentru munca școlară este oare numai puțin afectat de provocările dificile ale școlii, de o ceartă cu cel mai bun prieten al său, de un divorț sau o boală în familie sau de felul cum toată lumea îl compară cu fratele sau cu sora sa eminentă?

Ce se poate spune despre copiii care se autoizolează sau folosesc droguri și alcool, în încercarea de a-și trata singuri nefericirea, sau care sfârșesc la reanimare după tentative de sinucidere? Nimeni nu se autodistruge pentru un extemporal la istorie, dar ziua de școală și experiența școlară nu sunt nicidecum irelevante. Școala este întotdeauna un factor care contribuie la calitatea vieții unui copil. Cu cât mă gândesc mai mult la experiența școlară a elevilor care vin în biroul meu, cu atât mai mult realizez că, în pofida situației mele de elev de succes la școli excelente, am trăit și eu majoritatea lucrurilor pe care le aud de la acești tineri nefericiți, deși poate că nu în aceeași măsură. Am ajuns la concluzia că până și cea mai bună școală este un loc dificil pentru un copil. În cuvintele fiicei mele, la școală trebuie să suporti o grămadă de mizerii.

Deși aceasta nu pare o observație esențială, eu am găsit că este utilă. Lucrând cu profesorii și administratorii, acționăm zilnic pe baza supoziției implicite că am creat un mediu sigur, sănătos și stimulator pentru elevi, iar dacă ei au probleme, acestea se datorează unor factori din interiorul lor. Cu toate acestea, după spusele elevilor, chiar dacă școala este un ambient stimulator, ea constituie prea adesea un obstacol în calea creșterii, a dezvoltării și a sentimentului eului. Ei îmi spun că e greu să ai încredere în școală, că trebuie să fie vigilenți o mare parte a timpului și că se află mereu în căutarea unor metode pentru a fi performanți, pentru a se acomoda școlii și a putea să profite de mediul educațional.

Dacă citiți această carte, probabil ați căutat un răspuns la întrebarea: „Cum a fost la școală?” Dar, în realitate, vreți să întrebați: „Cum este de fapt școala pentru copilul meu? Este el OK?”

COPIII AU RĂSPUNSURILE

Ca psiholog, sfatul meu este simplu: Dacă găsiți o metodă de a-i întreba cum este școala pentru ei, aceștia vă vor spune. (Mă grăbesc să adaug că, dacă e vorba să discuți cu copiii, e mai ușor să fii psiholog decât părinte – voi reveni asupra acestui aspect.) Mie copiii îmi spun de ce îi sperie școala; îmi spun de ce sunt plictisiți; îmi spun când profesorii sunt ipocriți. Invariabil, când stau de vorbă cu un elev, aflu câte ceva ce niciun adult nu a fost capabil să-mi spună despre activitatea acelui copil la școală. Deseori aflu lucruri semnificative chiar despre școală.

Anul trecut am discutat cu un băiat care a avut probleme serioase fiindcă a copiat la o lucrare în ultimul an. Școala era supărată, părinții necăjiți, iar băiatul rușinat. Fusesse un elev bun, iar când l-am întrebat ce i se întâmplase, a spus: „În școala aceasta totul este ritm și regim, iar eu am ieșit din ritm mai mult de un an”. Pe lângă faptul că era o descriere strălucită a stresului academic din școală, caracterizarea lui m-a frapat și prin fundamentarea psihologică absolut riguroasă. Nu putuse să țină ritmul cu cerințele școlii. Nu am simțit oare cu toții același lucru la un moment dat, în perioada școlară?

Niciodată nu am auzit de la vreun elev o poveste despre viața la școală cu care să nu mă pot identifica personal. O elevă își descrie mânia față de profesorul de teatru care a umilit-o în fața clasei, spunând: „Unele persoane din clasa aceasta sunt prea timide”, imediat după ce ea își prezentase pantomima în fața colegilor. Îmi aduc și eu aminte de ceva asemănător. Un băiat dezabuzat din clasa a treia e furios fiindcă profesorul care supraveghea terenul de joacă nu le-a permis să mai joace fotbal

numai fiindcă doi băieți era cât pe ce să se ia la bătaie. Bineînțeles că lucrul acesta l-a enervat. Nu vă pot spune de câte ori, în timp ce discutam cu un copil, nu mi-a venit să strig: „Iată motivul pentru care nu te descurci la școală. Înțeleg acum de ce nu te poți concentra!”

Uneori, problema nu are nicio legătură cu orele, cu profesorii sau cu temele pentru acasă. Un băiat din clasa a zecea care suferea de dureri cronice de cap tocmai rupsese relația cu prietena lui. Faptul acesta îi absorbea întreaga energie mentală. Insistențele părinților săi că trebuie să se străduiască mai mult la școală ajungeau la niște urechi înfundate de suferința emoțională.

Este o problemă să fii părinte. Dacă propriul copil vă spune că nu se descurcă la școală fiindcă s-a despărțit de prietena lui, latura părintească din voi tinde să-i răspundă: „Nu căuta pre-texte!” sau: „Îmi pare rău că s-a întâmplat așa, dar școala este viitorul tău și nu trebuie să lași ca totul să se ducă de râpă numai din cauza primei tale relații de iubire”. Astfel de replici pun de obicei capăt discuției.

Un psiholog nu trebuie să le facă reproșuri copiilor sau să le amintească ce este important. Trebuie doar să le înțeleagă viața interioară. De aceea e mai ușor să obții povestea ca psiholog. Temându-se de judecata părinților, copiii se închid anticipat.

Aproape invariabil am senzația că un copil își înțelege situația școlară mai bine decât părinții săi – oricât de interesați și compătitori ar fi aceștia. De nenumărate ori am discutat în biroul meu cu părinți surprinși când le explicam cum percepe copilul lor școala. „Nu ne-am dat seama că era speriat în fiecare

zi”, spun ei; sau: „Habar nu aveam că-și urăște atât de mult profesorul. Nici nu ne-am gândit că situația e atât de gravă”.

În clasa a opta, îmi uram profesorul. Eram convins că e realmente un tâmpit: vulgar, indolent, indulgent cu el însuși și rău cu copiii. M-am plâns directorului, închipuindu-mi că în felul acesta va fi concediat. Doi ani mai târziu, am condus o campanie împotriva profesorului meu de franceză din clasa a zecea, una din cele mai plicticoase și meschine ființe umane din câte am avut neșansa să cunosc, în speranța că va fi obligat să se pensioneze. Nici de data aceasta nu am reușit. În schimb, m-am ales cu muștrări și rețineri după ore pentru eforturile mele. În alți ani am fost detașat, rușinat sau anxios. Toate acestea în pofida succesului academic grație căruia am ajuns la Harvard.

Toată clasa a opta, părinții au continuat să-mi repete mantră adulților: „Trebuie să înveți să lucrezi și pentru oameni care nu-ți plac”. Îmi venea să le strig: „Nu numai că nu-mi place de el. Nu-l respect ca om și sunt obligat să-mi petrec toată ziua cu el. Oare voi știți ce înseamnă asta?” Voiam ca părinții mei să înțeleagă cum mă simțeam să stau zilnic în clasa aceluia om, să înțeleagă că, deși mă descurcam rezonabil din punct de vedere academic, iar în multe privințe eram un „elev bun”, uram lucrul acesta. Îl uram din nou, în fiecare zi.

„Școala poate fi un loc excelent, fiindcă înveți lucruri noi și-ți vezi prietenii. Dar poate fi și un loc chinuitor atunci când ești confuz, frustrat sau doar treci prin momente dificile, și poate fi orice – un extemporal sau să citești ceva din manual”.

(Elev în clasa a VI-a)

După o lecție deschisă la școala ficei sale din clasa a șaptea, unde părinții au asistat la o versiune în miniatură a unei zile de școală – câte cinci minute din fiecare oră –, un prieten mi-a relatat următoarele: „La un moment dat, în timpul expunerii profesorului de matematică, mi-am dat seama că nu sunt atent. Am încercat să-mi amintesc la ce mă gândeam înainte să realizez că nu ascult și iată: mă gândeam la programul meu de șoferie pentru a doua zi. Nu crezusem până atunci că există ceva mai plicticos decât să mă gândesc la programul meu de șoferie, dar acum cred că există: profesorul acela de matematică. Ne-am simțit atât de ușurați când, nouăzeci de minute mai târziu, am ieșit – și săriserăm peste ultima temă!”

Fiica mea, Joanna, îmi repeta mereu că profesorul ei de științe din clasa a zecea este incredibil de plicticos. Eram sigur că exagerează, până când m-am dus cu ea la școală în ziua de vizită a părinților. După ce l-am ascultat cincisprezece minute pe profesor, cu zumzetul lui de o monotonie ucigătoare, îmi venea să țip, să arunc notițele, să visez. Pentru mine, cel mai bun aspect al lecției sale a fost că nu a trebuit să mă mai întorc vreodată. Din păcate, fiica mea a trebuit să se întoarcă de patru ori pe săptămână, timp de încă șapte luni. Tot ce am putut face ca s-o ajut a fost să renunț la solidaritatea dintre adulți și să recunosc adevărul: „Ai dreptate, Joanna, e incredibil de plicticos”.

Prietenul meu Jim Sadler este directorul unei mici școli din Insulele Virgine. Fiind o școală atât de mică, el răspunde personal de evaluarea tuturor profesorilor. Cu un personal didactic de 70, el asistă la ora fiecărui profesor de două ori pe an, așadar, un număr de 140 de vizite. El încearcă să distribuie cât mai uniform

vizitele pe durata anului școlar, dar se întâmplă uneori ca, revenit pe insulă după o călătorie prelungită pe continent, să trebuiască să-și dubleze sau tripleze vizitele. „Mi-e groază pur și simplu de zilele în care trebuie să asist la trei ore”, mi-a spus el. „Nu e uimitor că le pretendem copiilor ceva ce noi nu am vrea să facem? Cu greu suport să merg la trei ore, dar copiilor le cerem să meargă la șapte ore pe zi, cinci zile pe săptămână”. Un total de treizeci și cinci de ore, săptămână după săptămână.

Școala este o lume bogată și interesantă, în care copiii își trăiesc o mare parte a tinerei lor vieți, dar noi nu le acordăm destul credit pentru ce se petrece în mintea lor. Mulți părinți cred că viața începe după școală. Nimic nu este mai departe de adevăr, atât din punct de vedere psihologic, cât și matematic. Dacă o studentă urmează să trăiască până la optzeci de ani, timpul petrecut de ea în școală și facultate reprezintă 28 la sută din viața ei. Copilul petrece mai multe ore de veghe la școală decât acasă. Orice copil face la școală o călătorie psihologică intensă care trebuie trăită – într-un mod fericit sau nefericit – în clădirea școlii. Între zidurile acelea de cărămidă, copilul se simte emoționat, entuziast, furios sau dezamăgit. Copiii știu lucrul acesta foarte bine. Ei stau în banca lor și simt cum trece timpul. Câțiva adolescenți mi-au spus: „La școala asta simt că am o viață!” Fraza aceasta m-a obsedat.

Voi ați simțit că ați avut o viață la școală? Dacă da, ce fel de viață a fost? Dacă vreți să înțelegeți ce trăiește copilul vostru la școală, trebuie să vă recuperați amintirile autentice ale vieții de elev. Trebuie să vă concentrați asupra călătoriei psihologice unice pe care ați făcut-o prin școală. Educația primită acolo v-a

mers la suflet? A făcut apel la sinele vostru autentic? V-ați descoperit pe voi înșivă la școală? Ce ați descoperit?

L-am întrebat pe un om de știință talentat despre anii petrecuți în școala elementară. A început imediat să depene întâmplări din clasa a cincea. Chestionat despre primii cinci ani de școală, de la grădiniță până într-a patra, nu și-a putut aminti nimic. Am insistat, dar tot nu și-a reamintit mare lucru. Știa doar că învățase cu greu să citească. „Nu am învățat să citesc până în clasa a treia. De fapt, puțin a lipsit să fiu retras”, a spus el. Și-a adus apoi aminte că în clasa a patra a împrumutat de la bibliotecă o carte despre legile lui Ohm ca să încerce să calculeze rezistența circuitelor în paralel. Și-a amintit pe urmă mai multe:

În clasa a șasea trebuia să fac un referat științific și, nefiind un bun ascultător, dar destul de activ, am ales ca temă electricitatea și am crezut că trebuie s-o inventez eu. M-am gândit că trebuie să fac experimente și să inventez deopotrivă electrostatica și electrodinamica. Inutil să spun că nu am terminat niciodată referatul și am primit nota 1. A fost una dintre marile traume ale vieții mele și nimeni nu a realizat că eu coborâsem în atelierul meu din beci și încercasem să inventez electricitatea.

Iar când profesorul lor a început să le predea adunarea, a trebuit să facă ceva ca să-și ocupe mintea:

O amintire dominantă este că urmăream ceasul și număram în minte ca să văd dacă pot prezice – ceasul avea un minutar care se

deplasa la fiecare minut – să văd dacă pot prezice când se va mișca, fiindcă eram îngrozitor de plictisit. Și-mi aduc apoi aminte că la matematică, făcând aritmetică și așa mai departe, am atribuit fiecărui număr o personalitate, încât dacă adunam 13 cu 54, „1” era un elefant, „3” era Mickey Mouse etc. și voiam să văd cum se combină. Inventam povești despre adunarea numerelor, fiindcă era atât de plictisitor.

Își va fi dat cineva seama ce se petrece în mintea acestui băiat, că el încerca să inventeze electricitatea și să născocască povești cu animale în timpul plicticoaselor lecții de aritmetică? Unul dintre scopurile mele în această carte este să vă familiarizez din nou cu strategiile la care recurg copiii – unele dintre ele poate că le-ați folosit și voi – ca să supraviețuiască unei zile de școală.

ASPECTUL PSIHOLOGIC AL EDUCAȚIEI LIPSEȘTE

Ceva lipsește din discuțiile publice din țara aceasta despre educația copiilor. În toată frenezia despre testele federale, responsabilitatea și neajunsurile profesorului, educația specială și finanțarea școlilor, puțini oameni vorbesc despre dimensiunea psihologică a școlii. Vă surprinde poate că spun asta. La urma urmei, nu există oare vagoane de cărți despre funcționarea școlii, scrise de profesioniști ai domeniului? Iată, de exemplu, splendida carte a lui Mel Levine, *A Mind at a Time*, sau valoroasa lucrare a lui Edward Hallowell și John Ratey, *Driven to Distraction*. Fiecare dintre aceste cărți te introduce

în mintea copiilor, examinând felul în care diferențele în aptitudinile de învățare afectează performanța școlară și încrederea în sine. Cărțile acestea se bazează pe cercetări despre natura creierului și a procesului de învățare. Deși ele sunt într-adevăr psihologice și foarte utile, vreau să vă ofer o poveste psihologică diferită.

Există cărți scrise de psihologi care vă spun cum să vă motivați copilul să obțină note mai bune sau cum să-și mărească performanța școlară. Alte cărți, scrise de ziaristi, au examinat structura vieții în școli. Unele îi urmăresc pe copii de-a lungul unui an. Există și cărți în stil revoluționar, care atacă școlile fiindcă sunt plicticoase și irosc timpul copiilor. Oricât de interesante ar fi cărțile acestea, eu am o încredere profundă în demersul școlar și îi susțin pe profesorii și administratorii care-și dedică viața pentru a face școlile funcționale pentru copii. Îmi propun să realizez ceva ce nu este revoluționar. Vreau să-i reamintesc cititorului ce fac copiii în fiecare zi ca să rămână intacti și vii din punct de vedere psihologic în școală.

Întotdeauna vorbim despre ce încercăm să-i învățăm pe copii în școală și dacă ei învață ceea ce au nevoie. Dar acesta este doar primul dintre cele trei nivele diferite care constituie experiența școlară a copiilor: Lecția, Strategia și Autocunoașterea.

Lecția este agenda adultului pentru copii. Strategia este ceea ce dezvoltă copiii ca să facă față realității Lecției și multor altor lucruri pe care sunt interesați să le învețe din școală.

Oricât de importantă ar fi Lecția, este teribil de incompletă. Cu toate acestea, ca adulți, nu putem înceta să ne gândim la ea.

Mama unei fete din clasa a șaptea mi-a povestit că, la sfârșitul lui iulie, înainte să înceapă clasa a opta, fiica ei a spus: „Abia aștept să mă întorc la școală...”. Încântată, mama aștepta ca fata să-i spună ceva despre orele preferate de anul viitor. Dar fiica ei și-a terminat astfel propoziția: „... să văd cât au mai crescut băieții”. Păi, bineînțeles! Pentru o fată sau un băiat din clasa a opta, aflați la mijlocul pubertății, acesta este aspectul cel mai interesant al școlii.

Pentru adulți, Lecția este supremă. Este o supoziție fundamentală. Importanța școlii este evidentă și incontestabilă, la fel și inevitabilitatea frecventării școlii. Copiii trebuie să meargă la școală. Copiii trebuie să învețe să scrie și să citească. Educația este bună și o diplomă universitară este esențială în Epoca Informației. Adevărurile acestea sunt atât de evidente, încât nu le punem în discuție. Uităm că ai noștri copii nu sunt servitori cu contract și nici mașini. Pentru ei, școala nu este automată. Pentru niciunul dintre ei nu este ușoară – nici chiar pentru cei care o fac să pară ușoară –, iar pentru unii costurile sunt foarte mari. Uităm că multe dintre lucrurile învățate la școală – poate majoritatea – nu provin de la adulți.

„Uneori mă simt descurajat în privința școlii. De fapt nu a școlii, ci a ceea ce mi se întâmplă mie acolo”.

(Elev în clasa a V-a)

Strategia este aportul copiilor la experiența școlară: încercările lor de a face față cerințelor școlii, stilul propriu de a învăța, așteptările părinților și complexul de pretenții venite din partea

colegilor lor. Orice copil, oricât de dezinteresat sau detașat de cerințele școlii ar putea să pară, își perfectează continuu strategia prin care să mențină în echilibru aceste forțe intense și conflictuale.

Autocunoașterea este ceea ce obțin efectiv copiii în școală, de cele mai multe ori spre binele experienței lor școlare. Majoritatea copiilor capătă încredere și un interes pasionat pentru ceva. Uneori, însă, autocunoașterea este dureroasă, ceea ce nu este nicidecum intenția educatorilor. De exemplu, uneori copii afro-americani talentați care au fost educați în școli private de elită, în mod tradițional ale albilor, se găsesc într-un mediu cu dureros de puțini copii de culoare. Ei se aleg cu o educație selectă, dar și cu sentimentul profund că nu-și au locul nicăieri. Ce tip de educație este, de fapt, aceasta? Întrebarea pe care o pun copiilor de-a lungul acestei cărți și în munca mea cu ei se reduce la: „Ce ai învățat, de fapt, despre tine însuți la școală?”

Să încep cu mine însumi. Din clasa a doua și până într-a douăsprezecea am purtat la școală un sacou, cămașă cu nasturi și cravată. Am fost binecuvântat cu un creier școlar destul de bun și aveam rezultate excelente la teste – o rețetă pentru un succes academic rezonabil. Dar în mine însumi știam că eram doar un foarte bun jucător. Depuneam eforturi rezonabile pentru profesorii care-mi plăceau, iar pentru ceilalți jucam jocul școlii, sărind prin inelele regulamentare, fără eforturi dramatice.

Pentru mine, școala a fost un joc. Puteam să fac ce voiam eu să fac satisfăcând, în același timp, cerințele autorităților?

În timpul liceului – o mică școală cu internat în Dutchess County, New York – am fost regele activităților extracuriculare. Școala mi-a oferit un loc unde să exerseze conducerea publică și să dau curs pasiunilor mele. Am întreținut douăzeci și cinci de acvarii cu pești și am editat revista școlii. În penultimul an, am fost șeful sălii de mese, adică îi supravegheam pe elevii care serveau și pe cei care spălau vasele. Mi-a plăcut, de asemenea, să mă uit la televizor împreună cu bucătarii aflați în pauză (TV-ul era sever restricționat în școlile-internat; am reușit să ocolesc acele reguli folosindu-mă de poziția mea de conducere). Scrierea de referate pentru clasă și studiul pentru testele de franceză se aflau în coada listei mele de activități. Deși, în general, mă achitam de ele în mod satisfăcător, nu am căutat niciodată să mă remarc academic până când, la vârsta de douăzeci și șapte de ani, mi-am luat doctoratul la Universitatea din Chicago. Abia atunci am început cu adevărat să lucrez în școală.

Copiii mei m-au introdus într-un tip de experiență școlară complet diferită de cea pe care o trăisem eu. Școlarizarea lor a fost o provocare serioasă atât pentru soția mea, cât și pentru mine, amândoi fiind suficient de capabili academic și de perseverenți pentru a ne continua educația până la obținerea doctoratelor. Copiii mei, Joanna, șaptesprezece ani, și Will, unsprezece ani, au aptitudini radical diferite de cele pe care le avusesem eu – fiica mea este o sportivă, iar fiul meu un artist – și întâmpină mai multe dificultăți școlare decât am avut eu de înfruntat vreodată. Amândoi au dizabilități de învățare semnificative. Joanna este dislexică și detestă cititul. Will are un

maldăr de probleme de procesare și ordonare, precum și disgrafie (un scris de mână oribil), care transformă uneori școala într-un calvar. Ar fi prea puțin spus că experiența mea școlară, în care mă achitam de obligații într-o manieră improvizată și de ultim moment, nu m-a pregătit suficient ca să-i îndrum prin școală pe acești doi copii minunați.

Când vine vorba de propriii copii, nu reușesc niciodată să-mi ies din tipare. Mă poticnesc mereu de anxietatea, ambiția, iubirea și confuzia mea privitoare la cât de mult îmi seamănă ei sau nu în nevoile și dorințele lor. Nu-mi pot scoate niciodată ochelarii de cal părintești când e vorba de copiii mei, fiindcă vederea îmi este întotdeauna afectată de istorie și speranță și de iubire, de asemenea.

Fiecare părinte care-și păstorește și antrenează copilul prin școală trebuie să privească foarte atent la propria istorie. Care a fost realitatea experienței voastre școlare? Cu ce pachet de aptitudini genetice ați intrat pe poarta acelei construcții de cărămidă în care petreceți atât de mult timp? Istoria voastră personală are ceva de-a face cu strategiile pe care copilul vostru le elaborează *chiar acum* ca să supraviețuiască în școală? Ați terminat liceul cu sentimentul că sunteți o persoană de încredere și de succes sau v-a încercat un oarecare sentiment al eșecului? Ați trecut pe brânci linia de sosire, ușurați să scăpați de acolo?

Le doriți copiilor voștri ca la terminarea școlii să fi învățat aceleași lecții profunde despre ei înșiși ca și voi sau pentru ei vreți ceva diferit? Măcar este opțiunea voastră?

A CUI VIAȚĂ ESTE?

Mama lui Jake se holbează la mine de parcă aș fi nebun. Se află aici fiul ei, care vrea să părăsească o excelentă școală privată de băieți în favoarea unei școli publice locale, iar ea se așteaptă ca eu să intervin să-l opresc. Îmi dau seama după fețele lor că atât ea, cât și tatăl lui Jake sperau, fără îndoială, că voi spune ceva înțelept sau vreo viclenie psihologică pentru a-l face să se răzgândească. Dar eu nu doar că nu spun lucrurile pe care sperau ei să le audă, ci îl încurajez pe Jake să le explice părinților săi de ce vrea să plece de la acea școală.

„Îmi este dor de prietenii mei”, le spune el.

„Dar te întâlnești cu ei în weekend”, îi răspunde tatăl său.

„Știu, dar nu merg la școală cu ei; nu joc fotbal cu ei”.

„Poți avea și aici prieteni. Sunt copii deosebiți aici, iar tu nu ai făcut niciun efort să-i cunoști, nici măcar în trei ani”, a insistat tatăl său.

Jake a ridicat din umeri. „Nu sunt genul meu de copii”.

„Aici te pregătești mult mai bine decât într-un liceu. Vei avea șanse să intri la o facultate mai bună”, spune mama lui.

„La liceu voi urma cursuri AP¹. Copiii mi-au spus că e mai ușor să intri în facultățile de elită dacă vii dintr-o școală publică”, i-a răspuns liniștit Jake.

¹ *Advanced Placement*: program național pentru elevii de liceu care au completat cu succes curriculumul la un anumit obiect înainte de a începe ultimul an. (N.tr.)

„Dar profesorii de aici? Sunt excelenți”. Tatăl lui Jake începe să dispere. El știe foarte bine că se agață de fire de pai. Dar, atât el, cât și soția lui se uită la mine, implorându-mi în tăcere ajutorul. Le văd suferința, o simt și aș vrea să-i pot ajuta, dar nu pot. Cred că Jake știe ce este mai bine pentru el.

Înainte să-l fi întâlnit pe Jake, care are cincisprezece ani, diverși profesori mi l-au descris ca talentat, înzestrat intelectual, sânguincios, distant și arogant. Un copil care „are o părere prea bună despre el însuși”, mi-a spus un profesor; cineva lipsit de o „viziune realistă” a capacităților sale atletice, mi-a spus un antrenor. Fusesse timp de trei ani elev la școala aceea și nu se implicase niciodată emoțional în viața de acolo, în felul în care trebuie s-o faci dacă vrei să te simți bine într-un mediu. Mulți băieți devin simptomatici, când constată că școala lor nu li se potrivește, fie prin rezultatele slabe la învățătură, fie prin problemele disciplinare. Jake nu a făcut nici una, nici alta. A continuat să fie un elev bine pregătit, având numai 9 și 10 în carnetul de note, și să participe la activitățile sportive. Dar era evident că nu se implica afectiv: s-a izolat atât față de colegii de clasă, cât și față de profesori. Acesta nu este un lucru ușor și, în pofida empatiei mele pentru părinții săi, i-am admirat disciplina și loialitatea.

Părinții săi l-au trimis la mine după ce profesorul său și-a exprimat îngrijorarea în legătură cu apatia lui. Părinții știau prea bine care sunt motivele: Jake nu voise niciodată să urmeze acea școală și perspectiva de a rămâne acolo îl afecta tot mai mult. În cele două întâlniri cu el, anterioare ședinței cu familia, Jake,

caracterizat ca „apatic” de către adulți, și-a exprimat în chip emoționant profunda afecțiune și loialitatea față de prietenii săi. După ce l-am ascultat, tot ce am putut să spun a fost: „Ai purtat timp de trei ani torța pentru prietenii tăi. Cred că nu ai vrut să-ți faci prieteni aici fiindcă nu ai permis nimănui să concureze cu vechiul tău grup. Ești incredibil de loial”.

Băieții arareori discută despre atașamentele lor puternice – ei evită adesea termenul de *cel mai bun prieten*, pe care fetele îl adoptă cu atâta pasiune – dar ei au cu siguranță astfel de prieteni și întotdeauna își vor apăra prietenii în termenii cei mai vehemenți. Dacă întrebi un băiat de ce un alt băiat îi este prieten, el va spune: „Fiindcă mă pot baza pe el”. Cu alte cuvinte, acel băiat îi va sări în ajutor în caz de pericol fizic, dar și reciproc.

Odată ce Jake mi-a explicat puterea prietenilor sale și loialitatea sa față de ele, am fost satisfăcut că purtarea sa are un motiv temeinic. Sunt de acord că nu întotdeauna copiii iau deciziile corecte, dar de obicei ei semnalizează dacă știu ce trebuie să facă într-o situație de conflict emoțional. Dacă aș fi crezut că Jake era deprimat, anxios sau într-o stare emoțională pe care să nu o poată controla, aș fi procedat altfel. Adevărul era că el se găsea într-o situație emoțională dificilă, dar știa ce voia să facă în această privință. Opțiunea lui era una rezonabilă: școala și prietenii împreună cu care dorea să fie erau perfect respectabili. Nu există niciun motiv să credem că mutarea ar fi fost o greșeală mai mare decât să rămână într-o școală unde se simțea apatic emoțional și profund izolat.

Părinții lui Jake au făcut o mare investiție de speranță (și de bani) în ideea unei școli private. Ei au crezut că la școala respectivă el va primi o educație mai bună, o mai bună pregătire pentru facultate și o rețea mai consistentă de prieteni. De asemenea, ei stabiliseră relații cu părinți din acea comunitate. Nicio mirare că se așteptau ca eu să-i susțin. Mi-a părut rău să-i dezamăgesc, dar am fost convins că Jake are inteligența, cunoașterea de sine și determinarea necesare ca să rezolve dilema. Cea mai bună soluție, indiferent că e vorba să continue în pofida dificultăților sau să facă schimbarea, nu poate fi găsită decât într-o mai bună înțelegere dintre el și părinții săi.

Îngrijorarea părinților lui Jake în legătură cu prezentul și viitorul lui a început să iasă la iveală: temeri legate de un campus deschis, de băutură și mașini, de clasele prea mari, de lipsa contactului personal cu un consilier. Ei insistau îndeosebi pe faptul că majoritatea prietenilor săi fotbaliști nu erau la nivelul lui intelectual, că nu apreciau școala la fel de mult ca Jake, cu siguranță nu la fel de mult ca familia lui Jake. Va rezista el presiunilor de care va avea parte în compania lor? Va fi el capabil să rămână un elev bun, chiar dacă prietenii săi sunt mai puțin interesați de succesul școlar? Ei formulau argumente solide, dar cuvintele ajungeau la urechi, cu siguranță, nereceptive, deși Jake asculta cu toată atenția.

Conversația a degenerat, iar Jake și părinții săi au început să se certe asupra notelor. Chiar era el elevul independent care se pretindea și, dacă da, de ce nu a obținut numai note maxime? El a încercat să se apere, dar părinții s-au arătat sceptici privitor la capacitatea lui de a-și gestiona libertatea de la liceu și de a

obține în continuare note mari. În final, părinții lui Jake au pus o condiție înainte să-i permită să rupă relațiile cu acea școală.

„Dacă vrei să te credem că vei primi o bună educație la liceu și dacă vrei să pleci de aici cu binecuvântarea noastră”, a spus tatăl său, „va trebui ca la sfârșitul anului să ai numai note foarte bune”.

„Pot face asta”, zise Jake.

Și s-a ținut de cuvânt. El și-a câștigat astfel dreptul de a părăsi școala și de a se întoarce la prietenii săi care-l încurajaseră în cei trei ani cât fusese plecat.

Ca o ultimă remarcă, Jake a urmat cursuri AP și a obținut note mari, aceleași note primite de obicei la școala privată. Nu muncea la fel de mult pentru ele ca la școala privată, dar era în continuare un elev bun, care juca fotbal și se ferea să aibă probleme în oraș. Încă nu a depus cerere la vreo facultate, încât nu pot spune deschis dacă mutarea i-a diminuat șansele sau dacă el și părinții săi sunt mulțumiți de urmări.

A fost mutarea corectă? Dacă copilul simte că a fost mutarea corectă, este acest lucru suficient? Dacă la vârsta de patruzeci de ani el privește în urmă și apreciază că a fost o mutare greșită, înseamnă că așa a și fost? Aceasta nu este o poveste despre școlile publice versus cele private, nici despre importanța prietenilor versus importanța școlii. Este o poveste despre încrederea acordată copiilor ca ei să ne spună adevărul incontestabil și irevocabil despre viața lor la școală. Când un băiat din clasa a noua nu și-a făcut prieteni timp de trei ani într-un nou mediu și admite că a fost o opțiune mai mult sau

mai puțin deliberată, pentru mine acesta constituie adevărul definitoriu de la care trebuie să pornim. Puteți fi sau nu de acord cu mine, dar eu am credința că, în acea fază, rolul meu era să-i ajut pe părinți să-și depășească toate anxietățile parentale firești și să înțeleagă că drumul prin școală al copilului lor îi aparține lui.

Sper să vă conving că, în ce privește școala, copiii sunt mai deștepți decât am crede noi. Indiferent ce sperăm să-i învățăm – ca părinți, ca profesori și ca organizații investite să creze școli bune – pentru ca acest lucru să aibă valoare, trebuie să punem preț pe adevărul experienței unui copil. Trebuie să ascultăm și să fim deschiși la ce au ei să ne învețe.

„Ai prieteni, așa că nu trebuie să treci prin școală singur”.

(Elev în clasa a XI-a)

Nu sunt un educator și nici nu am temperamentul unui politician sau al unui reformator. Nu pot scrie o carte despre crearea unui mediu școlar perfect, care să elimine toate dificultățile pe care le-am observat, astfel încât nici nu voi încerca. Ceea ce m-au învățat elevii mei este că școala poate fi o experiență captivantă și chiar distractivă, dar și una dificilă, dureroasă și uneori umilitoare. Informațiile pe care le primesc de la copii sunt fără excepție utile. Adesea ele diferă într-o oarecare măsură de relațiile profesorilor și sunt aproape întotdeauna în contradicție cu ce cred părinții elevilor despre viața școlară a copiilor lor.

Dacă credeți ce îmi spun acești copii și acceptați opinia mea că în rolul de părinte există ceva care îi împiedică pe mamă sau pe tată să perceapă corect experiența și strategia copilului lor la școală, ați putea fi îndemnați să reluați contactul cu realitatea școlii. Singura modalitate de a vă reaminti ce ați uitat este să vă întoarceți la școală și s-o priviți cu ochii unui copil sau să-i ascultați pe copii, care vă vor spune exact ce înseamnă să mergi la școală. Cred că fiecare părinte a simțit, la un moment sau altul, impulsul de a-și urma copiii în școală. Chiar dacă personalul v-ar permite acest lucru, copiii voștri ar fi teribil de stânjeniți dacă ați intra împreună cu ei în clădire. În loc de aceasta, vă invit să mă însoțiți în timp ce voi urmări pas cu pas câțiva copii de-a lungul unor zile de școală. Deoarece copiii voștri probabil că nu vă vor spune exact ce li se întâmplă – chiar dacă îi întrebați – mă ofer să vă fiu ghid.

Ca să scriu cartea aceasta, am simțit nevoia să urmăresc îndeaproape elevii. Din anumite motive, elevii trimiși la psiholog sunt mai nefericiți decât ceilalți copii. Nu puteam fi sigur că pacienții mei sunt reprezentativi pentru comunitatea mai largă a colegilor lor. A trebuit să urmăresc și să stau de vorbă cu elevi care altfel nu ar fi ajuns niciodată în biroul unui terapeut, elevi bine adaptați și cu rezultate bune, ca să pot verifica valabilitatea premizei că până și cea mai bună școală este dificilă pentru toți copiii, că până și celor mai buni elevi provocările școlii li se par dificile, iar uneori copleșitoare, și că succesul sau eșecul școlar al fiecărui copil sunt ferestre către strategia unică și complexă de supraviețuire psihologică elaborată de acel copil. Copiii posedă cunoștințele – „realitățile de pe front”, cum se

spune în timp de război – și înțelepciunea de a reacționa la realitățile școlii. O parte esențială a datoriei noastre ca educatori și părinți este să înțelegem experiența zilnică a unui copil în școală și strategiile nevăzute care îi modelează destinul acolo.

Dar să ne întoarcem la școală.

EDITURA HERALD

2

Un loc al adevărului. O zi la școală.

Viața Helenei

Pentru toți, între septembrie și iunie, școala este principala componentă a vieții. Nu neapărat pentru învățătură, ci fiindcă îți petreci acolo cea mai mare parte a zilei cu aceiași oameni și toți împreună trecem prin asta.

– Ben, șaisprezece ani

Imaginile din primii cincisprezece ani de viață care-mi revin acum în memorie sunt un amestec de tot felul de lucruri, în primul rând joaca și școala... Nu sunt deloc sigur în privința lecțiilor pe care le-am învățat la școală, dar știu că ne-am distrat copios între orele de studiu și întotdeauna m-am bucurat că am folosit toate prilejurile de joacă ce mi s-au ivit.

– Clarence Darrow, Povestea vieții mele

Este începutul lui decembrie. Ninge ușor în timp ce mă apropiu de Liceul Kensington, o clădire lungă de cărămidă, separată de Strada Principală de o peluză în pantă. Intru în parcare,

trec peste șirurile de locuri numerotate și parchez pe unul din puținele spații rezervate vizitatorilor. Am venit aici ca să merg la școală, nu ca de obicei (ca vorbitor sau consultant), ci ca să urmăresc un elev și să învăț de la toți.

Prima decizie a zilei este dacă pot să traversez peste iarbă umedă și înzăpezită, direct către intrarea în școală, sau să trec prin parcare pavată, douăzeci de metri până la șosea, iar apoi de-a lungul șirului de mașini până la ușa din față. Pantofii mei au apucat și zile mai bune și mă grăbesc să nu întârzii la întâlnirea cu Helena. O scurtez peste iarbă, conștient că probabil încalc o regulă, dar știind, de asemenea, că nu o va impune nimeni. Oare nu este școala locul unde înveți să faci diferența dintre regulile semnificative și cele mai puțin semnificative? Le am încă pe amândouă în mine: „Folosește trotuarul” și „La naiba”.

„Mi-ar plăcea ca ei să fie în locul meu și să afle prin ce trec”.

(Elev în clasa a VIII-a)

Toată istoria liceului Kensington este vizibilă în amalgamul multelor renovări. Numeroși arhitecți și-au lăsat amprenta asupra clădirii, adăugând încă o secțiune de cărămidă roșie, încât, văzută dinspre stradă, arată acum ca un tren de marfă având vagoane cu unul și cu mai multe nivele. Există două intrări clar marcate – una este o fațadă cu trei etaje din anii 1920, cealaltă o versiune puțin mai modernă, din anii 1950, cu coloane grecești albe – ambele monumente de arhitectură convențională. Ambele au deasupra ușii inscripții formale, KENSINGTON HIGH SCHOOL. Mă îndrept spre intrarea mai veche – mi se pare mai

grandioasă – numai ca să constat că elevii afluează prin cea-laltă. Ei știu drumul.

Este ora 7:54 A.M. când intru în biroul directorului, îngrijorat că Helena, o elevă din clasa a unsprezecea și neobișnuit de conștiincioasă, va fi ajuns poate înaintea mea și mă așteaptă. Încă nu venise. A apărut la ușa biroului la 7:59, m-a strigat pe nume, m-a salutat și m-a introdus cu toată încrederea în orarul ei.

Ne-am îndreptat spre prima ei oră de clasă, prin culoarul principal, plin de elevi în hanorace; conversațiile se contopeau într-un vuiet monoton care umplea sălile. Am urcat niște scări împrejmuite cu sticlă, am străbătut un coridor lung cu pereții albicioși, trecând pe lângă dulapuri cenușii de vestiar, am dat colțul, am trecut prin câteva uși anti-incendiu maronii, apoi am urmat un alt coridor lung cu dulapuri cenușii. Un voiaj rapid printr-o lume pe care un fotograf de la începutul secolului XX ar fi putut-o capta destul de riguros în alb-negru sau în nuanțe de sepia. Puțin îngrijorat că va întârzia la oră din cauza mea, o întreb pe Helena dacă profesorul ține ca ora să înceapă la opt fix, fiindcă nu încapă nicio îndoială că vom întârzia trei sau patru minute. Ea mă liniștește: „Profesorii nu se enervează dacă întârzii la prima oră”.

Facem o scurtă oprire la dulăpiorul Helenei, insula rezervată ei în marea aceasta monocromatică. Se află în rândul de jos al unui bloc de patruzeci de dulăpioare. Se apleacă să-l deschidă și învârtă discul cu mâna stângă, efectuând cu pricepere cele trei rotiri cu degetul mare. Când lacătul se deschide, ea îl agață de ușița dulăpiorului. Mă frapează cât de mic e spațiul, poate numai 20 cm lățime. Spre deosebire de dulăpioarele pe

care le-am văzut în multe alte școli, cel al Helenei nu are niciun ornament. Nici poze, nici decupaje din reviste, nici machiaje sau deodorante, nici suveniruri. E interzis să-ți împodobești dulăpiorul? „Nu, doar că nu prea ne interesează asta”, spune ea. „Le împodobim uneori pentru ziua de naștere”.

Exceptând cazul în care un elev stabilește o legătură mai apropiată cu un profesor, care-i permite să se simtă stăpân peste o parte dintr-un laborator sau dintr-un vestiar – și unii profesori își împart în felul acesta teritoriul –, dulăpiorul este singurul loc din școală pe care elevul îl poate numi al său. Este singurul spațiu personal la care are dreptul un elev.

Am fost odată consultant la o școală unde un băiat, singurul copil la părinți, murise într-un accident de mașină în toamna când a început clasa a zecea. În orele de după accident, colegii de clasă au zgâriat în mod spontan cuvinte de apreciere și de rămas bun pe ușa de metal și în interiorul dulăpiorului său. În afară de locul accidentului, unde altundeva ar mai fi putut colegii să-și exprime părerile de rău? Primăvara târziu, administratorii m-au întrebat ce ar trebui să facă cu acel dulăpior. Nu considerau oportun ca acesta să devină un memorial permanent, dar nici nu ar fi vrut să distrugă inscripțiile, mai ales că acest memorial informal însemna atât de mult pentru părinți. Să ceară unui sudor să decupeze compartimentul și să-l dea părinților? Să-l decupeze și să-l lase afară să ruginească natural, într-un fel de înmormântare pe vârf de munte, în stil himalayan? Le-am sugerat să dea ca temă la câteva ore de artă transcrierea inscripțiilor și crearea unei lucrări de artă colectivă. Una dintre lucrări putea fi dăruită părinților; o alta putea fi înrămată și agățată pe culoar. Dulăpiorul putea fi atunci șlefuit, revopsit și dat

spre folosință în anul următor unui prieten al băiatului care murise. El putea fi custodele dulăpiorului în călătoria lui de întoarcere în anonim din anii ce vor veni.

Helena își termină rapid treaba la dulăpior. Își pune jacheta pe umeraș și se lasă pe un genunchi ca să caute cărțile și caietele de care va avea nevoie în ziua aceea, alegând din două rânduri de cărți așezate unul peste celălalt. În dimineața aceasta are nevoie de alte cărți decât va avea nevoie în oricare altă dimineață a săptămânii. La fel ca multe alte licee, Kensington are un program prin rotație, în încercarea de a combate monotonia orarului clasic, în care aceleași ore se succed în aceeași ordine, în fiecare din zilele săptămânii. Programul prin rotație permite oarecare varietate și flexibilitate: devin posibile prelungirea laboratoarelor de știință și dublarea orelor de curs; în plus, nici copiii, nici profesorii nu devin captivi ai aceleiași materii la sfârșitul zilei. Orarul acesta în bloc nu este pe placul tuturor. Unii se plâng de timpul mai lung petrecut la pupitru și preferă orele de curs mai scurte și oportunitatea de a te mișca și a socializa în pauzele mai numeroase. Ambele metode necesită planificare logistică și Helena va face astăzi trei drumuri până la dulăpior, pentru a schimba un set de cărți cu altul, luând numai ce are nevoie pentru următorul interval orar și evitând astfel să care în spate pe scări și pe lungile coridoare mai mult decât e nevoie.

Ajungem la sala de întâlnire¹ în jurul orei 8:07. Nu văd niciun profesor deocamdată – poate că este unul, dar nu la catedră.

¹ În original, *homeroom*, sală de clasă unde un grup de elevi din același an se întâlnesc la începutul zilei în vederea unor activități administrative: prezența, justificarea unor eventuale absențe, anunțuri școlare, colectarea de fonduri în diverse scopuri etc. (N. tr.)

Aici este locul unde se pune în scenă ziua de școală, o perioadă de încălzire într-o sală de științe fizice, decorată cu planșe de plastic albastru și roșu, reprezentând planetele, agățate de țevi. Poate că în unele zile sunt anunțuri sau discuții, dar nu astăzi. Elevii stau la pupitrele lor, Helena vizavi de un băiat în sveter cenușiu și o șapcă de baseball și pe diagonală cu două fete, Bridget și Jennifer. La fel ca toți elevii din încăperea, ele sunt angajate într-o conversație cu glas scăzut. Mai târziu, Helena mi-a spus că aflase vești neliniștitoare de la Jennifer, care lucrează cu normă parțială la Pesto, un bufet select deschis de curând. Ea aflase valoarea nutritivă a sandviciului favorit al Helenei, curcan afumat și brânză, și i-a comunicat că este de 830 de calorii. Vești proaste pentru Helena. E înaltă, în jur de 1,73 m, frumoasă și cochetă dar, ca practic toate fetele de vârsta ei și în pofida fizicului plăcut, își face griji pentru greutate.

* * *

„Vom discuta astăzi întregul roman *Litera stacojie*”, începe doamna Lord, profesoara de engleză. „Spuneți-mi dacă vă este frig și vă puteți lua haina, dar trebuie să vină căldura”.

Încăperea este destul de răcoroasă. Doamna Lord este evident în refacere după o răceală. Vorbește cu întreruperi, își trage nasul și pe marginea catedrei este o cană cu apă la îndemână. În ciuda bolii, vorbește cu autoritate: un efort demn de admirat. Suntem la o oră onorifică de engleză, cel mai înalt nivel accesibil unui elev din clasa a unsprezecea de la Kensington. Este ora finală pentru marele roman american al lui Nathaniel

Hawthorne¹. Majoritatea adulților care au citit cartea în liceu nu-și aduc aminte cu plăcere de ea. Doamna Lord ne duce înapoi la scena finală a cărții, când reverendul Dimmesdale încalcă stâlpul infamiei pentru a spune în sfârșit adevărul despre relația sa adulteră cu Hester.

„Ce face Dimmesdale când iese din biserică?” întreabă ea.

Tăcere prelungită.

O fată blondă aflată în dreapta Helenei spune: „Se uită la Hester”.

„Ce crede Chillingworth despre asta?”

Tăcere prelungită.

„Nu ar vrea ca Dimmesdale să facă acest lucru”, răspunde Helena.

„Stâlpul infamiei este un loc al adevărului”, spune doamna Lord. „Astfel încât Dimmesdale spune în cele din urmă adevărul. Își sfâșie cămașa”. Ea se uită direct la elevi, o privire în care se citește respect, dacă nu curiozitate. „Ce are pe piept?”

Tăcere prelungită.

„Litera A”, răspunde un băiat cu părul negru care stă în rândul din stânga noastră.

„Așadar, Dimmesdale își sfâșie cămașa, după care moare într-un mod convenient, fapt care pe mine m-a indispus întotdeauna”, spune doamna Lord, introducând prima notă personală în discuție. Aș vrea ca ea să ne spună de ce predă cartea

¹ Nathaniel Hawthorne, *Litera stacojie*, Editura pentru Literatură Universală, București 1967. (N. tr.)

aceasta an după an din moment ce consideră că Hawthorne ne manipulează cu moartea lui Dimmesdale. Aș vrea să meargă puțin mai departe și să ne spună opinia ei față de carte sau să ne ceară nouă părerea. Dar nu o face. Vorbește mai departe, reamintindu-ne că Pearl plânge la moartea lui Dimmesdale, dovedind astfel că nu e vrăjitoare, fiindcă vrăjitoarele adevărate nu pot să plângă. Continuă să pună întrebări la care răspund, după pauza obligatorie, aceiași patru elevi. Ezitarea, pauza dintre întrebările ei și răspunsurile elevilor, are o calitate deliberată, aproape rituală, care transmite un mesaj. Nu-l înțeleg, dar, stând acolo, încerc să-l interpretez. Elevii vor să-i spună profesoarei că întrebările sunt prea simple și răspunsurile evidente? Vor să-i dea de înțeles că detestă cartea? Se întâmplă fiindcă astăzi este luni? Sau e pur și simplu prea devreme dimineața ca să se agite în legătură cu un preot ipocrit din vechiul Massachusetts? Nu pot citi răspunsul pe fețele lor. Rândurile de adolescenți tăcuți, inclusiv Helena, stau drept și privesc înainte ca și cum ar fi implicați, dar, de fapt, ei sunt pe pilotul automat.

În pauza de prânz îi amintesc Helenei că la ora de engleză puțini elevi au răspuns la întrebările doamnei Lord. „Întotdeauna se întâmplă așa?” întreb eu.

„Da. Sunt puțini cei care răspund la ora aceea”.

O întreb de ce, dar răspunde evaziv. Îmi spune în schimb ceva surprinzător. „Îi răspund la întrebări fiindcă îmi pare rău pentru ea. Mă simt vinovată că nu răspunde nimeni”.

Cuvintele ei mă fac să retrăiesc foarte clar senzația aceasta pe care am avut-o și eu în școală. Îmi amintesc cum încercam să-i susțin pe unii profesori, fiindcă mă simțeam mizerabil să-i

văd cum mor acolo ca niște actori fără talent. Pe doamna Lord nu am perceput-o tocmai așa. Deși ora ei nu a fost pasionantă, am respectat-o ca fiind un adult bine intenționat, care își asumă cu îndrăzneală una dintre cele mai grele sarcini de pe pământ: să stai în fața unui grup de douăzeci de adolescenți la ora 8:40 dimineața și să încerci să le stârnești interesul pentru Nathaniel Hawthorne. Acesta este însă punctul meu de vedere ca adult. Ce gândește Helena? Îi aduc aminte că la intrarea în clasă mi-a spus despre doamna Lord că este o profesoară bună. O întreb din nou: „Este o profesoară eficientă?”

„Da”, spune Helena cu convingere, „dar lipsește cam o zi pe săptămână”.

„De ce absentează atât de des?”

Helena ridică din umeri. „Trebuie să fi acumulat multe zile de concediu medical”, spune ea. „E aproape de pensie”. După care îi ia apărarea: „Nu-și ia liber fiindcă nu vrea să ne învețe. Nu că nu-i place de noi. Pur și simplu nu vrea să vină”.

„Câți ani are?”

„S-a născut în 1949”, îmi spune Helena, dată culeasă din vreo discuție în clasă.

Fac un calcul. „Asta înseamnă că are cincizeci și trei de ani, departe de pensie”.

„Predă de treizeci de ani”, mă informează Helena. „Majoritatea profesorilor se pensionează cât mai curând posibil după ce împlinesc cincizeci și șase de ani, cred”.

Și ce părere are Helena despre faptul că profesoara ei își exercită dreptul conferit de sindicat la zilele de concediu medical?

„Singurul lucru care mă deranjează”, spune Helena, „este că elevii nu pot face la fel”.

În cartea lor despre școli și „contractul moral” intitulată *The Students Are Watching*, Ted și Nancy Sizer ne reamintesc că cel mai important lucru oferit de profesori elevilor sunt modelele de comportament:

Prin menirea lor, toate liceele predau. Regulile și rutinele sunt lecții de substanță și valoare. Conștienți sau fără să-și dea seama, elevi și profesori ingerează aceste valori și învață să trăiască în conformitate cu ele. Lecțiile acestea pot să promoveze optimismul sau cinismul, munca sârguincioasă sau de mântuială. Cel mai adesea... ele promovează atitudini diferite în clase diferite, încât rămâne sarcina elevului să pună totul în ordine.

Exact asta a făcut Helena în fiecare zi în care a fost la școală: a pus lucrurile în ordine. Strategia ei psihologică de a se descurca la școală a fost una profund optimistă: să lucreze cu sârguință, să aibă încredere în mediu, în profesorii ei, să vadă partea bună și să încerce să-și ajute colegii de clasă scoțând la iveală tot ce au ei mai bun. Ea este o elevă bună după toate criteriile. De aceea a fost oarecum o surpriză că încă de la începutul primei mele discuții cu ea, răspunzând la întrebarea mea despre deosebirea dintre concepția ei despre școală și cea a părinților ei, mi-a spus: „Părinții mei cred că e atât de minunat. Ar fi surprinși să audă, dar eu abia aștept să termin școala”.

În afară de dorința firească de a crește și a deveni mai autonom, ce altceva o mai face să vrea să părăsească școala? Într-o mică măsură, sunt profesorii precum doamna Lord, de care îi

place, dar care sunt o povară psihologică pentru ea. Helena se străduiește să-și păstreze optimismul în fața angajamentului intermitent al profesoarei sale de engleză. Văd că ea nu vrea să spună nimic critic despre profesoara de engleză.

„Îmi place doamna Lord”, spun eu în timp ce mă uit direct la Helena. „Cred că este o persoană bună, dar mă întreb dacă nu cumva e puțin uzată ca profesoară”.

Helena se uită într-altă parte. „Da, îmi închipui că este”.

Conversația aceasta din timpul prânzului a avut loc la trei ore după lecție, dar, știind acum ceva mai mult despre perspectiva Helenei, ne putem întoarce la ora doamnei Lord pentru restul discuției despre *Litera Stacojie* mai bine echipați să vedem experiența prin ochii Helenei. (În afară de asta, nu-l voi lăsa pe cititor să chiulească de la engleză!) Doamna Lord este acum la tablă și scrie ceva cu creta.

„Se pare că a început să dea căldură sau poate e fiindcă mă plimb eu”, spune doamna Lord. Cele două table sunt atât de vechi, încât se pare că nu pot fi niciodată complet curățate. Au absorbit prea multă cretă albă ca să mai fie vreodată negre. O ghirlandă de becuțe de Crăciun atârna de marginea de jos a tablei, atașată de polița pe care sunt bureții de șters. Nuanța aceasta festivă ajută la însuflețirea locului, dar adevărul este că întreaga încăpere și lecția în sine par demodate.

De-a lungul pereților sunt cartoteci cu bucăți de bandă adezivă albastră care țin sertarele închise. Un poster albastru spălăcit cu Snoopy stând pe o cușcă de câine și citind o carte creează o impresie vag nostalgică, precum o relicvă din școala primară. Poate se referă la ultima dată când mulți dintre acești

elevi au citit ceva spontan, din plăcere. Sper să nu fie adevărat. Pe un pupitru din stânga doamnei Lord sunt stivuite dosare ce arată de parcă s-ar afla acolo de ani. Caut o nuanță de modernitate și iat-o chiar aici, în fața mea. În dreapta catedrei clasice de lemn, decorată cu un semn pentru respectarea liniștii, pe un pupitru modern din oțel, se află un computer, un monitor și o imprimantă. Mă bucur să-l văd, mă bucur că profesoara are un computer, dar acesta îmi aduce aminte cât de repede și de evident îmbătrânește tehnologia. Majoritatea elevilor din clasă – aceasta este o suburbie prosperă – probabil că au acasă un computer mai bun. Știu că Helena are.

Îmi amintesc de un elev care, cu câțiva ani în urmă, a asistat la o conferință statală despre educația tehnologică. În forumul deschis care a urmat discursului ministrului statal al educației, elevul i-a sugerat acestuia să aloce mai mulți bani pregătirii în domeniul calculatoarelor și al tehnologiei – pentru profesori. „Vrem ca noi să învățăm de la profesorii noștri”, a spus el, „dar deocamdată mai mult ei învață de la noi”. Tehnologic vorbind, pentru majoritatea elevilor americani, profesorul este ruda lor săracă.

Nimic din toate acestea nu ar conta dacă sursele vieții la ora aceasta de engleză, doamna Lord și copiii, ar produce puțină căldură. Dar nu se întâmplă așa ceva. Nicio scânteie. Din când în când iese un pic de fum, dar niciun moment pasionant după ce discuția se urnește. Nu că doamna Lord nu ar încerca. Ea se mișcă încoace și încolo printre componentele lecției pe care le scrie pe tablă – „simboluri”, „romantism” și „structura intrigii” – și încearcă să transmită experiențe din viața reală cu care adolescenții să se poată identifica. După ce ne spune că

fiecare deplasare a lui Dimmesdale la stâlpul infamiei reprezintă un punct culminant al dramei, ea desenează trei vârfuri de munte pe care le denumește capitolele 2, 12 și 23. După aceea desenează niște siluete la stâlpul infamiei și câteva chipuri rotunde care le privesc. Mie reprezentarea aceasta vizuală mi se pare interesantă. În continuare ea ne spune că o fată de cincisprezece ani de pe strada ei a rămas însărcinată – oameni din vecinătatea noastră au relații sexuale ilicite – iar familia ei catolică nu a alungat-o, nici nu ascuns-o sau abandonat-o. „Au fost foarte deschiși în privința aceasta. Nu au ascuns lucrurile așa cum s-ar fi întâmplat pe vremea mea”, declară doamna Lord.

Ea cere apoi clasei să discute aspecte ale naturii umane: ipocrizie, ostracism și adulter. Delicate subiecte! Deși încearcă să genereze oarecare simpatie pentru Hester – „era atât de izolată” – și face încă o observație personală – „Știu de la prieteni de-ai mei că adulterul poate să dea peste cap o relație” – nu reușește să întrețină discuția. Îmi închipui răspunsul dacă ar pune clasei întrebarea: „A suferit vreunul dintre voi din cauza adulterului în familie? Ați cunoscut vreun adult ipocrit care să semene cu Dimmesdale?” dar sunt conștient că-mi fac iluzii. Profesorii nu pot pune astfel de întrebări la clasă. Totuși, stimulii pentru o discuție însuflețită sunt chiar acolo, sub suprafață. Adulterul, divorțul și ipocrizia comunității au afectat cu siguranță viețile unor elevi din clasa aceasta. Există vreo modalitate de a utiliza energia reprimată în experiența vieții colective a acestor tineri de șaisprezece-șaptesprezece ani? Am văzut câțiva profesori care pot s-o facă, dar pentru moment asta nu-i ajută cu nimic pe Helena și pe colegii ei.

Sunt aici ca să văd lucrurile prin ochii Helenei. Și ce vede ea în continuare? Doamna Lord, după ce a atins câteva dintre cele mai suculente subiecte din viața oamenilor, stă acum pe un scaun și începe să improvizeze despre ultima afirmație a lui Dimmesdale: „Am cunoscut penitența”¹. Pentru doamna Lord, propoziția aceasta are putere. Se pare că în urmă cu douăzeci și doi de ani, director la Kensington fusese un om rău. După părerea ei, mulți dintre profesori se purtaseră ipocrit în relația lor cu acest educator. Ea vrea să spună că de mult colegii ei ar fi trebuit să urce la stâlpul infamiei și să se căiască, asemenea lui Dimmesdale. Îmbrăcată profesional cu pantaloni cenușii largi, un sacou albastru cu un condei auriu și cămașă gri, ea spune clasei: „Nici acum nu aș sta la o cafea cu unii dintre profesorii de aici. Au fost atât de – și nu vreau să vă jignesc – adolescenți. L-au lingușit”.

Revelația aceasta surprinzătoare nu produce aparent nicio reacție la elevi. Ceva interesant se petrece totuși în următoarele momente. După ce a terminat lecția, trei sau patru minute înainte de sfârșitul orei, doamna Lord se destinde și începe să vorbească într-un mod mai puțin formal și didactic. E în largul ei cu copiii. O compătimește pe o fată căreia i s-a deteriorat legătura exemplarului broșat din *Litera Stacojie*. „Acestea nu rezistă mai mult de doi ani”, spune ea. „Edițiile cartonate” – și arată cele câteva exemplare de rezervă de pe pupitrul cu dosare – „unele dintre ele au ținut treizeci de ani”.

Helena stă în rândul al doilea, la doar doi metri de doamna Lord. Se întoarce spre mine și îmi spune destul de tare ca profesoara s-o poată auzi. „Acum mergem la matematică. Veți vedea

¹ Dimmesdale spune de fapt: „Of penance, I have had enough! Of penitence, there has been none!” – De pedeapsă am avut parte îndeajuns! Dar n-am simțit nici o căință! (N. tr.)

ce tâmpită este profesoara mea de matematică. Este experiența cea mai oribilă”.

Doamna Lord se interesează de numele profesoarei de matematică. După ce-l află, îmi spune mie: „Nu o cunosc”. După care explică: „Avem probleme să-i păstrăm pe profesorii de matematică. Mulți dintre ei nu au mai predat până acum”.

În timp ce mergem spre clasa de matematică, o întreb pe Helena ce anume îi place la doamna Lord. „E apropiată de copii și pare să știe cum este liceul”. Pare un elogiu vag, dar nu este așa, mai ales raportat la ceea ce urmează să asist: completa detașare emoțională față de clasă a profesoarei de matematică a Helenei.

Ajungem la o ușă laterală. Helena bate, două lovituri scurte și destul de agresive. „Nu ne place să ocolim până la ușa din față”, spune ea. O altă elevă îi deschide. Este pentru prima oară când văd o emoție puternică la Helena. Își pune centura de siguranță pentru această oră. Clasa urmează să termine un test început vineri, îmi spune Helena. Deși radiatoarele din clădire zăngăne, și în încăperea aceasta este frig. La începutul lecției, toți elevii discută în grupuri de câte trei sau patru. Profesoara, doamna Williams, merge printre elevi și vorbește cu câțiva dintre ei. Nu se face liniște prea curând și câțiva copii strigă „Doamnă Williams... doamnă Williams”, pe un ton agasant. Este același ton pe care-l folosesc copiii mici când o strigă pe mama lor, nu fiindcă ar avea nevoie de ceva, ci mai mult ca s-o irite. În școala primară am avut un prieten care o întreba întruna pe mama lui: „Mă iubești? Mă iubești?”, până când femeia și-a ieșit din fire. „Bineînțeles că te iubesc”, a strigat ea furioasă. „Și acum nu mă mai întreba!” Prietenul meu

s-a simțit triumfător că a reușit să-și înfurie mama punându-i o întrebare despre iubire la care ea era obligată să răspundă. Cred că este o tentativă subtilă a unor elevi de a o întărâta pe doamna Williams, dar astăzi nimeni nu va izbuti s-o enerveze. E complet inaccesibilă psihologic.

„Am fost disperat când nu mi-am terminat studiile sociale, după care am aflat că trebuie să și colorăm. Mi-ar fi plăcut să scap de asta”.

(Elev în clasa a V-a)

Nivelul sonor este mai ridicat decât oricând în timpul lecției doamnei Lord, dar clasa nu e nicidecum scăpată de sub control sau pe cale să scape. Aceștia sunt elevi serioși într-o clasă avansată de matematică. Helena îi ajută la ecuații pe câțiva colegi adunați în jurul ei. Doamna Williams distribuie ceea ce am impresia că sunt teste, dar care se dovedesc a fi foi cu exerciții. Nu are suficiente pentru toți. După o discuție de-a valma, ea dă câteva foi de hârtie unei fete sociabile, purtând niște blugi foarte scunzi și o cămașă scurtă ce lasă să se vadă mult din abdomen; fata le ia și se repede afară din încăpere.

Unii elevi încep să lucreze pe foile lor; alții se uită la ele. Un băiat într-un frumos sweater verde cu albastru stă pe pupitru, cu capul pe braț. Băiatul din spatele său poartă un sweater gri și privește fix înaintea, nemișcat, ca și cum ar auzi voci sau ar încerca să-și țină respirația pe toată durata lecției. Doamna Williams pornește proiectorul și cincisprezece ecuații într-un scris de mână foarte mărunț apar pe ecran. Scrise inițial cu creionul, chiar și la mărimea aceasta, ele cu greu pot fi citite. Pe deasupra, sunt strâns înghesuite una într-alta. Această expunere

vizuală sufocantă are în ea ceva pasiv-agresiv spectaculos; profesoara a stabilit că ecuațiile acestea sunt obligatorii, dar, în același timp, le-a făcut practic ilizibile. Este ca și cum ecuațiile însele i-ar tachina pe elevi, provocându-i să le citească. Când doamna Williams se lansează în lecția despre exponenții negativi, majoritatea băieților privesc cu brațele încrucișate, cu excepția celui care stă cu capul pe pupitru. Înțeleg acum că asist la un război secret în toată legea între profesor și elev, fiecare folosind tot armamentul de care dispune.

„Este vreo problemă pe care vreți s-o discutăm?” întreabă doamna Williams, privind pătratul luminos umplut cu hieroglifele ei mărunte. Niciun răspuns. Încăperea este moartă, fără speranță.

„Este una pe care vreau s-o revedem împreună”, spune profesoara. „Este adunarea lui x la a treia cu x la a treia”.

Fata se întoarce cu foile fotocopyate pentru profesoară. Doamna Williams le examinează nemulțumită și se interesează cum au fost copiate. Adoptând o postură de efect, fata contracarează: „Ați spus mărime dublă”, pe un ton exasperat, uitându-se nu la profesoară, ci la fețele colegilor ei. Vocea disprețuitoare, ținuta și poziția sunt o declarație către colegi: „Nu sunt o lingușitoare, nu de bunăvoie i-am făcut o favoare acestei profesoare”. Mă frapează faptul că niciodată la ora doamnei Lord nu am auzit la vreun elev acest ton al vocii – numit de obicei „atitudine”.

Mă uit prin clasă, zăbovind asupra jaluzelelor arcuite în partea de jos și ridicate până la jumătatea ferestrelor. Afară ninge frumos. Tresar și simt o dorință acută să fiu afară și să merg prin zăpadă, deși mersul prin zăpadă nu-mi face de obicei nicio plă-

cere. Dar, în acel moment, orice în afara orei de matematică ar fi o ușurare. Este 9:42. Doamna Williams explică la tablă câteva probleme, întrebând de mai multe ori: „Aveți întrebări?” Nu răspunde nimeni. Este aproape imposibil să acorzi atenție acestei profesoare. Pare deșteaptă, nu e răuvoitoare, vocea ei nu este inerent plicticoasă și, din câte îmi pot da seama, nu merge prea repede. Doar că nu stabilește niciun contact. S-a retras atât de mult în sine, încât nu-și asumă niciodată vreun risc în fața copiilor, în afară de a se prezenta la ore. Nicio observație sau dezvăluire personală. Nicio glumă despre matematică sau despre orice altceva.

„Atât despre exponenții negativi”, spune ea. „Aveți o foaie cu exerciții. Rezolvați-le. În timpul rămas puteți termina testul început vineri. Sau să rezolvați exercițiile”. Începe să distribuie testele. Deconectarea e completă. Ora nu s-a terminat, dar lecția e ca și încheiată. Cel puțin confruntarea intensă și tăcută care a caracterizat primele douăzeci de minute a luat sfârșit. Niciuna dintre părți nu trebuie să mai poarte un război de gherilă. Trei băieți se joacă cu calculatoarele lor. Alți doi discută, iar băiatul cu sveter verde și albastru, care a stat cu capul pe pupitru aproape tot timpul, acum s-a ridicat și zâmbește, privindu-și calculatorul. Mai târziu, Helena îmi spune că toți băieții au instalate jocuri pe calculatoarele lor. Profesoara fie nu are habar, fie nu-i pasă.

După ce toate testele au fost distribuite, elevii se concentrează asupra lucrărilor. Acestea contează: teste = note. Băiatul cu sveter verde și albastru stă drept și se concentrează asupra lucrării; calculatorul e oprit. Picioarele i se mișcă în sus și în jos, fără oprire. Se apleacă înainte, cu mâinile pe gât sprijinindu-i

capul și trecându-și degetele prin păr. Doamna Williams se plimbă printre elevi. Băiatul cu sveter gri din spatele clasei e îndoit înainte, cu pieptul pe pupitru, privind fix podeaua. Tot timpul orei a stat într-o poziție incomodă. Nu știu de ce nu lucrează la niciuna dintre foi, dar e clar că se află în grevă. Cele trei fete comunicative sunt acum concentrate și nu mai vorbesc. Un elev se ridică să ia un șervețel de hârtie dintr-o cutie aflată în fața clasei. Doamna Williams se întoarce și stă mult timp de vorbă cu băiatul în gri. După ce pleacă, el este vădit mai relaxat. Tot nu lucrează, dar discuția cu profesoara a fost o evidentă ușurare pentru el. A ieșit din starea sa jalnică, chinuită. Întrucât o urmăresc pe Helena, nu mă interesez de povestea lui. Fără îndoială că are una.

Elevii predau lucrările de control. Matematica avansată se termină pe o notă clasică. O fată întreabă: „Toate problemele au același punctaj?” În timp ce mergem împreună pe culoar, Helena face un comentariu sarcastic, spunând că profesoara de matematică nu știe să explice nimic. Nu se poate face înțeleasă. Așa a fost încă dintr-a treia săptămână de școală, când elevii și-au dat seama că nu știe să predea.

Și Helena adaugă cu resemnare: „Încerc să fiu atentă. Vreau cu adevărat să învăț”. Vocea ei transmite zădărnicia încercării de a o urmări pe profesoară. A ascultat lecția despre exponenții negativi? „Nu”, spune Helena, „rezolvam exercițiile”.

La prânz, Helena mă informează că tatăl ei a depus o plângere la școală împotriva profesoarei de matematică. Și nu a fost singurul. La fel a făcut și tatăl prietenului ei. Ambilor părinți li s-a răspuns că școala a avut noroc să găsească un profesor de matematică cu experiența ei: lucrase timp de zece ani la un

liceu foarte apreciat, unul cu rezultate dintre cele mai bune la nivel statal. Helena se bucură că am asistat la ora de matematică: „Am vrut s-o vedeți pe profesoara mea de matematică, fiindcă am vrut să înțelegeți cât de mizerabilă este săptămâna. Nu avem nicio bucurie”.

„În clasa a opta toată lumea este distrată. E ca și cum ai stat opt ani la închisoare și urmează să fii eliberat”.

(Elev în clasa a X-a)

Mergem la ora de spaniolă. La ușa clasei, Helena anunță, în fața profesoarei: „Aceasta este ora mea preferată”. Profesoara, doamna Arboleda, ne întâmpină cu căldură. Este o femeie scundă, cu un pulovăr negru, agreabil, și o jachetă vărgată. Are un zâmbet larg și emană energie. Se aude muzică de pe un vechi casetofon: un obiect verde, cu mâner negru de plastic, care arată de parcă a fost fabricat în 1973. Este o melodie vioaie, susținută de un acordeon. Ora decurge exclusiv în limba spaniolă. Sunt pierdut de la bun început, dar e clar că profesoara vrea ca elevii să asculte cuvintele cântecului. Le pune întrebări despre text și ei răspund.

Tema conversației se schimbă. În clasa aceasta este un singur băiat, cu păr negru și ten auriu, probabil el însuși hispanic. La început vorbește numai Helena, dar curând i se alătură și alte fete; băiatul intră și el în discuție. E clar că se discută despre evenimente cotidiene. Au trecut cincisprezece minute din oră înainte ca elevii să scoată cărțile pentru o lecție, Primer Paso. Profesoara îmi aduce un manual și mă întreabă dacă vorbesc

spaniola. Îi spun că nu și e vădit întristată că nu mă poate include în distracție.

O pagină colorată enumeră cuvintele de vocabular: „a la vez... în același timp”; „la autopista... autostrada”; „el rasca-cielos... zgârie-norul”. După oarecare conversație, elevii pronunță cuvintele după profesoară. Este ora 10:45 și eu mă simt deja obosit ca după o zi lungă de școală. În schimb elevii nu-și pot lua ochii de la profesoara de spaniolă. Ea se mișcă tot timpul, punând întrebări în mod continuu, mereu în legătură cu ce scrie pe tablă. Ritmul este mai rapid decât la ora de engleză și ai sentimentul spontan că doamna Arboleda este o întrupare a autorității naturale și a limbii spaniole înseși.

După ce a dat indicații, cinci elevi, între care și Helena, ies la tablă și scriu propoziții care folosesc cuvintele din vocabular. Helena scrie: „Adaptarse: cambiarse para vivir mejor en situaciones nuevas”¹. Când doamna Arboleda o numește pe Helena, ea își citește răspunsul cu încrederea celui mai bun elev la limbi străine din clasă. „Mucho gusto”, declară profesoara accentuând cuvintele, după care îl numește imediat pe următorul elev.

Încăperea, ca și profesoara, este veselă. Nu dă nici senzația de vechime din clasa de engleză, nici sentimentul de sterilitate din clasa de matematică. Și aici Snoopy stă pe acoperișul unei cuști de câine. Numai că de data aceasta culorile sunt vibrante și el întreabă: „¿Cuánto falta para el fin de semana?”² Se pot vedea o hartă a Americii de Sud, un desen al lui Picasso, repre-

¹ A se adapta: a se schimba pentru a trăi mai bine în situații noi. (N. tr.)

² Cât mai e până la weekend? (N. tr.)

zentând o luptă cu tauri, și o schiță cu Don Quijote și Sancho Panza pe caii lor, având soarele în fundal. Dar, în primul rând, peste tot sunt proiecte ale elevilor, agățate pe pereți sau montate în tripticuri: Galicia, Andalusia, Aragon, Castilla la Mancha, scene de corida, brânzeturi, formații de rock și personaje literare din diferite regiuni.

După încă un set de instrucțiuni, Helena stă din nou în fața clasei și citește un poem scris pe un decupaj mare reprezentând un fulg de zăpadă și având pe el o fotografie cu un peisaj de iarnă. După ce a terminat de recitat, se duce la catedră de unde ia bandă adezivă și-și fixează lucrarea pe perete; alte două fete fac la fel. Când se întoarce la pupitrul ei, îmi spune că a scris poemul pe care l-a recitat. A fost greu? „Nu, dar nu prea îmi place”. Doamna Arboleda ne arată proiectul cuiva – o cameră de zi, un pom și o scenă de Crăciun. Ea spune: „Muy bueno”. Și are dreptate. E foarte frumos. Nu o pot vedea pe eleva care l-a făcut, dar este evident că se bizuie pe profesoară ca să-l facă admirat. Profesoara face încă o schimbare, a patra mutare a accentului în decursul acelei ore. Doamna Arboleda distribuie coli de hârtie albă. Helena se întoarce la locul ei și-mi spune că elevii trebuie să decupeze fulgi de zăpadă pe care să-și scrie dorințele pentru Noul An. Ea îndoiaie foaia de hârtie și încearcă să facă un fulg decupând mijlocul. Două fete o privesc și ea le spune: „Nu vă uitați la mine”. Este nemulțumită fiindcă nu a tăiat simetric și formele diamantine sunt mai jos de mijlocul paginii. Se ridică să ia altă foaie de hârtie. În timp ce copiii își decupează fulgii de nea, profesoara îi încurajează.

Sună clopoțelul și profesoara strigă „Ay caramba”, dezmăgită că ora s-a terminat. Ea stă la ușă și își ia rămas bun de la elevi: „¡Adios!”

„Avem de urcat o mulțime de trepte”, mă anunță Helena. Și așa este: trei șiruri de trepte pe care copiii se scurg în toate direcțiile. Mă simt ca o furnică într-un mușuroi, strecurându-mă prin pasaje înguste. Scara centrală, înconjurată de sticlă, începe din mijlocul bufetului. Probabil că intenția arhitectului a fost să creeze un punct de întâlnire comun. Dar aceasta transformă bufetul într-o stație de metrou. Ajungem în laboratorul de chimie de la etajul al treilea, de departe cea mai friguroasă sală de clasă până acum, contrazicând – cel puțin în clădirea aceasta – legea științifică după care căldura se ridică.

Doamna Holland, o profesoară tânără cu o cascadă de păr ondulat, ochelari și o față lată, poartă o jachetă de lână, pulovăr albastru și o fustă lungă, cafenie. Pare surprinzător că nu are hanorac; unii copii din clasă au. O fată poartă un pulovăr Bates. Un băiat poartă o șapcă de baseball Red Sox întoarsă și un jersey New England Patriots nr. 54, cu BRUSCHI pe spate. Uitându-te prin clasă, ai putea spune că echipele locale de sport sunt bine reprezentate de băieți, iar colegiile, de fete. Un băiat de origine asiatică, ras pe cap, este îmbrăcat doar cu un tricou roșu. Nu îngheață de frig? Doamna Holland este foarte tolerantă față de zgomot și lucrează repede. Ea distribuie o foaie de hârtie despre moli și raporturile molare, ceea ce explică prezența unei etichete colante pe hota de deasupra unei mese de laborator, și care proclamă că „Molul este cel mai bun prieten al chimistului”. Poate vă întrebați ce sunt molii și raporturile

¹ Fir-ar să fie! (N. tr.)

molare în chimie? Dacă nu știți, atunci vă dați seama cum s-au simțit majoritatea elevilor din clasa aceasta cu câteva zile în urmă, când a fost introdus conceptul de mol, și cum unii dintre ei se mai simt și acum, cu toate indicațiile și temele pentru acasă date de doamna Holland. Cu toate acestea, copii ale foii trec din mână în mână și doamna Holland se așteaptă ca elevii să înceapă să lucreze la ele. Ceea ce ei și fac, dar gălăgia și discuțiile continuă, mai ales un băiat cu șapcă de baseball, care distrează un grup de fete. Numărul băieților din clasă creează o chimie separată în încăpere. Mai mulți băieți = mai multă energie fizică, mai multă agitație, mai mult zgomot.

Doamna Holland spune: „Dacă toată lumea a terminat sau dacă nimeni nu lucrează la asta o vom rezolva în clasă. Scoateți-vă calculatoarele”. După care parcurge rapid coloanele pe care le-a scris pe tablă și cere valori. „Câți moli de oxigen am?”

Băieții se reped să răspundă.

„Vom transforma asta în raporturi molare. Vrem un număr întreg frumos”. Ea scrie pe tablă „1,1,4”. „Așadar, care este formula noastră finală?” Pauză. „Amy?”

„Fe Cr O₄”.

„Și ce este aceasta?”

„Fier (II) cromat”, spune Amy.

„Deci acesta este fier (II)?” întreabă un băiat.

„Fier (II) cromat”, precizează profesoara.

Helena stă în mijlocul clasei de douăzeci și doi de elevi, zece băieți și douăsprezece fete îngrămădiți într-un mic spațiu central înconjurat de mese de laborator.

„Există întotdeauna o relație între formula empirică și formula reală. În ultimele două zile am rezolvat formule empirice”, le reamintește profesoara elevilor. Mulți copii vorbesc acum. Aud multe voci de băieți. Somnolența matinală a primelor trei ore s-a risipit. Copiii vor să vorbească.

„Să stabilim formula aceasta empirică”, spune profesoara. „Cu toții puteți rezolva aceste probleme”, anunță ea, după care repetă, puțin mai tare: „Cu toții puteți rezolva aceste probleme”. Ea numește o fată care să rezolve problema la tablă. „Prea multă lume vorbește”, observă profesoara, apoi repetă: „Prea multă lume vorbește”. Nivelul sonor se reduce puțin și ea începe să explice. Este greu să ții pasul cu ritmul acestei ore. Trebuie să fii foarte atent.

În mijlocul acestui tumult, Helena este o insulă de calm; poartă ochelari de argint pentru citit și lucrează la probleme. Zâmbește și schimbă câteva vorbe cu Corey, fata de lângă ea. La un moment dat, cele două fete se duc la catedră. Profesoara îi scrie lui Corey un bilet și Helena așteaptă răbdătoare în timp ce Corey iese din clasă cu biletul în mână. Chiar dacă are șaisprezece ani, un elev are nevoie de un bilet de voie ca să meargă la toaletă – și nu mai mult de unul deodată.

„Vreți să fiți atenți?” spune doamna Holland. „M-am uitat peste umăr la fiecare dintre voi și cei mai mulți aveți asta, dar trebuie s-o știți”.

Vom stabili formula pentru nylon, apoi pentru uree, principala componentă a urinei. Se aud câteva chicote la menționarea urinei. Doamna Holland împarte clasa în grupe mici. „Mergeți fiecare la grupa voastră de bază și lucrați la numărul șapte”, îi îndrumă ea.

„Își cunoaște fiecare grupa de bază?”

„Nu”, spune o fată, deși toți încep să se deplaseze. Helena se mută dintr-o parte a clasei în cealaltă. Un grup de patru băieți stau față în față, câte doi, la o masă de laborator și schimbă glume. Băiatul cel sociabil cu șapcă de baseball și înconjurat de fete nu s-a mișcat: se pare că grupa lui de bază și grupul social alcătuit numai din fete sunt unul și același lucru.

Doi băieți și o fată stau la masa de laborator de lângă mine. La început, băieții nu par în largul lor să lucreze împreună cu fata. Înaltă și cu aspect athletic, într-un pulovăr purpuriu pe care este brodat cu fir auriu KENSINGTON ICE HOCKEY, ea preia inițiativa și citește cu voce tare problema. Micul lor grup de lucru începe să funcționeze. Încăperea e plină de bună dispoziție.

„Joi vom avea un test”, spune doamna Holland ridicând vocea. Nimeni nu e prea atent acum sau cel puțin nu pare să fie. Toată lumea știe că trebuie să sune clopoțelul pentru pauza de prânz. „Măine este șaptesprezece. Vreau trei referințe pe proiectul vostru de companie chimică”. Nivelul de zgomot este în creștere. „V-ați descurcat foarte bine astăzi”, strigă ea ca să acopere vacarmul. E greu de spus cât de sânguincioși sunt elevii, dar e clar că profesoarei îi place să fie împreună cu copiii. Și e clar că are încredere în ei, fiindcă le permite să fie copii la ora ei.

Într-adevăr, sentimentul de încredere dintre profesori și elevi se dovedește a fi o excelentă măsură a calității experienței din acea zi a Helenei – de la mediul distant și ostil al clasei de matematică, la căldura și încrederea clasei de spaniolă. Chimia se situează clar de partea încrezătoare a liniei. Doamna Holland mă informează că, după ce și-a obținut doctoratul, a lucrat câțiva ani în laboratorul unei companii. „Mi-au trebuit

câțiva ani ca să realizez că nu era pentru mine”, spune ea. „Învățămintul este”.

În timp ce ne îndreptăm spre bufet ni se alătură Paula, prietena Helenei. Helena își scoate prânzul din rucsac. Nu cumpără niciodată mâncare de la bufetul școlii, despre care spune că este „dezgustătoare”. Tatăl ei îi pregătește în fiecare zi prânzul. Pentru familia ei nu este o chestiune de economie, ci una de nutriție, mândrie personală și stil de familie. Cele douăzeci de minute ale pauzei de prânz trec de parcă nu ar fi decât zece; după care Helena se ridică și bagă restul de mâncare într-o pungă maronie și pe aceasta în rucsac. Mergem din nou la oră.

Mărturisesc că eram obosit la începutul orei de spaniolă, în jur de 10:40 A.M. M-am uitat de mai multe ori la ceas și în timpul orei de chimie am simțit o vagă durere de cap. E adevărat că era cea mai friguroasă dintre toate sălile de clasă, dar cred că factorul decisiv a fost pierderea autonomiei. Nu sunt obișnuit să mă adaptez la orarul altcuiva decât dacă sunt plătit pentru asta. La sfârșitul prânzului sunt mulțumit că nu mai avem decât două ore. O întreb pe Helena la ce oră se iese din școală și sunt dezamăgit să aflu că este 2:30, și nu 2:15, cum crezusem. Niciodată cincisprezece minute nu mi s-au părut mai lungi.

Ne așteptăm de la copii să fie înțelegători în ceea ce privește orarul școlar, deoarece, într-un sens, este tot ce au cunoscut ei începând de la grădiniță. Sistemul nostru educațional funcționează pe baza supoziției că elevii trebuie să se supună cerințelor școlii. Din punctul de vedere al psihologiei școlare și, în primul rând, al psihologiei adolescentului este o premiză

exagerată. Exact contrariul este adevărat. Cercetările cu privire la sănătatea mentală a adolescenților sugerează că principala variabilă care determină starea de spirit a unui adolescent este rolul pe care îl are la acel moment – fiu / fiică, prieten(ă), elev(ă), angajat(ă) etc. – și, în particular, dacă are sentimentul că deține controlul asupra propriei vieți.

„Lucrurile pe care le urăsc categoric în legătură cu școala nu sunt foarte importante. Îi urăsc pe supraveghetorii de la toaletă, care sunt atât de vigilenți... Te interoghează și sunt gata să te urmeze și în cabină după biletul de voie. Aș dori de asemenea să avem mai mult de trei minute ca să mergem de la o clasă la alta, fiindcă unele dintre ele sunt în cealaltă parte a școlii. Dar cel mai mult urăsc profesorii care îi tratează pe elevi ca pe niște inferiori”.

(Elev în clasa a XI-a)

Din punct de vedere psihologic, mersul la școală devine tot mai dificil pe măsură ce copiii cresc și, cu atât mai mult, către sfârșitul adolescenței. Este de prevăzut că, cu cât petrec mai mult timp în școală, cu atât starea lor de spirit se va înrăutăți. De aceea a început să mă doară capul la ora de chimie a Helei. Nici ca adulți nu ne place să fim într-un rol subordonat. Poate cel mai important lucru de care trebuie să ne aducem aminte este că a merge la școală reprezintă din partea adolescenților – și de fapt a tuturor copiilor – un act cotidian remarcabil de disciplină, iubire, încredere și angajament moral.

Rezervorul acesta de docilitate necondiționată seacă atunci când copiii se simt neînțeleși sau abuzați. Atitudinea de supunere dispare în și mai mare măsură după vârsta de șaisprezece ani, când ei nu mai au obligația legală de a frecventa

școala: un factor în psihologia abandonului școlar de care ne vom ocupa într-un capitol ulterior.

În acest moment din ziua de școală a Helenei este pentru mine un act de disciplină personală să închei scurtul răgaz și să-mi mobilizez forțele pentru încă două ore de clasă. Și Helena s-ar bucura dacă ziua de școală s-ar încheia acum. Faptul că rămâne este din partea ei un act de iubire. O face din respect pentru familia ei și speranțele lor pentru ea. Este totodată un act de credință: ea trebuie să creadă că a merge la școală, a frecventa cursurile, a-i asculta pe profesori și a-și face temele pentru acasă îi vor asigura o viață mai bună, chiar dacă nu percepe legătura dintre momentele plictisitoare sau dificile din prezent și viitorul mai captivant și mai satisfăcător pe care și-l imaginează.

În fine, a merge la școală este un angajament moral voluntar, deoarece copiii îi depășesc numeric pe adulți. Dacă ar vrea, ei s-ar putea ridica în grup și ieși din școală, iar adulții nu ar avea posibilitatea fizică să-i oprească. Lucrul acesta este la fel de adevărat în școala elementară ca și în liceu. Abordând problema „ordinii morale voluntare în școli”, Ted și Nancy Sizer scriu că, pentru a putea funcționa cu succes, școlile trebuie să dispună de „o cultură colectivă, o «ordine morală», dar una aflată în echilibru cu autonomia individuală... Există o tensiune în toate acestea, dar scopul justifică mijloacele. Funcționarea unei comunități se bazează pe încredere, iar încrederea provine din înțelegerea ce rezultă din dialog”.

Chiar și Helena, o elevă cu rezultate excepționale și pe deplin pregătită să meargă la facultate încă patru ani, mi-a spus că părinții ei ar fi surprinși să afle cu câtă nerăbdare așteaptă ea

să termine liceul. Când mi-a spus acest lucru abia începuse clasa a unsprezecea. Îi întâlnise pe toți profesorii și se pregătea pentru un an de „dialog” cu ei. Încă de la prima oră i-a venit greu să se încreadă în profesoara de matematică. Iată ce mi-a scris ea atunci:

I-am întâlnit astăzi pe toți profesorii mei. Profesoara de matematică ne-a dat un formular cu două paragrafe despre preocupările noastre și despre „relația” noastră cu matematica. Primisem formulare asemănătoare și în anii precedenți și, cu toate că poate părea cinic, nu cred că celor mai mulți dintre acești profesori le pasă de preocupările și / sau de relația noastră cu materia pe care o predau. În ultimii câțiva ani am observat că profesorii încearcă să devină mai personali, dar de obicei nu merg prea departe, cu excepția câtorva.

Dimpotrivă, Helena a îndrăgit-o pe profesoara de psihologie chiar din prima zi:

A fost foarte drăguță și onestă față de ea însăși și sinceră când ne-a vorbit despre clasă. Când a stat de vorbă cu noi în după-amiaza aceasta, cuvintele ei semănau mai mult cu o conversație informală decât cu o prelegere. De asemenea, ne-a tratat de la egal la egal, în loc să ne privească de sus.

Pe baza e-mailurilor de la Helena, așteptam de câteva luni s-o întâlnesc pe profesoara aceasta de psihologie. Dar nu a fost să fie. Din păcate, aceasta a părăsit școala din motive medicale legate de o sarcină dificilă și complicații de boală. La lecția de

psihologie de astăzi va fi o suplinitoare. Va fi o pierdere de vreme, îmi spune Helena.

I se pare că mare parte din timpul petrecut în școală e irosit? Nu, spune ea, dar simte asta la orele de italiană și spaniolă, fiindcă o interesează atât de mult limbile străine, pe când altor copii nu pare să le pese. Nu se implică la celelalte ore, spune ea, fiindcă nu-i pasă de acele obiecte. Altfel spus, la un anumit nivel, a renunțat să se mai preocupe de engleză, matematică, chimie și psihologie. Toate speranțele ei se leagă de cursurile de limbi străine.

Profesoara de italiană ne întâmpină la ușă și ne salută cu căldură, dar în defensivă. Clasa este „eterogenă în mare măsură”, spune ea. Nu sunt destui elevi sau destui bani în bugetul local, ca să justifice două clase separate de italiană. Clasa pe care o voi vedea este un grup mixt: șapte elevi în anul trei de italiană și trei elevi în anul al patrulea. Devine curând limpede că numai șase elevi sunt cu adevărat interesați de italiană sau stăpânesc suficient limba pentru a răspunde degajat la întrebările profesoarei. Patru elevi se comportă ca și cum limba aceasta este o surpriză neplăcută ce tocmai s-a abătut asupra lor. Helena m-a avertizat că unii elevi „nu-și amintesc nimic de anul trecut” și că „profesoara trebuie să le aducă tot timpul aminte”.

Signora Cognati îndrumă întreaga clasă la un exercițiu despre folosirea modului condițional. Elevii au câte o foaie de hârtie pe care ar trebui să completeze spațiile goale cu formele de condițional ale verbului. Ea îi pune apoi să citească cu voce tare răspunsurile. Helena murmură pe tăcute fiecare propoziție înainte ca unul dintre colegi s-o rostească. E foarte concentrată.

Dimpotrivă, Kevin, băiatul cu șapcă de baseball care fusese în centrul atenției într-un grup social la ora de chimie, face tot ce poate ca să-și celebreze incompetența: zâmbește, face grimase, ezită și, în final, răspunde. Clovnul clasic, el le distrează pe cele două fete care stau lângă el, obligând-o pe profesoară să încetinească ritmul lecției pentru a i se adapta lui. Deși pentru moment este ostateca lui, Signora Cognati perseverează cu o eleganță remarcabilă. Îl privește în ochi, coboară la nivelul lui de pricepere și îl provoacă să se exprime în italiană. Nu e nicio dată sarcastică sau nervoasă.

Signora Cognati știe că, dacă ar intra într-un conflict de putere cu Kevin, nu ar face decât să-l înstrăineze și mai mult de oră și de limbă. Ar fi o înfrângere pentru ce și-a propus. Este evident că Signora Cognati vrea ca elevii ei să iubească italiana și este un ambasador remarcabil al limbii. Ea nu este doar ostateca lui Kevin, ci și a numărului mic de elevi înscriși la italiană – o cât de mică reducere și și-ar pierde postul – și a lipsei totale de interes pentru învățarea limbilor străine manifestat de atâția adolescenți americani. Spre deosebire de elevii europeni, care în viața de zi cu zi întâlnesc adulți competenți în mai multe limbi străine, celor americani le vine greu să înțeleagă de ce este important să învețe limbi străine. Patruzeci la sută dintre membrii Congresului Statelor Unite nu au pașaport și nu au fost niciodată în străinătate. Elevii aceștia nu se deosebesc prea mult de americanii adulți. Helena este aici excepția.

Fata din spatele lui Kevin este Melanie, una dintre cele mai – dacă nu cea mai – talentată sportivă din liceu. Ea se mișcă neconținut în limitele pupitrului, uneori stând drept,

alteori relaxându-se cu capul pe spate și picioarele întinse sau stând cu capul pe braț. E evident dificil pentru ea să fie ținută la un pupitru. Pe deasupra, identitatea ei constă în performanțele atletice, nu în cele școlare. Atunci când Signora Cognati a schimbat exercițiul și i-a cerut unei fete pe nume Rita să utilizeze condiționalul în propoziția: „Dacă aş putea fi un animal, aş vrea să fiu ...”, eleva desemnată a ezitat și atunci Melanie a strigat tare, în engleză, „Un ghepard!” Signora Cognati îi corectează pronunția până se conformează celei italiene, dar apoi spune: „Las-o pe Rita să-și aleagă singură animalul”. Dar Melanie nu poate fi oprită. „Nu, ghepardul, e atât de rapid!” Când Signora schimbă propoziția în: „Dacă aş putea să schimb ceva legat de școală...”, Helena răspunde: „Aș face ca toate orele să fie de limbi străine” și se alege cu un pufăit de dispreț din partea lui Melanie, ca și cum dorința aceasta ar fi fost ceva inimaginabil.

Melanie continuă să întrerupă și să vorbească tot restul orei, glumind cu Kevin și cu alți doi elevi. Helena privește fix înainte, mânioasă. Mai târziu îmi spune: „Îmi vine să-i sugrum în fiecare zi”. Îi detestă pe cei patru elevi din anul trei de italiană, al căror nivel de motivație este atât de diferit de al ei. Ea pune problemele din clasă pe seama faptului că aceasta nu este o secție onorifică. În mintea ei, elevii nemotivați vor doar aparența unui al treilea an de limbi străine pentru a impresiona facultățile unde vor să candideze. Ea crede că Signora Cognati este la fel de bună ca și profesoara de spaniolă, iar ora de italiană ar fi la fel de bună ca și cea de spaniolă dacă ar fi o secție onorifică.

Mai târziu ea mi-a mărturisit cum s-a simțit la primele ore de italiană, din acel an: „Când tot acel grup a început italiana în prima săptămână, mi-am spus: Nu!” Își acoperă dramatic fața cu mâinile. „Sunt pierduți. Știu ce facem acum, dar nu-și amintesc nimic. Iar la sfârșitul anului nu vor ști nimic”.

Helena resimte tensiunile cauzate de prezența în aceeași clasă a unor elevi cu nivele de competență și motivație radical diferite. Își dorește să fie împreună cu elevi care să-i împărtășească pasiunea pentru italiană și crede că, dacă școala ar fi mai eficient diferențiată, timpul ei – cel puțin la obiectele îndrăgite – nu ar fi irosit. Dezbateră despre diferențierea în funcție de capacități este printre cele mai aprige din tot învățământul american. Majoritatea cercetărilor pe această temă demonstrează că sistemul diferențiat nu mărește neapărat performanța elevilor capabili, iar celorlalți le poate induce sentimentul inevitabilității unor așteptări și realizări mediocre. Dar văzând lucrurile din perspectiva Helenei, e greu să nu-i împărtășești dorința de a avea colegi de clasă la fel de motivați.

„Eu îmi văd de treabă, dar profesorii mă critică atunci când li se pare că nu sunt atent în orice moment. Dar eu nu visez cu ochii deschiși. Îmi fac griji pentru prietenii mei și problemele lor, iar mama mea are cancer și mă gândesc că va muri. Nu ai deloc timp pentru tine însuși și ziua e lungă”.

(Elev în clasa a VIII-a)

Când ieșim de la ora de italiană, Signora Cognati mă caută ca să-mi spună ceva surprinzător. Vrea ca eu să știu că, după primul an de italiană, Helena a dat un test și a obținut cel mai

mare punctaj la nivel național. Ea a repetat performanța și după al doilea an, așa că este dublă campioană națională. (Ea nu a menționat niciodată această performanță în discuția noastră din august sau în vreunul din e-mailurile pe care mi le-a trimis timp de patru luni.) Signora își exprimă mândria pentru Helena și adaugă: „Poate că va petrece un an în Italia, apoi un an în Spania și, cine știe, poate un an în China”. Ea vrea să spună că Helena este atât de talentată la filologie, încât nu există nicio limbă pe care să nu o poată învăța dacă i se oferă ocazia. La sfârșitul zilei de școală, amintind de observația Signorei Cognati, Helena spune: „E cu adevărat încurajator că mă consideră atât de bună”.

În locul unei detunături triumfale, ziua noastră la Kensington High School se încheie cu un scâncet. Îndrăgita profesoară de psihologie a Helenei rămâne absentă indefinit din cauza bolii grave. La oră vine un suplinitor pe nume George Habib, al cărui pronunțat accent din Orientul Mijlociu îl face greu de înțeles. Îi lipsește siguranța de sine. Fost manager de resurse umane la o instalație de pompare a apei din Ierusalim, el a emigrat când soția lui a rămas însărcinată, fiindcă „situația era dificilă”. Doi ani a fost suplinitor permanent, timp în care s-a gândit dacă e cazul să-și ia atestatul de profesor, dar a decis că „învățământul nu se potrivește cu talentele [sale]”. Îl deranjează că trebuie să suplinească la o clasă de psihologie, fiindcă nu cunoaște deloc programa. Ține să precizeze că alți profesori l-au ajutat să facă planurile de lecție.

Majoritatea orelor ținute de suplinitori irosesc timpul elevilor. Când am trecut pe la Kensington High School în vinerea pre-

cedentă, dimineața devreme, directorul, dl. Goodlad, s-a plâns că în ziua aceea lipsesc cincisprezece profesori și se străduiește să rezolve acoperirea orelor. Era agasat de absența atâtor profesori. Suferă de gripă? „Suferă de gripa de dinaintea Crăciunului”, a comentat el ironic. „Le trebuie un weekend prelungit pentru cumpărături”.

La precedenta oră de psihologie, îmi spune Helena, clasa a vizionat o parte dintr-un film stimulat, *Stand and Deliver*, despre un profesor de matematică de la un liceu dintr-un cartier cu probleme sociale care crede în capacitățile înnăscute ale elevilor săi și îi provoacă să participe la un concurs de matematică de nivel înalt. Dl. Habib începe ora declarând: „Nu vom discuta filmul. Ceea ce nu vom face este să reflectăm asupra filmului”.

El distribuie apoi copii ale unui test IQ depășit, legându-l de faptul că elevii din film au făcut un test IQ. Întrebările sunt deopotrivă dificile și învechite. O fată spune: „Asta mă face să mă simt proastă”. Majoritatea elevilor au aruncat o privire asupra testului, dar nu au încercat cu adevărat să-l completeze. Dl. Habib are foaia cu răspunsurile și parcurge testul cu cei interesați, dar toți își dau seama că ora aceasta este babysitting. Toți așteaptă să sune clopoțelul final. Deși elevii sunt amabili cu dl. Habib și, în general, se poartă cuviincios, sunt evident dezinteresați. Discută între ei. Câțiva o tachinează pe Helena, sugerând că a ajuns să fie urmărită de un autor fiindcă este o elevă atât de bună. „Bineînțeles că tu trebuia să fii”, îi spune o fată. Apărarea Helenei că a ajuns în atenția mea printr-o coincidență (este babysitter pentru asistenta mea administrativă) este considerată neplauzibilă. Criticii ei amicali preferă teoria lor, că ea este

o parvenită de înaltă clasă. Mai târziu, Helena mi-a spus că s-a deprins să ignore tachineările de care are parte fiindcă este o elevă eminentă. „Pe mine nu mă deranjează. E un lucru de care se cuvine să fiu mândră și ei nu ar trebui să încerce să mă facă să mă simt prost fiindcă sunt o elevă bună. Ei nu se descurcă la fel de bine ca mine”. După care sugerează, cu compasiune: „Poate că părinții lor îi supun unor presiuni prea mari”.

Am urmărit o elevă din penultimul an de liceu de-a lungul unei zile tipice de luni, în decembrie. Nu au fost împușcături în școală, nici bătăi sau adunări extraordinare, directorul nu a străbătut culoarele cu un megafon, confruntându-se cu bătauși și îndemnând elevii la calm. Nimic din ce s-a întâmplat acolo nu poate face obiectul unui episod din Boston Public. Kensington High School dădea un sentiment de calm și siguranță. Într-adevăr, la sfârșitul zilei, Helena mi-a spus că a vrut să-mi arate „o școală frumoasă”. Și a reușit. Totuși, nu școala am venit eu s-o văd; ci ziua ei de școală, și ziua de școală a Helenei a fost mai mult decât „frumoasă”. A fost complexă, plină de tensiune și sensibilitate. Am fost martorul unui segment semnificativ din viața ei.

Școala are o influență enormă în viețile tinerilor, nu doar în termenii pregătirii academice pe care le-o oferă, ci și prin lecțiile morale și sociale pe care le învață și prin sentimentul propriei identități pe care și-l făuresc acolo. Ce i se întâmplă Helenei în școală contribuie la ceea ce este ea ca persoană. Ceea ce nu înseamnă că ea este un recipient pasiv al acelor influențe. Este absolut conștientă de ceea ce învață despre ea însăși, de aptitu-

dinile ei, de motivația și ipocrizia unora dintre adulți, de puterile și limitele altora. Nimic din mediul școlar nu se irosește cu ea. Iar lecțiile pe care le învață acolo nu sunt neapărat cele intenționate de adulții care au alcătuit programa sau care prezintă materialul. Lecțiile mai profunde sunt cele generate de experiența ei în acel loc, de faptul de a fi acolo. Niciun adult nu poate ști sau înțelege tot ce trăiește ea. Profesoara ei de engleză nu o cunoaște pe profesoara de matematică. Probabil că părinții ei nu au avut niciodată o discuție extinsă cu vreunul dintre profesorii ei. Și niciunul dintre ei nu știe – sau nu știe multe – despre cum se simte Helena în contextul școlii și în contextul vieții ei interioare de vise, dorințe și dezamăgiri. Helena este unica persoană cu creierul ei, motivațiile ei, prietenii ei și experiența ei. Ziua Helenei îi aparține numai ei și este incredibil de bogată.

Când eram tânăr, a existat un program de televiziune intitulat *The Naked City* (Orașul gol). Fiecare episod povestea o întâmplare dramatică, neașteptată, petrecută la New York. La începutul spectacolului, naratorul intona întotdeauna: „Sunt opt milioane de povestiri în Orașul Gol”. În tot timpul zilei cu Helena, privind la diversitatea elevilor din fiecare clasă și de pe culoare, m-am gândit cât de diferit trebuie să arate ziua de școală văzută prin ochii fiecăruia. Dacă l-aș fi urmărit pe Kevin, băiatul cu magnet social și șapcă de baseball? Dacă aș fi urmărit-o pe atleta înzestrată care simțea disconfort fizic la ora de italiană?

Fiecare elev trăiește o versiune diferită a zilei de școală. Fiecare elev crește în școală, se confruntă cu dificultăți, își descoperă forțele, trebuie să-și înfrunte slăbiciunile și vulnerabilită-

țile, tolerează unele aspecte ale experienței și-și atinge limitele în privința altora. Deși educatorii creează cadrul unde se desfășoară ziua de școală și oricât de familiarizați ar fi părinții cu aspectul zilei și cu programa prezentată acolo, povestea adevărată numai copilul o știe.

EDITURA HERALD

EDITURA HERALD

3

Copii cu răspunderi. Miracolul dezvoltării

Singura persoană care mă poate face să dau tot ce am mai bun în mine și să duc lucrurile până la capăt sunt eu însumi.

– Erik, cincisprezece ani

Lucrurile pe care le știm cel mai bine sunt cele pe care nu ni le-a explicat nimeni.

– Vauvenargues, Reflecții și Maxime (1746)

Cu câteva săptămâni în urmă, un băiat pe nume Reggie a venit să mă vadă în biroul meu. Am avut o întâlnire cordială, ca doi vechi prieteni. Ultima oară stătuserăm de vorbă când el era în clasa a opta. Doi ani își dorise cu disperare să părăsească școala și să meargă oriunde altundeva. Nu avea prieteni – cel puțin nu la școală – rămăsese corigent la un obiect și avea o notă mică la altul. Încerca un sentiment acut de disperare și era furios pe câțiva dintre profesori. Îi înfrunta cu orice prilej. Situația lui în clasa a opta nu părea să-i ofere nicio perspectivă de reușită școlară.

Când a intrat în biroul meu, patru ani mai târziu, era în ultimul an de liceu, înalt de 1,83 m și cântărind 97,5 kg – jucător de baschet și vedetă de atletism. Venise fiindcă se simțea anxios și supărat pe el însuși o bună parte a timpului. În semestrul trecut îi lipsiseră două puncte pentru a fi pe lista onorifică¹ și se temea că nici în perioada de notare în curs nu va reuși. Fiindcă îmi aduceam aminte de problemele lui școlare din gimnaziu, l-am felicitat că este un elev atât de bun, dar admirația exprimată de mine nu i-a domolit grijile. Acum scopul lui era să meargă la facultatea unde fuseseră bunicul, unchiul și mătușa lui și se temea că, dacă nu va fi premiant întreg anul, nu va fi acceptat acolo. Era înnebunit la gândul că nu va atinge obiectivele pe care și le-a propus.

Cum a parcurs băiatul acesta drumul de la eșecul școlar și disperarea din clasa a șaptea la condiția de premiant și anxietatea aferentă? Cu siguranță că nimeni nu ar fi prezis această evoluție. Capacitatea existase întotdeauna, dar nu era clar că va reuși să se mobilizeze pentru a promova clasa a șaptea. Într-adevăr, pentru a evita repetenția, între clasele a șaptea și a opta trebuise să frecventeze școala de vară. Ce factori vor fi contribuit la acest reviriment? Profesori care s-au interesat de el? Cu siguranță. Succesele atletice și recunoașterea pe care au adus-o? Fără îndoială. Presiunile din partea părinților? Aproape sigur că au ajutat. Dar toți factorii aceștia existaseră în viața lui și în timpul eșecurilor din clasa a șaptea

Ce s-a schimbat? Faptul că se maturizase. Deși era același băiat – în continuare oarecum izolat social – dezvoltarea a produs o mutație psihologică față de elevul de gimnaziu care

¹ *Honor roll*. Listă periodică cu elevii având cele mai mari medii. (N. tr.)

fuse. Nu doar că pubertatea l-a transformat într-un specimen fizic formidabil, dar și psihologia lui s-a modificat dramatic. Transformarea nu a fost totală, dar în câteva privințe fundamentale era profund diferit.

DEZVOLTAREA ESTE UN MIRACOL A CĂRUI SCENĂ SUNT ȘCOLILE

Motivul pentru care am păstrat legătura cu școlile, în toată viața mea de adult, este că acestea reprezintă un fel de scenă de pe Broadway a dezvoltării, iar sălile de clasă sunt rândul din față. Dacă vrei să vezi miracolul dezvoltării jucat la scară mare, dacă vrei să vezi toate dramele și musicalurile de succes, școlile sunt locul ideal. Copiii sunt întotdeauna pe scenă acolo și ne prezintă ce este nou. Nu mă plictisesc niciodată să văd povestea creșterii pusă în scenă în viața unui copil.

Anul școlar este fundalul pe care creșterea și dezvoltarea copiilor se distinge clar pentru noi – dar și pentru ei înșiși. Elevul din clasa a treia care a învățat scrisul cursiv râde când privește în urmă la majusculele pe care le folosea la începutul anului ca să-și scrie numele și să completeze foile cu exerciții. Elevul din clasa a cincea care în prima săptămână de școală din septembrie se rătăcea prin labirintul de culoare, de Ziua Recunoștinței știe deja toate scurtăturile.

Băiatul care, în toamna când a început clasa a șaptea, evita cu timiditate grupurile de fete le vede într-o cu totul altă lumină când primăvara dănuiește în jur.

Survine maturitatea. Privind retrospectiv, ea se produce în general în modul corect, consistent cu identitatea copilului. Dar se poate întâmpla și ca dezvoltarea unui copil să fie derutant de lentă, sau diferită de a altora, sau grav întârziată, într-un mod care necesită intervenție. Deocamdată însă mă voi limita la cursul dezvoltării normale. Părinții își fac griji chiar și atunci când sunt convinși că propriii copii sunt pe o cale normală. Părinții americani, mai ales, nu au încredere în dezvoltarea naturală. Vor s-o producă ei; vor s-o forțeze sau să aibă senzația că o controlează. Am avut același impuls cu propriii copii, când comportamentele lor infantile au devenit o povară pentru mama lor și pentru mine. Trebuie totuși făcută o distincție utilă între a fi uneori nerăbdător în privința dezvoltării și a crede că dezvoltarea este ceva ce poate fi proiectat asemenea unui nou hibrid de soia. Poți crea pentru copil un mediu prielnic creșterii – un cămin și o viață de familie, o școală și o comunitate care să-i susțină creșterea și dezvoltarea – dar nu poți obliga dezvoltarea să se producă.

Dezvoltarea este motorul fundamental al unui copil în creștere și, în măsura în care cineva deține controlul, acela este copilul. Misterul este modul cum fuzionează natura și educația și ce fel de persoană rezultă din acest proces. Indiferent ce altceva face – matematică, științe, engleză, activități sociale – fiecare copil este, de asemenea, imersat în propriul curriculum interior, unic. Fiecare trebuie să găsească o modalitate de a armoniza oportunitățile și așteptările școlii cu dorințele și cerințele dezvoltării sale. Este o sarcină enormă, un efort dificil și adesea dureros. Copilul îl face în cea mai mare parte singur și neapreciat.

TOȚI COPIII SUNT PINOCCHIO

Vă aduceți aminte de Gepetto, păpușarul care l-a cioplit pe Pinocchio? Oricât de mult și-a dorit un fiu, el nu l-a putut transforma pe Pinocchio într-un băiat real. Acest lucru l-a făcut intervenția divină și o experiență amară a făcut din Pinocchio un băiat bun și destoinic. Povestea lui Pinocchio ilustrează cum un tânăr trebuie să-și urmeze propriul destin evolutiv, să facă greșeli, uneori să-și facă prieteni nepotriviti, să mintă și să fie prins. Povestea lui Pinocchio este o poveste a dezvoltării. Morala este că nu putem face copii din lemn; ei își creează sinele lor prin propriul proces de creștere. Părinților, povestea le amintește limitele puterii lor, iar copiilor le aduce aminte că trebuie să-și dezvolte conștiința.

În toată povestea, Gepetto încearcă să-l salveze pe Pinocchio, dar nu reușește să salveze pe niciunul dintre ei de la nimic. El însuși sfârșește în burta unei balene. Îmi place să văd în aceasta o metaforă a neputinței părinților în relație cu procesul de creștere. În cele din urmă, Pinocchio îl salvează pe tatăl său, la fel cum toți tinerii cresc și ajung să aibă grijă de părinții lor, asumându-și la rândul lor răspunderea lumii. Trezirea lui Pinocchio se produce în contextul relației sale de iubire paternă cu Gepetto, dar nu acțiunea de salvare și faptele lui Gepetto îl aduc la viață pe băiatul de lemn.

Kevin, care făcea pe clovnul la ora de italiană a Helenei, va trebui până la urmă să se maturizeze, indiferent dacă-i va plăcea vreodată sau nu limba italiană. Imaturitatea lui îi va face mai devreme sau mai târziu pe colegii lui să-l evite (Helena deja o face) și va ajunge să-și fie lui însuși o povară. Cel mai

probabil, va constata că purtarea lui îl împiedică să obțină ceva ce își dorește. Când nu va primi slujba pe care o vrea sau respectul șefului de care depinde promovarea lui, își va schimba comportamentul.

Copiii ajung să fie stingheriți de propria purtare imatură și infantilă. Ei vor să crească. Și aceasta face parte din miracolul dezvoltării.

ÎNAPOI LA BAZĂ – OPT ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII

Cei care au rezumat învățătura la școală prin cele trei aspecte de bază – „citit, scris și socotit” – au subestimat grosolan sarcinile cu care se confruntă un copil la școală și au omis latura cea mai importantă a activității sale școlare: programa de dezvoltare de care trebuie să se ocupe în fiecare zi și pe parcursul întregii zile. Traversarea zilei fără incidente, stăpânirea unor aptitudini fizice și material factuale, integrarea socială într-o clasă nouă, controlul frustrării, al mâniei și al dezamăgirii: toate acestea fac parte din agenda de dezvoltare a fiecărei zile.

Mari psihologi, între care Jean Piaget și Erik Erikson, au descris dezvoltarea copilului într-un număr de moduri: ca o serie de etape, fiecare bazându-se pe realizările celei precedente; ca diverse fire sau linii; ca „sarcini” de dezvoltare sau teme de creștere, pe care un copil trebuie să le rezolve înainte să poată trece la următorul stadiu al vieții. În general, identificăm opt linii de dezvoltare de-a lungul cărora un copil trebuie să călătorească spre maturitate: (1) dezvoltarea fizică; (2) dezvoltarea atașamentului; (3) dezvoltarea socială; (4) dezvolta-

rea cognitivă; (5) dezvoltarea academică; (6) auto-regularizarea emoțională; (7) dezvoltarea morală și spirituală și (8) dezvoltarea identității.

Deși pentru adulți este extrem de clarificator să conceapă dezvoltarea în felul acesta – motiv pentru care mă voi baza pe paradigma „liniilor” – este important să ne amintim că un copil nu percepe și nu experimentează lucrurile în modul acesta liniar, bine definit.

Copiii știu că sunt în clasa a treia și că anul viitor vor fi în clasa a patra, dar nu au nicio idee că se găsesc în „stadiul operațional-concret” și urmează să treacă în stadiul „pre-operațional” al gândirii cognitive. Nu există linii duble galbene, lumini roșii sau conuri portocalii care să evidențieze stadiile dezvoltării. Pentru copil, este o întreprindere unică și continuă. Este viața lui și toate se întâmplă deodată.

Uneori, experiențele sunt percepute ca separate unele de altele. Dacă o elevă joacă volei, ea este conștientă că-și antrenează aptitudinile sportive și nu învață la matematică, nici nu socializează cu prietenii la mall. Noi, însă, putem vedea că, în timp ce joacă volei, ea își consolidează, în același timp, prietenii, sentimentul identității și relația apropiată cu antrenorul.

Fiecare copil se confruntă simultan cu diferite provocări și trebuie să reacționeze la toate în același timp. Imaginați-vă un joc video Super Mario în care micul Mario urcă cu toată viteza o scară, când, brusc, se termină treptele și el trebuie să sară lateral pe o altă scară pentru a-și putea continua drumul, și veți avea o idee despre ritmul și pericolele procesului de dezvoltare.

„Trebuie să ajung acolo”, se gândește copilul vostru, „Trebuie să ajung acolo repede – oh, nu – am murit!” exclamă el când asupra lui se abat bolizi sau când întâlnește un extraterestru ostil care este mai rapid decât el. După care se ridică de jos și continuă să urce.

Ar fi mai corect să spunem că fiecare copil are în el opt Mario micuți care urcă opt scări diferite ale dezvoltării, fiecare în alt ritm. În niciun copil dezvoltarea nu decurge într-un mod perfect egal. Este tipic pentru copii ca, la orice moment, să se găsească în locuri diferite pe fiecare dintre cele opt scări și, în mod inevitabil, discrepanțele pot face viața incomodă sau chiar un calvar emoțional.

Exemple evidente îmi vin în minte: copilul care învață să citească și care este timid și speriat în arena socială; sportivul talentat care are probleme de învățare și nu se poate organiza; copilul înzestrat intelectual, dar care se luptă cu o proastă coordonare motrice și nu poate scrie lizibil.

Când există discrepanțe semnificative în progresul copilului, pe diferitele scări sau linii de dezvoltare, el simte acest lucru. Copiilor nu le place să rămână în urmă. E înfricoșător. Nici nu le place să fie în mod repetat salvați de părinți. Aceasta le confirmă cele mai rele temeri în legătură cu ei înșiși. În breșa dintre locul unde se află și locul unde vor să fie, încrederea părinților în procesul de dezvoltare (susținută de amintirea propriilor inegalități de creștere) va susține încrederea copilului. Dacă părinții nu pot să producă acea încredere, reacțiile lor devin expresii ale temerilor lor și nu fac decât să mărească povara copilului.

PROVOCAREA: OPT LINII, OPT SCĂRI

În această dramă intensă, le revine oare părinților un rol mai important decât să aibă încredere în dezvoltare și să încerce să nu devină o povară? Sunt ei mai mult decât niște spectatori care stau pe margini și privesc cum înaintează copilul lor pe aceste opt linii de dezvoltare, urmărindu-l cum sare din treaptă în treaptă, uneori ratând și căzând, alteori agățându-se cu puterea disperării? Au părinții vreun rol semnificativ în toate acestea? Da.

Atât explicit, cât și intuitiv, părinții își ajută copiii să se dezvolte. Nu întotdeauna conștienți de modul în care cresc copiii lor, se întâmplă uneori ca, fără să-și dea seama, să devină obstacole în calea acestui proces. Din experiența mea, am constatat că, dacă părinții înțeleg cât de cât natura dezvoltării, aceasta îi ajută să aibă încredere în proces și să evite intervențiile stângace, prost concepute sau efectuate la momentul nepotrivit. Ca un preludiv la turul școlii și al vieții de acolo a unor copii, prezint acest scurt ghid al celor opt linii de dezvoltare, așa cum le percep copiii în universul școlar.

Dezvoltarea fizico-atletică

Copiii sunt, înainte de orice, ființe fizice. Fiecare copil trebuie să se familiarizeze cu corpul pe care i l-a dăruit natura, fiind dornic să practice noile capacități fizice imediat ce ele apar. Pe toată durata copilăriei și fără să fie conștient de acest lucru, orice copil depune eforturi pentru a stăpâni sute de sarcini

fizice, învățând să-și controleze mișcările majore și pe cele minore. Copilul încearcă să obțină controlul asupra corpului său și vrea să stabilească o relație de încredere cu ființa sa fizică.

Copiii se reped să iasă în pauză, aleargă și țopăie, apoi se joacă cu cercul, bat mingea, se urcă pe cățărători sau sar coarda. Toate aceste exerciții sunt o muncă oboșitoare – sau ar fi pentru un adult. Copiii o consideră joacă. Pentru cei mai mulți dintre ei a se juca pe afară este distractiv și chiar dacă activitatea lor necesită concentrare și efort intens, ei o fac fiindcă natura îi îndeamnă s-o facă. Ei vor să exerseze și să se perfecționeze într-o activitate fizică, din satisfacția intrinsecă de a fi abili, dar și fiindcă văd alți băieți și fete, bărbați și femei, care fac același lucru. Indiferent ce alege copilul să facă, el crede că reușita îi va consolida identitatea și îi va aduce respectul colegilor. Și are dreptate. Același copil care la clasă se luptă disperat cu scrisul de mână poate fi o vedetă a jocului cu mingea, fiindcă aptitudinile motrice brute și cele de finețe se dezvoltă independent unele de altele.

Toți copiii sunt ființe fizice, dar nu toți sunt sportivi înnăscuți. Unii nu au forța sau coordonarea musculară de care dispun alții. Pentru astfel de copii, orele de educație fizică și competițiile sportive sunt un coșmar. Poate că ei au nevoie de mai multă încurajare pentru a încerca activități sportive sau poate că au nevoie să fie expuși unor activități care, fără să fie sportive, le permit să-și folosească corpul. Dacă vreți să vedeți copii fericiți, vizitați o tabără de vară care oferă o gamă variată de opțiuni, de la competiții sportive nautice la un atelier artistic și un cerc de științe naturale. Un băiat sau o fată pe care nu-i interesează

întrecerile de înot pot hoinări ore întregi prin pădure, căutând crisalide ale fluturilor de noapte.

Deoarece nevoile dezvoltării fizice a copiilor sunt atât de diverse, școlile sunt rareori capabile să elaboreze un program de educație fizică pe placul tuturor copiilor. De-a lungul anilor în care am fost consultant școlar, am discutat cu mulți copii despre oportunitățile fizice pe care le au la școală. Copiii din școala primară, băieții mai ales, îmi spun că orele de educație fizică și pauzele sunt pentru ei partea cea mai plăcută a zilei. În clasă ei se simt teribil de îngrădiți, iar posibilitatea să facă mișcare este atracția zilei.

Alți copii declară că orele de sport sunt o pierdere de vreme, că nu primesc niciun exercițiu semnificativ sau că sunt obligați să se angajeze în activități pentru care nu au aptitudini și de aceea le găsesc umiltoare.

Euforie, bucurie, frică și umilință: dezvoltarea fizică înglobează o mare cantitate de energie emoțională.

Dezvoltarea atașamentului

Dacă primele experiențe ale unui copil mic sunt de natură fizică, ele sunt și interpersonale. Copilul simte că este în siguranță pe lume dacă aceasta a fost de la bun început experiența lui cu mama sau cu îngrijitoarea și a avut încredere în ceilalți. Copiii al căror tipar de atașament este unul de siguranță îl vor extinde asupra școlii și a adulților pe care-i găsesc acolo, de la director și profesori, la secretar și portar. În schimb, copiii având tipare de atașament de nesiguranță vor tot timpul asigu-

rări din partea profesorului și a școlii și, cum nu li se poate câștiga ușor încrederea, riscă să devină retrași, anxioși sau să capete un complex de inferioritate¹.

Asociația Americană de Psihologie, rezumând cele mai importante paisprezece contribuții ale psihologiei la înțelegerea procesului de învățare, enunță într-un limbaj formal ce trebuie să ne amintim cu toții din școală: „Relațiile personale de calitate, care oferă stabilitate, încredere și afecțiune, pot spori sentimentul de apartenență al celui care învață, respectul de sine și auto-acceptarea și asigură un climat de studiu pozitiv”.

Am văzut deja acest lucru în viața Helenei, care se luminează în prezența iubitei sale profesoare de spaniolă și se închide parțial în prezența „oribilei” profesoare de matematică.

Drama de a avea sau a nu avea încredere în profesori și în școală – *in loco parentis*² – se joacă în viețile copiilor în toți anii pe care îi petrec la școală. Profesorii în care au încredere sunt descriși ca „buni”, „corecți”, „nostimi”, „exigenți, dar buni” sau pur și simplu „OK”.

Dar profesorii în care nu au încredere?

„Profesorul mă urăște”.

„Nu mă solicită niciodată atunci când sunt pregătit”.

„Poate că-i place de unii copii, dar nu de mine”.

¹ În original, *avoidant. Avoidance* – „evitare”, „sustragere”, „eschivare” – este o dereglare a personalității în care sunt evitate contactele sociale dintr-o teamă morbidă de a nu fi respins. (N. tr.)

² Teorie pedagogică despre transferul către educatori a unei părți din responsabilitatea părinților față de copii. (N. tr.)

„Nu a spus niciodată că acele chestiuni vor intra în test”.

„Nu contează ce fac, va găsi ea un cusur”.

Școala și în special profesorii îi fac pe unii copii să fie mai puțin anxioși, iar pe alții îi sperie. Un copil din clasa a treia i-a spus mamei sale că îi este groază de profesoară. Profesoara, care era extrem de eficientă pentru băieții și fetele robuste, nu a crezut că e posibil ca un elev s-o perceapă astfel. „Nu sunt o sperietoare. Copiilor nu le este frică de mine”, a susținut ea. Dar copilului îi era foarte frică de ea și a fost sarcina mea s-o conving pe profesoară că el are tot dreptul la un punct de vedere, chiar dacă acesta nu este conform cu propria imagine despre sine.

Educatorii se consideră demni de încredere, dar numai experiența copilului decide dacă un profesor este astfel sau nu. Când un copil nu are încredere într-un profesor sau în mediul școlar, el nu e receptiv la argumente; ei pur și simplu nu sunt demni de încredere și terenul este pregătit pentru o relație nefericită.

Dezvoltarea socială

O fată din clasa a șaptea mi-a spus că de curând, când școala primise o amenințare cu bombă, a preferat să rămână la școală cu prietenii ei decât să-i cheme pe părinți s-o ducă acasă. De ce?

„Dacă stăteam acasă și o bombă i-ar fi ucis pe toți... eu aș fi acum vie, dar ei nu ar mai fi în viața mea și ar trebui să trăiesc cu gândul că ei sunt morți și nu-i voi mai vedea niciodată. Prefer

să merg la școală și, dacă sărim toți în aer, cel puțin suntem împreună. Dacă este să se întâmple ceva rău, mai bine să fiu cu ei când se întâmplă, decât fără ei după aceea”.

O fată de clasa a șasea din Texas mi-a trimis următorul e-mail după ce i-am vizitat școala și am rugat-o să-mi scrie:

Ieri, la ora de gimnastică alergam împreună (trebuie să facem asta în fiecare zi... ufi!) și cred că sunt prietenii mei, dar doi „cred că prieteni” au venit să-mi spună să NU pierd vremea cu o prietenă a mea... Bineînțeles că ei sunt populari, așa că am spus OK – să nu mi se ducă vestea de fraieră... dar nu pot face asta, ea e prietena mea... deci, ce trebuie să fac sau să le spun presupușilor mei prieteni???? și oare îmi sunt ei prieteni dacă-mi pun asemenea întrebări????

În lunile următoare, aproape toate dintre cele peste douăzeci de e-mailuri pe care mi le-a trimis în legătură cu școala erau despre viața ei socială. Dacă nu o întrebam explicit, abia dacă-i menționa pe profesori, nu spunea niciun cuvânt despre programa școlară sau ce note a primit. Pentru ea, școala era o experiență socială.

„Materiile de învățământ și viața socială se potrivesc mai bine decât cred oamenii”, explică Ben, un elev de șaisprezece ani. Suntem cu toți împreună și dacă toți trebuie să trecem prin asta și s-o acceptăm, s-o trăim, legătura devine cu atât mai puternică. De exemplu, la literatura americană am avut de făcut un referat enorm și a fost un adevărat rit de trecere – douăzeci de pagini – încât a doua zi toți spuneau, „Da, am stat până la două dimineața”. Toți trecem prin asta și ne ajută să strângem legăturile.

Ființele omenești sunt animale sociale și petrecem enorm de mult timp dezvoltând și cultivând relațiile noastre interpersonale. Pentru majoritatea copiilor, prietenii sunt adevăratul motiv pentru care se scoală dimineața din pat, se spală pe dinți, se îmbracă și se duc la autobuz. În mințile copiilor, singura scuză a școlii este prezența acolo a multor alți copii. Școala este arena centrală a dezvoltării sociale.

Bineînțeles, ea nu este plină cu prieteni adevărați. Este plină de copii, dintre care unii sunt potențiali prieteni, iar alții potențiali torționari. Fiecare copil petrece o bună parte din ziua de școală încercând să-și dezvolte o viață socială cu colegii săi de generație, care să fie: (1) sigură și confortabilă; și (2) independentă de familie (și de controlul părinților – de obicei al mamei). Copilul care se dezvoltă pe deplin în arena socială va stabili prietenii solide și va găsi o strategie de a se descurca prin jungla uneori perfidă a grupurilor rivale, a clicilor, a tachinărilor și a hărțuirilor care fac parte din universul social al fiecărui copil.

Descifrarea regulilor vieții de grup – cine este „cool”, cine-i sus și cine-i jos, cine face parte și cine nu, cine-i șef și cine-i perdant – consumă o parte enormă din energia și puterea de concentrare ale copilului. Pentru copiii mici, învățarea ABC-ului interacțiunii sociale este partea dominantă a zilei. Fiecare profesor din școala medie are impresia că trebuie să concureze pentru atenția copiilor cu captivanta lor agendă socială. La sfârșitul liceului, elevii devin mai siguri de prietenii lor și relaxați sau resemnați în privința afilierilor de grup.

„Pe lângă un teren de joc intelectual, școala este și un loc de antrenament pentru aptitudinile sociale”.

(Elev în clasa a XII-a)

Indiferent dacă este un fluture sau un melc social, fiecare copil are o viziune strategică a mediului său de grup, un sentiment intuitiv despre ce are el de oferit mediului și ce-și dorește în primul rând de la acesta, precum și o idee exactă despre cum funcționează.

La orice vârstă, copilul care se luptă cu această provocare a dezvoltării și nu poate inventa o strategie eficientă, fie se retrage din lumea colegilor săi, fiind marginalizat în viața socială a școlii, fie trece agresiv prin școală și este până la urmă respins de colegi. Copiii fără prieteni sau grupuri se confruntă cu riscuri serioase, la fel și cei care, în căutare disperată de prieteni, se alătură unor grupuri deviante și încep să consume alcool sau droguri pentru a-și consolida apartenența la grup.

Dacă, din perspectiva adulților, viața socială a elevilor pare să interfereze cu afacerile școlii, este important să ne amintim de cele șapte „cadre mentale” definite de Howard Gardner. El crede că două dintre cele mai importante tipuri de inteligență umană sunt inteligența interpersonală (capacitatea de a citi stările de spirit, temperamentele, motivele și intențiile altora) și inteligența intrapersonală (accesul la propriile gânduri și stări de spirit și capacitatea de a face distincție între ele pentru a ne dirija propriul comportament). Când copiii se adună în holul de la intrarea școlii, vorbind, clevetind, atingându-se și asigurându-se unii pe alții, ei își exersează abilitățile sociale cu aceeași intensitate cu care o orchestră exersează o lucrare de Bach. Dezvoltarea socială este echivalentă cu un fel de simfonie și dacă vrei să cânti cu orchestra trebuie să înveți să citești notele muzicale.

Dezvoltarea cognitivă

Nu numai viitorul om de știință demontează un ceas ca să vadă cum funcționează mecanismul. Motorul de învățare al copiilor este propria dorință condiționată biologic de a pătrunde orice mister cu care se întâlnesc și a-i înțelege forțele subiacente. Curiozitatea intelectuală există în orice copil. Orice copil are dorința intensă de a demonta, a studia, a diseca (dacă nu broaște, atunci ceasornice, jocuri pe calculator, imagini muzicale sau vizuale), de a experimenta și, finalmente, de a înțelege. Nu la școală învață copiii cum să gândească. Ei gândesc și rezolvă probleme din momentul în care vin pe lume. Dezvoltarea capacității de a stăpâni limbajul, a înțelege simbolurile și a stăpâni universul fizic este ceea ce numim dezvoltare cognitivă. Capacitatea de a gândi și a rezolva probleme este o abilitate înnăscută care începe să se manifeste în copilărie. La modul ideal, școala oferă mediul adecvat în care copiii să se dezvolte ca gânditori.

Lucrul cel mai greu de înțeles pentru adulți este că modul de gândire al copiilor diferă de al lor și că deosebirile sunt cu atât mai mari, cu cât copilul este mai mic. Incapacitatea unui copil de a vedea și a înțelege lucruri pe care părinții săi le văd și le înțeleg nu rezultă doar din lipsa faptelor și a experiențelor relevante, deși lipsa experienței este parte a situației. Nu le predăm algebra unor copii de grădiniță, fiindcă mintea lor nu este încă pregătită să înțeleagă principiile subiacente ale fizicii. Psihologia cognitivă a copilului a demonstrat că acesta percepe lumea altfel decât adulții. La copii, memoria nu funcționează la fel de rapid și de sigur. Judecata lor se bazează pe alte supoziții

decât judecata adulților. Gândirea copiilor nu se schimbă pur și simplu ca rezultat al experienței, al practicii, al unor lecții adecvate sau al unui stil excelent de predare. Este o combinație între abilitatea intrinsecă, maturizarea copilului, contextul învățării, motivație și relațiile care impulsionează dezvoltarea.

Capacitatea copiilor de a gândi, a cunoaște și a înțelege traversează un număr de etape. Acestea nu sunt atât de clar definite pe cât le-a descris inițial marele psiholog elvețian Jean Piaget, dar, în timp, copilul trece de la experimentele practice nepremeditate ale celui de nouă luni, la comunicarea ludică și simbolică a celui de doi ani, de la gândirea inspirată de dorințe și, adesea, illogică a celui de trei ani, la concepțiile critice încă pățănate ale celui de șase ani. Copiii care sunt creduli la patru ani nu mai sunt la fel de creduli la șase ani. Copiii de patru ani care nu pot să înțeleagă lucrurile din punctul de vedere al altei persoane își dezvoltă capacitatea de a adopta perspectiva altcuiva. De aceea un copil de opt ani este un prieten mai de încredere decât a fost la patru ani. El este capabil să simpatizeze cu un alt copil. Copiii mici nu sunt răi sau indiferenți, ci doar le lipsește capacitatea cognitivă de a privi lucrurile din perspectiva altcuiva.

Cum vedem dezvoltarea cognitivă în acțiune, în cadrul școlii? Când elevii din clasa a doua învață despre Pelerini¹, ei acceptă ca fapte tot ce li se spune și nu-și imaginează că ar putea să existe și alte teorii despre acele evenimente. Se întâmplă așa fiindcă ei nu și-au dezvoltat încă abilitățile critice de a pune la îndoială ce le spun adulții. În școala medie, însă, gândirea copii-

¹ Este vorba despre „pelerinii” de pe Mayflower, 102 coloniști englezi debarcați în 1620 la Plymouth, Massachusetts, unde au stabilit prima așezare permanentă din Noua Anglie. (N. tr.)

lor începe să se schimbe. Ei devin mai provocatori și mai interogativi. Povestea romantică și eroică a lui Pocahontas și John Smith îi emoționează pe copii, dar elevii de liceu preferă să demonteze mitul și să examineze acea poveste de iubire și trădare în lumina mai crudă a exactității istorice.

Cu fiecare clasă, programa școlară este concepută să angajeze un nivel mai înalt de experiență cognitivă. Conținutul devine mai bogat, explorările mai aprofundate, analizele mai critice. Cum percepe un copil lucrul acesta?

De regulă, anterior vârstei de șase sau șapte ani, copiii nu sunt capabili să gândească asupra propriei gândiri (capacitate numită metacogniție). Ei nu își pot analiza gândirea și nu pot înțelege, de exemplu, dacă profesorul le-a dat instrucțiuni complete sau incomplete. Ei se apucă de o temă, deși indicațiile primite nu sunt adecvate sau suficiente, iar nereușita îi supără și îi descurajează. Copiii mai mari își dau seama că nu li s-a spus tot ce trebuie să știe. Din acest motiv, este esențial ca profesorii să înțeleagă care este nivelul mediu de dezvoltare al copiilor cu care lucrează.

În fiecare clasă există însă mai multe nivele de dezvoltare cognitivă. Nu toți copiii se găsesc în aceeași fază a dezvoltării lor. La o lecție tipică de istorie pentru clasa a cincea, de exemplu, există elevi capabili să gândească abstract, care scriu eseuri în care speculează asupra cauzelor și efectelor și asupra unor teorii alternative despre istorie. Ei ar dori să ducă discuția mai departe, în teritoriul lui „dar dacă...”, decât este confortabil pentru colegii a căror gândire se află, cel puțin deocamdată, într-un stadiu mai puțin abstract, mai concret.

Aceste diferențe în dezvoltarea cognitivă au implicații sociale profunde. Gânditorii abstracti sunt considerați ciudați de către cei cu o gândire concretă și, invers, cei cu o gândire concretă sunt considerați grei de cap sau lenți de către cei care gândesc abstract. În funcție de cine impune tonul în clasă și cui îi adresează profesorul lecția, un copil se poate simți stimulat de conversație și anturaj sau, dimpotrivă, descurajat și izolat, chiar alienat, de lipsa acestuia.

Breșa aceasta afectează și interacțiunile dintre adulți și adolescenți. O minoritate semnificativă a adolescenților au atins un nivel de dezvoltare cognitivă care le permite să raționeze la fel de bine sau chiar mai bine decât mulți adulți. Poate că ei nu știu încă tot ce vor ajunge să știe și nu sunt înțelepți, dar pot avea capacitatea analitică a unui adult. Adolescenții care au atins acest nivel pot spune că gândirea lor este mai profundă și mai analitică decât a multora dintre adulții sub al căror control se află. De aceea unii adolescenți – și chiar copii mai tineri – se amuză să descopere la profesorii lor greșeli de logică sau concluzii superficiale. Acei elevi au o minte mai dezvoltată și mai puternică. Așa cum vom vedea în cazul lui David, în Capitolul 6, capacitatea lui de a distinge aspectele concrete și birocratice ale procesului de învățământ i-au provocat un profund dezgust față de școală. Deși toți copiii pot învăța ceva de la adulți, chiar și de la cei care gândesc în termeni concreți, există o problemă în școlile unde profesorii nu au aceeași capacitate cognitivă cu a multora dintre elevii lor.

„Ar fi frumos dacă cineva mi-ar înțelege glumele”, mi-a spus o fată de clasa a șaptea, deosebit de isteță și de capabilă cognitiv (și cu un umor sec, subtil). „Ar fi frumos dacă cineva

m-ar înțelege”. Ea exprimă un sentiment în care se poate regăsi orice copil care simte că profesorii și colegii săi nu se ridică la nivelul lui de dezvoltare. Și iată partea cea mai dificilă, pentru profesori și părinți, a dezvoltării cognitive a copiilor: atunci când profesorul spune ceva unei clase de douăzeci și cinci de elevi, el este înțeles la douăzeci și cinci de nivele diferite de dezvoltare cognitivă!

Dezvoltarea academică

La școală, elevii deprind două tipuri de aptitudini: unul este esențial pentru formarea lor ca adulți educați, pe când celălalt este propriu numai contextului școlii. Ei asimilează capacitățile academice vitale și conținutul programei: citit, scris, matematică și toate cunoștințele științifice și istorice necesare unui cetățean cultivat. De asemenea, ei învață regulile jocului școlar. Deși risc să fiu criticat pentru aceasta, voi pune împreună cele două în categoria „dezvoltare academică”. Nu fiindcă aş crede că sunt același lucru – ele sunt și trebuie să fie diferite –, ci fiindcă adesea copiii le percep ca strâns înrudite.

Pentru copii, distincția dintre semnificația și importanța matematicii și importanța testelor la matematică dispare. Nu există nicio distincție. Probabil că pentru majoritatea copiilor este important să învețe la matematică pentru a trece testele, a nu avea probleme cu profesorul și a evita ca părinții să se înfurie la vederea carnetului de note. Întrebat de un sociolog american de ce învață atât de bine la școală, un băiat francez nu a răspuns: „Ca să știu să scriu și să citesc și să înțeleg istoria Franței”. El a răspuns: „Fiindcă așa oamenii mă lasă în pace”.

Majoritatea profesorilor și chiar unii copii ar vrea ca discuțiile din clasă să se focalizeze asupra unor aspecte mai profunde ale subiectului, dar se resemnează cu faptul că cel mai adesea toți se concentrează pe funcționarea sistemului. Cât de mult contează o anumită lucrare? Aceasta va fi notată? Câte teste avem în trimestrul acesta? Profesorul te depunctează oare pentru greșelile de ortografie? Ce-ar fi să-mi amân lucrarea? Dacă vor să obțină note bune și să fie câștigători la jocul școlar, elevii trebuie să se concentreze asupra regulilor jocului.

Acest din urmă tip de învățare necesită însușirea tuturor abilităților care-i permit unui copil să facă față cerințelor mediului școlar. De partea pozitivă, acestea includ organizarea eficientă a timpului, ascultarea, luarea de notițe, capacitatea de concentrare, de studiu, de organizare a informației și abordare a problemelor. De partea negativă, ele includ focalizarea asupra unui material restrâns care este probabil să apară în test, anticiparea dorințelor profesorului și eforturile de a-i fi pe plac, ascunderea în clasă pentru a nu fi remarcat de profesor, copiatul de la alții, conformismul, resemnarea, manipularea și alte trucuri ale jocului.

Dacă vrei să înțelegi deosebirea dintre cele două seturi de aptitudini academice, răspundeți la aceste întrebări: Cât de mult v-ați folosit capacitatea de a citi după ce ați devenit adult? Câte teste ați dat după ce ați terminat școala? Sper că răspunsul la prima întrebare este „tot timpul”, iar la cea de-a doua îmi închipui că este „niciodată”. Dar cât timp se află între zidurile școlii, copiii trebuie să le învețe pe toate: aptitudinile de care vor avea nevoie toată viața și pe cele necesare ca să supraviețuiască și să reușească la școală.

„Aș vrea ca oamenii să știe că eu sunt foarte muncitor. Și că nu am mamă”.

(Elev în clasa a III-a)

Cunosc un tânăr geniu matematic care în școală s-a aflat an de an în pragul corigenței la matematică, începând din clasa întâi. Creierul lui matematic superior îi permitea să asimileze rapid materialul dintr-un text sau o conversație, după care vedea cu ochii minții soluția celor mai dificile probleme de matematică. Pe de altă parte însă el suferea de un deficit al atenției care făcea să-i fie extrem de greu să se concentreze asupra unor sarcini și materiale care nu-l pasionau. La liceu, rezultatele sale la testele SAT¹ de matematică erau excepționale și el promova strălucit orice examen sau chestionar la cursul avansat de matematică. Dar el nu-și făcea temele pentru acasă și acumularea de zerouri și incompletitudini îi scădea semnificativ nota. Problema lui nu era matematica, ci cerințele de la ora de matematică – mai precis, cerințele unei profesoare care insista pe conformism. Punctul ei de vedere: Elevul trebuie să se supună strategiei ei privitoare la temele pentru acasă, dacă nu pentru a învăța materia, atunci pentru a deprinde „autodisciplina”. După cum s-a dovedit, strategia aceasta a reușit să transforme matematica – obiectul lui preferat – într-o bătălie cronică cu o muncă fără noimă. Judecând după notele din ultimul an, el nu a deprins niciodată autodisciplina la orele ei (deși s-ar putea argumenta că a fost nevoie de o considerabilă autodisciplină pentru a frecventa acel curs). În schimb, după ce

¹ *Scholastic Aptitude Test*; teste la obiectele de învățământ pe care trebuie să le promoveze elevii din liceele americane pentru a putea fi admiși la universități. (N. tr.)

a absolvit facultatea și a început viața de adult, el și-a dezvoltat într-o măsură suficientă autodisciplina și strategiile necesare pentru a reuși în lucrurile importante pentru el.

Dezvoltarea autoreglării emoționale

Emoțiile umane sunt întotdeauna puternice, dar mai ales cei tineri le resimt cu duritate și forță. Toate sentimentele bine-cunoscute unei persoane de vârstă mijlocie – năzuință, iubire, lăcomie, invidie, furie, anxietate, competitivitate, perfecționism și frica de a nu fi abandonat – sunt noi pentru un copil. Pe tărâm emoțional, copiii trăiesc, mor și trăiesc din nou. Astfel percep ei viața.

Dacă ați văzut vreodată un elev de clasa a doua care se înfurie, începe deodată să strige la un coleg de clasă, îl înfruntă verbal pe profesorul care intervine, după care – odată ce a ieșit pe coridor – izbucnește în lacrimi cu atâta intensitate, încât îi trebuie o jumătate de oră ca să-și revină, contrastul înainte-după ar putea să vi se pară derutant. Dacă ați văzut vreodată doi adolescenți bătându-se sălbatic pe coridoarele școlii, ați putea crede în mod firesc că școala este un loc al emoțiilor puternice. Dar mai târziu veți reflecta poate asupra faptului că această etalare de sentimente explozive este excepția de la regulă; majoritatea copiilor își petrec ziua de școală într-o stare de relativ calm emoțional. Numai fiindcă par liniștiți nu înseamnă însă că ei nu sunt plini de sentimente. Majoritatea copiilor și le controlează în cea mai mare parte a timpului cât se află în clădirea școlii, fiindcă nu vor să atragă atenția, criticile profesorilor sau dezaprobarea grupului.

Termenul tehnic pentru acest control este autoreglare emoțională, iar copiii au nevoie de mai mulți ani pentru a-și conștientiza emoțiile, a învăța să le stăpânească și, în cele din urmă, a le aduce sub control.

Dacă un copil nu devine niciodată capabil să-și regleze simțămintele, își iese mereu din fire, se supără din orice sau este tot timpul plângăcios ori capricios, începem să-i punem un diagnostic: tulburare sfidătoare opozițională¹, tulburare a personalității, tulburare bipolară² sau depresie. Cu alte cuvinte, capacitatea de a-ți controla emoțiile și comportamentul înseamnă sănătate emoțională. A nu reuși să-ți dezvolți autocontrolul este începutul bolii mentale. Capacitatea copiilor de a-și stăpâni sentimentele este un succes enorm în dezvoltarea lor și o componentă esențială a unei societăți umane civilizate.

Copilul care practică autocontrolul la școală nu este neapărat atât de calm și de stăpân pe sine cât pare, dar el își va împărtăși frământările sinelui său autentic doar în cadrul de siguranță emoțională creat de prezența părinților. Am asistat cu toții la căderile emoționale ale copiilor noștri când se urcă în mașina familiei sau se întorc acasă la sfârșitul zilei de școală. În acel moment ies la suprafață toate frustrările, dezamăgirile sau neajunsurile reprimăte în acea zi. Un elev de clasa întâi

¹ *Oppositional-defiant disorder*. Formă de tulburare a comportamentului caracterizată prin respingerea autorității părinților și a educatorilor. Copilul suferind de această tulburare are frecvente accese de furie și ostilitate, face deliberat lucruri care să-i irite pe ceilalți, dă vina pe alții pentru greșelile sale, este hipersensibil, ranchiunos și răzbunător. (N. tr.)

² Numită și dereglare maniaco-depresivă, este caracterizată prin modificări extreme ale stării de spirit, energiei și comportamentului. La copii se manifestă prin iritabilitate, motivație scăzută, incapacitate de concentrare și pierderea rapidă a interesului. (N. tr.)

este dintr-odată hămesit și furios că mama lui nu vrea să-l ducă la McDonald's. O fată de zece ani începe să plângă din cauza urcușurilor și coborâșurilor sociale ca de montagne russe din clasa a patra. Un elev de cincisprezece ani urcă în mașină și începe să-l ocărasească pe antrenor sau pe „ticăloșii” de administratori ai liceului; sau, după un semn vesel de rămas bun adresat prietenilor săi, se cufundă într-o tăcere încăpățânată tot drumul până acasă.

Dezvoltarea morală și spirituală

Am făcut parte dintr-o comunitate școlară după incidentul de la Columbine¹ și atacurile teroriste de la 11 septembrie. În astfel de situații, întrebările copiilor merg mult mai departe decât propria siguranță; ei sunt interesați de bazele morale ale comportamentului și pun întrebările directe la care trebuie dat un răspuns: „Cum au putut să omoare alți copii?” „Au fost niște oameni răi?” „Cum de a permis Dumnezeu să se întâmple așa ceva?”

În activitatea de zi cu zi de la școală, nu s-ar zice că elevii își ridică prea des privirile către cer, cugetând la sensul vieții și originea Universului, dar aparențele sunt înșelătoare. Copiii sunt în mod natural spirituali și morali. Ei întotdeauna caută corectitudinea, cinstea și semnificația. Sunt extraordinar de

¹ Masacru petrecut la 20 aprilie 1999, la Columbine High School, în Littleton, Colorado. Doi elevi, Eric Harris (18 ani) și Dylan Klebold (17 ani), au pătruns în incinta școlii cu arme semiautomate, pistoale și explozivi și au ucis 12 elevi și un profesor și au rănit alți 21, după care s-au sinucis. Poliția a intervenit numai după câteva ore, timp în care mai mulți răniți au murit. (N. tr.)

sensibili la ipocrizia și cruzimea adulților. Copiii manifestă o curiozitate intensă pentru problemele spirituale majore care confruntă toate ființele omenești: semnificația binelui și a răului, misterul morții și relația lor personală cu Dumnezeu. Ca să reflecteze la toate acestea, ei nu au nevoie să se uite la cer; toate materialele necesare le găsesc în sala de clasă și în jurul mesei de prânz.

Pe lângă faptul că sunt exploratori spirituali, copiii sunt și gânditori morali înnașcuți. Dintre toate cuvintele folosite în școală, poate că cel mai des întrebuințat este „corect”. „Nu e corect”, își spun unul altuia copiii de grădiniță când se ceartă cine trebuie să stea la rând și cine să folosească colțul blocului. „Nu e corect. Vineri avem deja un test la matematică”, le spun elevii de liceu profesorilor. „Prea multe teste într-o singură zi”.

Dacă urmăriți jocul cu patru pătrate din curtea unei școli, veți vedea că responsabilitatea morală este la fel de importantă ca și aruncatul mingii. Copiii sunt, desigur, interesați dacă mingea cade în interiorul pătratului sau pe linie, dar ei urmăresc și intențiile celui care aruncă. Cât de tare se străduiește să scoată pe cineva din joc? De ce? E rău intenționat sau e corect?

Pe toată durata copilăriei, copiii își dezvoltă un simț al conștiinței morale. Capacitatea de a reflecta asupra chestiunilor morale este parte din procesul mai general de dezvoltare a abilității cognitive, care evoluează de la simplist și egocentric, la o orientare ce include respectul pentru alții și nevoia de ordine socială *per se*. În liceu, elevii pe cale să devină gânditori abstracți merg mai departe și adoptă un set de principii morale auto-acceptate la care vor adera, chiar dacă nu este prezentă nicio autoritate, uneori în opoziție cu o autoritate despre care ei cred că nu are dreptate.

Un elev din ultimul an de liceu mi-a spus odată că nu participa la hărțuirea băieților mai mici, deși toți ceilalți din grup făceau acest lucru. El considera că hărțuirea este ceva greșit și nu credea, precum compatrioții săi, că era dreptul celor din clasele superioare să-i hărțuiască pe cei din clasele mai mici. Când l-am întrebat de ce era gata să se opună comportamentului grupului său, a ridicat din umeri și a invocat educația sa catolică. Dar printre hărțuitori se aflau și băieți catolici. El avea o înțelegere mai sofisticată a principiului moral decât avuseseră alți băieți din grup. Motivul maturității sale nu era doar educația religioasă; era o combinație de educație religioasă, sentiment puternic al moralității și dezvoltare morală pe o bază cognitivă.

Elevii intră uneori în conflict cu politica sau programa școlii sau cu profesori și administratori ale căror pretenții contrazic morala. Poate fi o cerință a școlii să diseci animale, să citești cărți având un conținut sau un limbaj ofensator sau să cânti muzică religioasă ce contravine identității sau angajamentului tău spiritual. Indiferent cum justifică adulții aceste cerințe, un copil resimte atât conflictele interioare, cât și pe cele exterioare. Lecția pe care o învață el merge dincolo de orice argumentație curriculară, la întrebările mai profunde despre bine și rău și despre cum le folosesc adulții care dețin puterea.

Identitatea

La data când intră în învățământul preșcolar, majoritatea copiilor sunt fluenti în limbajul dezvoltării identității. „Nu, nu fac!” vor spune ei. „Lasă-mă în pace» sau „Nu vreau asta!”

Capacitatea de a fi negativ – perechea teribilă – este prima proclamație a identității de sine a unui copil, a unei identități separate de cea a părinților săi. Ea nu implică vreo înțelegere sofisticată a sinelui, dar este unul dintre primele semne ale unei identități independente. Copilul separă verbal lumea în experiențe ale „eului” și ale „non-eului” și le anunță la toată lumea. Acestea sunt semnele timpurii ale identității. Majoritatea părinților zâmbesc la vederea acestor indicii ale individualității copilului, fiindcă ei știu că o identitate independentă – chiar dacă dezvoltarea ei completă va dura mulți, mulți ani – este esențială pentru sănătatea mentală a unui copil.

Copiii din școala primară, deși își petrec cea mai mare parte a zilei departe de părinții lor, îi iubesc profund și sunt încă foarte dependenți de aceștia. Ei se identifică în profunzime cu părinții lor, iar dacă știu cine sunt, se întâmplă tocmai fiindcă fac parte dintr-o familie. Identitatea lor este aproape complet învelită în relațiile cu alții. Fără părinții care să-i întrețină, ei nu au sentimentul fundamental al identității așa cum l-a definit Erikson: „Sentiment al continuității” și al „invariabilității istorice”.

Pe măsură ce înaintează în vârstă, copiii se diferențiază psihologic de părinții lor și încep să celebreze acele aspecte ale personalității lor care-i fac unici. Această declarație a identității este un aspect de nestăvilit al dezvoltării. Un profesor mi-a spus odată, în timp ce priveam cum erau îmbrăcați copiii în ziua aceea: „Toți fac tot timpul câte o declarație”. Este o declarație de identitate. Îmbrăcăminte iese cel mai ușor în evidență, dar totul constituie o declarație de identitate: „Sunt bun la italiană și nu la matematică” sau „Urăsc orele de educație fizică”. Acesta sunt eu!

Iată cum mi s-a prezentat prin e-mail o fată din clasa a noua de la un liceu public mare:

Cât despre mine, nu sunt cu nimic deosebită pe dinafară – păr brunet cârlionțat care se lasă îndreptat numai cu fierul, ten închis la culoare, buza de jos groasă, ochi frumoși, gălbui câteodată, verzui alteori – altceva decât mâinile uriașe și picioarele enorme care acoperă mare parte din exterior. În privința cumpărăturilor sunt o adolescentă tipică, dar am și alte hobby-uri. Unul dintre ele este că am început să învăț singură să cânt la chitară acustică și electrică. Am o pasiune pentru muzică, poate fiindcă mă liniștește și mă face să uit de orice altceva după o zi proastă sau când viața mea e haotică. De asemenea, îmi place cu adevărat să citesc, dar dragostea mea pentru televizor cam pune în umbră acest hobby.

După ce descrie câteva dintre orele ei de clasă și-mi spune că, deși este în primul an, a fost primită în echipa de tenis a anului al doilea – realizare pe care o relativizează adăugând că alți doi „boboci” au intrat într-o echipă studențească – ea își încheie introducerea:

Toate acestea mă descriu bine ca persoană! Sunt adolescenta dvs. medie în majoritatea celorlalte privințe, sarcasm, relațiile cu familia, prietenii etc. Pe scurt, încerc să-mi găsesc locul în acest liceu enorm.

Peste tot există premiza că ea este cine este, că preferințele și aversiunile ei sunt stabilite și nu se vor schimba cu ușurință și că trebuie să-și găsească un loc al ei în lume.

În cuvintele lui Michael Meade, adolescenții sunt „lucrări în curs”. Fapt evident în privința dezvoltării lor fizice, dar adevărat mai ales în ceea ce privește dezvoltarea identității. Ei lucrează permanent pentru a-și crea o identitate unică. Mare parte din ce vedem la elevii din școala medie și din liceu se leagă de experimentarea și formarea identității: schimbul de haine cu cel mai bun prieten din clasa a opta; apartenența la o gașcă de persoane care sunt „la fel ca mine”; aderarea la un grup de interese în liceu, cum ar fi dezbateri, anuarul școlii sau alianța homosexualilor.

Tot ce se opune concepției părinților este de regulă un efort de a declara două lucruri: „Cresc” și „Sunt altfel decât voi”. Cele mai extreme declarații de identitate le putem vedea la copiii cu păr purpuriu, haine negre „gotice” sau cu piercings multiple. Manifestările acestea apar la copiii care se tem că nu au destule trăsături care să-i facă unici. Dar chiar și cei care nu-și afișează psihicul în exterior, experiența interioară poate fi una de diferențiere constantă. Iată ce scrie o fată de cincisprezece ani despre ea însăși în contextul social al liceului:

Îmi plac toți cei care nu sunt obsedați de cum arată sau cât de supli / „cool” sunt; ce vreau să spun este că am intrat acum câteva zile la toaletă și acolo erau niște fete care-și întindeau pe față pudră cu peria, iar în dimineața aceasta, înainte să mergem la programul de sport, care constă mai ales în a alerga prin pădure, una din fetele acelea își punea rimel și ruj de buze!

Cu alte cuvinte, fata aceasta spune: „Știi cine sunt, fiindcă eu nu sunt ca ea”. Alți elevi se definesc pe ei înșiși prin contrast cu colegii lor de clasă:

Am o mulțime de prieteni, dar cei mai apropiați sunt exact ca și mine, au aceleași note, același fel de părinți – plicticoși – și toți facem mult sport. Știu că unul dintre prietenii mei are probleme cu școala. E la fel de deștept ca mine, dar eu mă descurc mai bine. Nu e într-o clasă selecționată, dar totuși are probleme. E la fel de inteligent ca mine, dar e genul de tip care nu ia lucrurile în serios.

Prietenii mei sunt cu adevărat cool. Nu suntem – nu știu cum să explic – nu suntem din cale afară de populari, dar suntem totuși populari. Suntem undeva pe la mijloc. Am putea umbla cu oricine, dar încercăm să nu pierdem vremea în anturaje nepotrivite. [Care sunt anturajele nepotrivite?] Hmm, în principal copiii fără căpătâi. Cei care stau pe afară și fumează sau sar tot timpul la bătaie. Suntem sociabili, dar pe copiii aceia îi cam ocolim.

Erik Erikson a spus că, reduse la esență, toate conversațiile și relațiile adolescenților se referă la identitate: „Știu cine sunt fiindcă în unele privințe sunt la fel ca tine, dar în altele mă deosebesc de tine”. Copiii sunt fascinați la nesfârșit de diferență, fiindcă le pune propria identitate într-o lumină nouă. Mare parte a șueteilor din grupurile de fete sunt despre contraste și comparații.

Către sfârșitul adolescenței, un tânăr adult trebuie să aibă o idee clară despre aptitudinile și slăbiciunile sale, despre ce îi place și ce nu și care îi sunt valorile. Trebuie să știe ce a primit de la părinți și de la comunitate și să-și dea seama ce a creat el unic. Trebuie să fie productiv, să înțeleagă și să aibă încredere în conexiunea dintre munca lui și atingerea unui scop. Toate experiențele unui copil pe cele opt tărmuri ale dezvoltării – a fi prieten, a fi un bun (sau nu prea bun) sportiv, artist sau elev, un copil iubit de părinți, o persoană înțelegătoare și spirituală; a-și

controla ieșirile temperamentale; a-și învinge indolența – vor fi întrețesute în sentimentul identității.

„Tata și mama au divorțat, iar eu sunt foarte necăjit! Uneori chiar plâng!!!”

(Elev în clasa a V-a)

Un copil cu sentimentul identității va fi capabil să se angajeze în diverse situații și să fie conștient că are o existență continuă și recognoscibilă indiferent de împrejurări. Deși pare ceva de la sine înțeles, în fapt este o realizare extraordinară. Persoanele fără un sentiment ferm al identității sunt vulnerabile la bolile mentale. Ele pot cădea pradă sentimentului că nu știu cine sunt sau de ce fac ceea ce fac. Descriem astfel de sentimente ca anomie sau inutilitate și, de multe ori, ele sunt componenta principală a depresiei și a sinuciderii. Sau persoanele fără identitate pot rămâne infantile, imature și incapabile să stabilească relații de calitate. Un individ plătește scump faptul că nu și-a format o identitate distinctă și unică și fiecare copil se străduiește să și-o dezvolte în călătoria sa prin școală.

Cu câțiva ani în urmă un băiat a fost trimis la biroul meu fiindcă „rezultatele sale erau sub posibilități”. El nu se ridica la înălțimea așteptărilor tatălui său, un avocat de succes foarte solicitat. Băiatul mi-a spus: „Nu vreau să am o viață ca a tatălui meu. El nu face decât să muncească”. Ceea ce tatăl percepea din partea băiatului ca lene era încercarea fiului său de a-și dezvolta o identitate separată. Tânărul și-a găsit până la urmă iden-

¹ *Underachieving*; concept pedagogic menit să descrie elevii ale căror performanțe școlare nu sunt pe măsura rezultatelor unor teste standard precum IQ sau SAT. (N. tr.)

titatea căutată învățând limba arabă și devenind jurnalist în Orientul Mijlociu. Căutarea identității este în ultimă instanță un proces artistic, pe durata căruia un copil creează un tip nou de adult, care merge dincolo de ambițiile și limitele părinților săi.

SUCSESUL: MODELUL ÎN OPT DIMENSIUNI

Cu douăzeci de ani în urmă stăteam lângă mama unui absolvent de liceu, la ceremonia de acordare a diplomelor de la o școală cu excelențe rezultate academice. Prima jumătate a festivității am urmărit cum un mic număr de absolvenți au mers la podium – unii de mai multe ori – pentru a li se înmâna premiile la toate obiectele academice și câteva neacademice, precum activități sportive și cetățenești. Fiul ei era un băiat minunat, care în clasa a noua și a zecea a depășit probleme serioase, iar acum termina școala cu rezultate decente, dar nu remarcabile. Nu a fost printre cei chemați pe podium ca să primească o carte sau ca directorul să le strângă mâna. La un moment dat, femeia s-a întors către mine și mi-a șoptit într-un mod foarte prozaic: „Ceremonia aceasta există pentru glorificarea celor cincisprezece procente din fruntea clasei”.

Deși, până la urmă, toți absolvenții – inclusiv fiul ei – s-au aliniat pe podium, și-au primit diplomele și au fost fotografiați de părinții mândri, femeia a avut dreptate cu privire la mesajul ceremoniei. Celebrând vedetele academice – am ascultat și discursul de absolvire al șefului de promoție – școala sugera în acest moment simbolic final că lucrul cel mai important este succesul academic. În mod ironic, școala avea o deviză bine

gândită și meșteșugit lucrată despre comunitate, curiozitate, integritate și învățatul de-a lungul întregii vieți. Cu toate acestea, ceremonia finală a amintit de Jocurile Olimpice, pe podium urcând doar primii clasați între atleții academici. Ulterior nu am mai putut să asist la o ceremonie de absolvire fără să-mi aduc aminte de remarca acelei femei și să mă întreb: Cine are succes în școală? Cine este celebrat aici?

Ceremonii precum acestea nu captează experiențele, eroice și tragice, ale atâtor dintre absolvenții care traversează scena.

În ultimii ani, mi s-a cerut să țin eu însumi discursuri de absolvire. Confruntându-mă cu aceeași problemă dificilă ca și aceste instituții, soluția mea a fost să celebrez experiența fiecărui copil din clasă în a învinge agoniile școlii. Unei clase de absolvenți le-am spus:

Toți cei care absolvă un liceu, indiferent că au fost elevi buni sau slabi, că au fost buni sportivi sau niște împiedicați, că au fost artiști sau muzicieni – indiferent cum ați fost, ați întreprins o călătorie psihologică extraordinară și chinuitoare. Deși sunt impresionat de aceia dintre voi care astăzi au primit aici distincții și premii, vreau să vă felicit pe toți pentru simplul fapt că ați supraviețuit și mai ales pe cei care a trebuit să vă agățați cu dinții și cu unghiile.

Deși soluția mea a rezolvat problema discursurilor de absolvire, ea a ocolit realitatea că unii copii au o experiență școlară mai reușită decât alții și că unii părăsesc școala traumatizați și afectați. Cum putem privi dincolo de convențiile tradiției aca-

demice, ca să recunoaștem dimensiunile mai profunde ale succesului copiilor și să le înțelegem eșecurile? Spre deosebire de sport, unde „fiorul victoriei și agonia înfrângerii” pot fi văzute de oricine, călătoria psihologică prin școală este în cea mai mare parte ascunsă.

Privindu-i pe absolvenți cu tichiile și robele lor, încerc să-mi imaginez ce i s-a întâmplat fiecăruia dintre acești tineri în cei treisprezece ani de școală și mă întreb: Sunt intacti psihologic? Sunt întregi emoțional? Pe durata școlii au devenit flexibili ori și-au pierdut flexibilitatea? Au devenit competenți sau educația lor a fost frauduloasă? Sunt curioși și încă dornici să învețe sau se simt inutili? Au încredere în adulți și în instituții sau sunt alienați și plini de resentimente? Cum au decurs călătoriile lor?

CONEXIUNE, RECUNOAȘTERE ȘI PUTERE

Notele pot fi o măsură a capacităților de bază, deși uneori ele ascund la fel de mult pe cât elucidează. Notele pot fi o măsură a motivației și a efortului depus; uneori ele reflectă creșterea puterii de concentrare și a autodisciplinei. Dar nici chiar notele bune nu sunt vreodată o măsură a dezvoltării de ansamblu. Cu toții am cunoscut oameni străluciți care erau imaturi; sau elevi mediocri, cu rezultate slabe, care ulterior au devenit adulți maturi și oameni minunați. În ultimă instanță, nici promisiunea notelor bune, nici amenințarea celor rele nu stimulează dezvoltarea. Dezvoltarea se manifestă la elevi care obțin note mari și la elevi care obțin note medii. Ea se produce atât la

copiii serioși și motivați, cât și la cei colerici și impulsivi; la cei care sunt apropiați de profesori, ca și la cei care nu sunt. Fără alte surse de informare decât rezultatele testelor, carnetele de note și, ocazional, o observație personală a unui profesor, părinții sunt dirijați de sistem să se focalizeze asupra notelor. Orice amintire despre complexitățile dezvoltării pălește și ei ajung să accepte notele ca scopul și măsura succesului școlar al copiilor lor.

Copiii știu mai bine. Viața lor înseamnă mai mult decât niște note. Uneori ei ne spun acest lucru, cu multe cuvinte sau în moduri mai puțin articulate. Dar cel mai adesea ei rămân tăcuți, nevoind să atragă atenția și judecata adulților, lăsându-i pe părinți să se întrebe sau să se frământă în legătură cu performanțele și rezultatele lor.

„Nu simt nevoia să le spun exact cum decurge fiecare oră”, spune Ben, șaisprezece ani, și explică: „Strategia mea este să mențin conflictul cu părinții la minim”.

Copiii își dau singuri note. Ei se simt victorioși sau învinși de o mie de ori pe zi și își dau seama dacă dezvoltarea lor decurge sănătos și viguros prin experiența a trei sentimente cheie: conexiune, recunoaștere și putere. Niciun copil nu poate avea o perspectivă tehnică asupra dezvoltării sale satisfăcătoare. Ce știe el este că, atunci când, în clasă, răspunde corect la o întrebare a profesorului, nu doar acesta spune că e corect, ci mai multe capete din jur aprobă în semn de recunoaștere. Colegii lui de clasă spun: „Și noi credem că e corect”.

El știe astfel că gândirea lui urmează aceleași linii ca și ale altora sau că se îndreaptă într-o direcție respectată de

colegii lui. Dacă un băiat de clasa a șaptea spune o glumă și ceilalți râd, el poate avea impresia că doar încearcă să fie distractiv, dar totodată învață că este o țintă socială pentru cei de vârsta lui. Dacă ei nu râd sau nu râd niciodată la glumele lui, el va ști că are probleme cu dezvoltarea socială, fără să înțeleagă că există ceva numit dezvoltare socială! O zi obișnuită de școală este înțesată de momente care-i spun copilului dacă reușește sau eșuează în căutarea conexiunii, a recunoașterii și a puterii.

A FI LA ÎNĂLȚIME

Toți copiii își doresc cu ardoare să fie conectați cu părinții lor și cu o comunitate sau o organizație semnificativă pentru ei. Când sunt conectați cu colegi de generație care le împărtășesc speranțele și secretele, ei știu că se dezvoltă. Un copil care aude gândurile secrete ale colegilor săi își spune: „Sunt unul dintre ei, deci sunt bine”. Copiii știu că se dezvoltă și atunci când profesorii le recunosc eforturile și le respectă progresele, indiferent de nivelul capacității lor.

Recunoașterea este feedback-ul suprem care-i arată unui copil că progresează. Cum ar putea un copil să știe că are vocație de artist dacă cineva nu-i agață o lucrare pe perete? Cum ar putea un băiat de șaisprezece ani, care a învățat să manevreze instalația complexă de iluminat din aula școlii, să știe că e competent dacă nu are ocazia să-și dovedească priceperea dirijând luminile la serbarea de primăvară? Cum ar putea

o viitoare scriitoare să-și dezvolte o voce proprie, dacă nu are șansa să-și citească lucrările în clasă și să audă reacțiile de apreciere ale colegilor? Există atâtea tipuri de recunoaștere, mari și mici, și atâtea domenii în care copilul o caută. Notele sunt doar o mică parte din lucrurile de care-i pasă unui copil, oricărui copil.

Pentru un copil care se dezvoltă, este de asemenea vital să aibă un sentiment tot mai sporit al puterii. Folosesc termenul de *putere* ca o umbrelă care să acopere forța fizică, competența socială, măiestria intelectuală și eficiența personală. Adulții fac greșeala să creadă că este posibil ca un copil să aibă tot timpul o mare stimă de sine. Ei le pretind celor care se ocupă de copilul lor să mențină permanent stima de sine al acestuia la cote înalte. Așa ceva nu se poate. Nu este ușor să te simți tot timpul puternic atunci când ești copil. Cum ar putea un copil să aibă o părere excelentă despre sine când e scund, nu are o sursă independentă de venit, nici mașină și nu deține controlul asupra programului său zilnic? Cum se va simți el de fapt? Mic și neputincios.

Doar ocazional viața îi permite unui copil să se simtă puternic. Rareori mediul școlar îngăduie unui tânăr să aibă acest sentiment. Dar, atunci când totuși se întâmplă, elevul este incredibil de entuziasmat și va încerca să re trăiască acea senzație, iar și iar. Va încerca să reproducă condițiile existente în clipele când s-a simțit adult și competent. Dacă școala nu-i oferă suficient de des această oportunitate, el va încerca să-și modeleze experiența școlară în așa fel încât ea să apară din nou. Acesta este materialul strategiei.

Mulți copii încearcă sentimentul puterii provocând structurile de putere, încălcând regulile sau ocolind cerințele. Aceasta nu e niciodată doar lene sau viciu de caracter; cel mai adesea copilul o face fiindcă îi creează sentimentul de putere pe care nu-l poate obține pe nicio altă cale.

PARCURGEREA DRUMULUI: HARTĂ, STRATEGIE ȘI ÎNCĂLĂȚĂMINTE POTRIVITĂ

O cultură competitivă definește școala pentru mulți copii, părinți și educatori. Dar școala nu este o cursă sau o competiție. Ce este, atunci? Școala seamănă mai mult cu o drumeție pe distanță lungă, precum traseul Appalachian, între Georgia și Maine, un drum lung și dificil, care unui turist experimentat și perseverent i-ar putea lua câteva luni. Călătoria școlară este și mai lungă, durează treisprezece ani și nu este opțională.

Un băiat din clasa a noua mi-a spus: „Este atât de lungă. Durează atâtia ani. Nu vreau s-o fac”. Dar trebuie s-o facă. Dat fiind că zilele descurajatoare, greutățile și epuizarea sunt inevitabile, ce constituie pentru un copil o călătorie reușită? De ce are nevoie un copil pentru călătorie și ce se așteaptă să obțină din ea, în afară de o diplomă și, pentru unii, invitația de a porni din nou la drum pentru încă patru ani de facultate?

Drumeții pe distanțe lungi simt că au reușit dacă au avut experiența unei mari provocări, au învățat ceva nou, au cunoscut câțiva tovarăși de drum interesanți, și-au dezvoltat înțelepciunea și caracterul, au evitat accidentele traumatice, au avut

parte de experiențe deosebite și au terminat traseul. Indiferent ce altceva se mai întâmplă, dacă realizezi toate acestea, călătoria se poate numi un succes.

Drumeția pe distanțe mari este un test de rezistență, caracter și – mai presus de orice – perseverență. La fel este și călătoria școlară. Imediat ce copiii încep să înțeleagă ce este școala – și eu cred că „se prind” destul de repede – ei vor același lucru ca și drumeții. Vor să fie provocați, să învețe ceva nou, să stabilească prietenii și nu vor să fie răniți emoțional. Și, mai mult decât orice, vor să termine călătoria.

Anul trecut, un elev din ultimul an de la liceul unde lucram ca psiholog a fost ucis într-un accident de mașină. Fusesse excepțional de talentat atât intelectual, cât și sportiv; în școală acumulase o stivă de onoruri și cu siguranță că se aștepta la multe alte succese. La înmormântare s-a vorbit foarte mult despre promisiunea pierdută prin acest băiat. Dar cele mai pătrunzătoare comentarii au venit din partea unui număr de șase sau șapte prieteni ai lui, care mi-au spus: „Tot ce voia era să absolve Belmont Hill”. Uitate erau premiile sau speranțele pentru facultate și viitoare succese. La fel ca toți elevii, fusese într-o lungă călătorie și tot ce voise era s-o termine!

„Am avut viață grea în clasa a șaptea. În parte fiindcă părinții mei au divorțat, dar și din cauză că toți copiii erau preocupați de popularitate și de felul cum arătau și nu m-au acceptat printre ei”.

(Elev în clasa a X-a)

Într-o drumeție, oricine este capabil să parcurgă poate, în principiu, distanța, deși viteza și ușurința cu care o va face

depind de mulți factori, între care nivelul pregătirii fizice și mentale, accesul la încălțăminte și echipamente adecvate, suficientă hrană și alte provizii, precum și norocul în ce privește vremea și alte evenimente imprevizibile. Cineva cu o afinitate înăscută pentru drumeție, care este bine antrenat, care dispune de încălțăminte și echipament de calitate și are experiența și încrederea necesare pentru a se descurca în orice situație pe care i-o scoate natura în cale, probabil că va termina mai repede și se va distra mai bine decât cineva fără calitățile necesare sau insuficient pregătit. Dar toți cei hotărâți și suficient de descurcăreți o pot face în felul și în ritmul lor și să ajungă în cele din urmă cu succes la destinație.

Fiecare copil se străduiește zilnic să capete un sentiment al „potrivirii” sale cu școala, senzația că poate să crească și să se dezvolte în siguranță, că poate găsi suficient din tot ce are nevoie – fizic, emoțional, social și intelectual. Strategia unui copil reprezintă încercările sale de a găsi acea potrivire – să se descurce cu cerințele școlii, cu propriul stil de învățare, așteptările părinților și cu pretențiile sociale complexe ale colegilor săi. Fiecare copil perfectează constant o strategie prin care să mențină în echilibru toate aceste forțe intense și conflictuale. Principala activitate în școală a fiecărui elev este să-și formeze o strategie personală care să-i asigure confortul psihologic și să-i dea sentimentul că „Aparțin locului acestuia. Este ceva aici în care pot avea încredere”.

Cinci lucruri măresc semnificativ șansele unui copil de a se adapta școlii: un creier și un temperament școlar, un sentiment puternic de legătură cu comunitatea, ambiția, o relație

apropiată și bazată pe încredere cu un adult pe toată durata adolescenței și o filozofie sau o perspectivă asupra școlii. Copiii cu creier școlar au o ușurință a cititului, a scrisului și a gândirii matematice – o bună potrivire la cerințele programei școlare. Ei sunt mai rapizi, își termină mai repede temele pentru acasă și obțin note mai mari. Copiii cu diferențe de învățare și o mai redusă toleranță la frustrare se opun procesului și nu obțin aceleași distincții școlare. Toți copiii sunt însă capabili să învețe în ritmul propriu și este un fapt că majoritatea lor termină cei trei-sprezece ani de școală.

Definind elevii de succes ca fiind aceia care-și dezvoltă o strategie de adaptare care le permite să înfrunte și să învingă majoritatea provocărilor școlii, țin să subliniez că nu există o strategie standard. Dacă în Statele Unite sunt cincizeci și trei de milioane de copii de vârstă școlară, există tot atâtea formule pentru a încheia cu bine ziua de școală. Majoritatea copiilor reușesc să se adapteze școlii, fapt care-i ajută să supraviețuiască multor situații umiltoare. În mod tragic, unii nu reușesc.

Succesul școlar nu este garantat pentru niciun tip de elev, indiferent dacă este un geniu, căpitanul echipei de fotbal, un violonist talentat sau „regina” școlii. Fiecare copil se confruntă cu provocările școlii zi de zi și clipă de clipă. Toți trec prin perioade – zile, săptămâni, uneori chiar și luni – când viața lor nu arată prea bine. În capitolele care urmează voi dezvolta ideile de strategie, potrivire și succes, examinând variatele experiențe ale unor copii din școli foarte diferite. Unii copii găsesc că școala li se potrivește destul de bine și se bucură de numeroase succese academice și de dezvoltare. Alții se luptă să-și

găsească locul în școală și continuă să se lupte pe toată durata vieții lor de elev. Iar pentru alții, nepotrivirea dintre nevoile și abilitățile lor și mediul școlar este atât de acută și de incomodă, încât fie cad pradă disperării, fie decid s-o rupă cu școala și cu tot ce reprezintă ea. În pofida tuturor sfaturilor contrare, ei trebuie să părăsească școala pentru a-și continua dezvoltarea în afara ei. Fiecare copil are să ne învețe ceva despre călătoria lui. Fiecare copil are o strategie, o poveste și o înțelepciune de împărtășit.

A avea succes. Pasiune, politică și perseverență

Există o strategie pentru orice. De exemplu, află destul de repede care sunt așteptările fiecărui profesor. Trebuie poate să-ți sacrifici unele interese, ceea ce poate fi un lucru bun sau nu, dar este necesar.

– Ben, șaisprezece ani

Persoana care se descurcă în viață este cea care nu-și pierde din vedere scopul și se străduiește neconținut să-l atingă. Aceasta înseamnă perseverență.

– Cecil B. DeMille

Nimeni nu a muncit mai mult decât Cameron ca să se adapteze confortabil școlii. După ce un alt băiat de la noul său liceu din Connecticut a intrat cu mașina pe trotuar în încercarea de a-l ucide pe Cameron (sau cel puțin de a-l speria), siguranța în școală a devenit pentru el o chestiune de viață și de moarte.

Cameron a fost atât de înspăimântat, încât a părăsit acea școală și s-a întors în orașul său natal din Florida. Restul anului al doilea el a locuit împreună cu familia unui prieten și a mers la fosta lui școală. După ce și-a regăsit curajul, s-a întors în Connecticut și la liceul de unde fugise. S-a întors ca activist politic.

Când i-am spus că-l voi folosi în carte ca un exemplu de elev de succes, el a ezitat, după care mi-a sugerat că poate fi descris mai bine ca un elev care se luptă. Într-adevăr, el a luptat cu eroism mulți ani, atât în școală, cât și în viață, și s-a bucurat de pace și succes numai în ultimul an și jumătate din cariera lui de licean. În cele din urmă însă, a fost capabil să transforme școala în locul de care avea nevoie, un loc unde, în cea mai mare parte, să fie el însuși și să se simtă în siguranță. El a reușit acest lucru fiind primul băiat din școală care s-a declarat pe față homosexual, obligând în sfârșit lumea adulților să-l protejeze. Călătoria lui Cameron este o poveste de succes neconvențională.

Cameron este originar din Miami. Tatăl său a fost cubanez, iar mama birasială, jumătate albă și jumătate afro-americană. Tatăl lui a fost traficant de droguri, mama lui traficantă și consumatoare de droguri. Când Cameron avea trei ani, mama lui a fost arestată, condamnată și închisă pentru trafic de droguri. Cameron și fratele său mai mare, Roberto, au rămas în grija tatălui.

„Da, am o mulțime de amintiri despre tatăl meu. Nu, nu a fost un tip de treabă, dar îmi amintesc multe despre el”, spune Cameron. Fratele lui lua regulat bătaie de la tatăl lor. Din cine știe ce motiv, pe Cameron l-a bătut o singură dată, când era în grădiniță: „A fost singura dată când am fost lovit, dar am fost lovit foarte rău. Când am mers a doua zi la școală nici nu mă

puteam așeza. Nu voi uita niciodată, fiindcă m-a bătut cu o curea având încastrate cercuri de metal. Și aveam urmele acelor cercuri. A fost singura dată când m-a bătut și presupun că e o binecuvântare că s-a întâmplat numai o dată”. Cameron s-a dus la școală, dar îl durea atât de tare, încât i-a povestit educatoarei despre bătaie. Ea l-a trimis la infirmiera școlii, care a văzut urmele de pe picioare și de pe fese.

Poate fiindcă era o mică școală privată, poate fiindcă majoritatea personalului vorbea numai spaniolă sau poate fiindcă le era frică de tatăl lui Cameron, nici educatoarea, nici infirmiera nu au anunțat diviziunea statală a serviciilor de protecție a tinerilor. „Ei doar m-au trimis acasă și am avut necazuri cu tata și cu bona. Au strigat la mine”. Ce crede Cameron despre bona care nu a raportat abuzul fizic? „Oh, Doamne, sunt convins că trebuia să fie dată afară. La fel și educatoarea, fiindcă ei i-am spus prima dată și ea m-a trimis la infirmieră”. Când i-am cerut să-și dea cu părerea despre ce s-ar fi întâmplat dacă cineva ar fi raportat abuzul, Cameron murmură: „Nu știu dacă aș fi preferat să ajung la o casă de copii... mama era pe atunci la închisoare și nu aveam legături cu familia mea de aici. Așa că nu știu dacă aș fi preferat să ajung la o casă de copii sau, nu știu... A fost într-adevăr o alegere grea”.

Dar nu a existat, bineînțeles, nicio alegere. Când l-am întrebat pe Cameron dacă își amintește și alte lucruri despre profesorii săi de la școala privată din Miami, mi-a spus că nu-și amintește mare lucru, „îmi vin în minte doar experiențe traumatice și aceea a fost una dintre ele”.

Când avea șapte ani, într-o seară tatăl lui nu s-a întors acasă. Dispăruse. Cameron și fratele lui au așteptat o săptămână, în

grija familiei bonei, înainte să afle că trupul tatălui lor fusese găsit la o margine de drum. Lui Cameron i s-a spus că murise într-un accident de mașină. Abia la unsprezece ani când, spune el, „am început să leg lucrurile între ele și să pun întrebări”, Cameron a descoperit că tatăl său fusese ucis într-o afacere cu droguri. Fiindcă mama lui era la închisoare și nu avea altă familie, a fost trimis în Connecticut, la sora mamei sale. A stat cu ea de la șapte până la zece ani.

Nimeni altcineva nu s-a oferit să ne primească, pe mine și pe fratele meu. Și mătușa mea stătea cel mai rău cu banii din toată familia, lucru deprimant... Nu știu de ce nimeni altcineva nu a vrut să ne ia, dar, în fine, mătușa ne-a luat. Pentru prima oară în viața mea eram printre oameni care făceau lucruri normale... Mătușa este cea mai extraordinară persoană din lume... Nu am simțit niciodată că sunt sărac, fiindcă era atâta iubire în casă. Înțelegeți ce vreau să spun? Eram săraci. Purтам aceleași haine toată ziua... dar asta nu mă deranja, fiindcă familia mea era atât de apropiată... Mătușa știa cum să se descurce în orice situație. Pentru prima oară am avut o petrecere de ziua mea și ea a fost extraordinară. Le făcea ea pe toate în loc să le cumpere... copil fiind, îmi aduc aminte de o colegă de școală numită Maureen. O invidiam atât de mult. De ziua ei părinții au chemat clovni și au călărit la ei în curte. Petrecerile mele erau departe de așa ceva, dar am avut totuși cele mai frumoase petreceri și îmi chemam toți colegii de clasă.

Sentimentul acela al unei vieți de familie normale a fost pentru Cameron și continuă să fie un memento despre ceea ce poate să fie o familie. Înainte de a se muta în Connecticut, începuse să-și piardă încrederea în adulți și să manifeste simptome

de furie și de pierdere a sănătății mentale. A furat cardul bancar al bonei sale: „Era vara dinainte să încep clasa întâi și i-am furat cardul numai fiindcă voiam să-i fac necazuri. Fratele meu a luat bătaie pentru asta”.

Scurt timp după aceea s-a mutat în Connecticut și a mers la o școală elementară care i-a plăcut și unde a găsit adulți în care putea să aibă încredere. „Mi-a plăcut școala mea de aici... Era o școală mică. La început m-am simțit oarecum stingher, fiindcă erau numai copii negri și eu eram singurul latino din școală. Dar, în fond, mama mea este pe jumătate neagră. Așa că mi-a plăcut școala și am început să-mi fac prieteni. Pentru prima oară m-am simțit într-adevăr iubit”. Din păcate, nu a durat mult.

Mama lui Cameron a ieșit din închisoare când el era în clasa a patra, iar la jumătatea anului școlar el s-a întors în Orlando să stea cu ea. Ea lucra la un restaurant multe ore pe zi. Cameron o descrie ca pe o fire închisă și nu ca pe tipul matern. Cameron a fost lăsat în grija celui mai bun prieten al mamei sale, care servea ca babysitter pentru el și fratele său mai mare. Bărbatul acesta, Dwight, a început să-l molesteze sexual. Cameron povestește că „pe atunci, după ce locuisem în Connecticut, învățasem să-i respect pe cei mai în vârstă... nu fusesem deprins să pun la îndoială ce făceau. Învățasem să fiu respectuos și [molestarea] a început imediat ce am ajuns acolo. Plângeam tot timpul... el mă atinge peste tot”.

În clasa a șasea, Cameron a fost salvat de abuzurile permanente într-un mod neașteptat. Într-o după amiază, se uita la televizor la *The Oprah Winfrey Show*, când Oprah în persoană a povestit despre abuzurile sexuale la care o supuseseră unchii ei. „Oprah a plâns la acel show”, mi-a spus Cameron, „iar eu mi-am

spus că nu e drept ce se întâmplă și nu sunt obligat să suport. Oprah a lăsat un număr de telefon pentru cei care au nevoie de ajutor și mă pregăteam să sun dar, la naiba, el mă supraveghea. Stătea lângă telefon... Am încuiat ușa și mi-am spus că asta nu se va mai întâmpla niciodată”. Cameron a sunat-o pe mama lui la restaurant, dar înainte să-i pot explica de ce am sunat, mi-a spus: „Sunt ocupată acum, nu pot să vorbesc”. Câteva ore mai târziu, încuiat în camera lui, prin fereastra dormitorului i-a povestit fratelui său mai mare despre abuzuri. Acesta i-a spus mamei sale și altor câtorva oameni. În cele din urmă Dwight a fost acuzat de molestarea copiilor și în prezent ispășește o pedeapsă de opt ani de închisoare.

„În orice situație există o modalitate de a te perfecționa ca individ. Ești prea obosit ca să-ți termini tema și a doua zi te duci la oră fără ea. Suporti consecințele și înveți că probabil e mai bine ca data viitoare să-ți faci tema”.

(Elev în clasa a XII-a)

Aceasta este o poveste dramatică, cu un final oarecum fericit. Dar ce are ea de-a face cu călătoria psihologică a unui copil prin școală și cu succesul? Să nu uităm că în tot timpul calvarului său, Cameron a fost un băiat în clasa a patra și a cincea. În perioada aceasta de molestare și neglijare, el s-a dus în fiecare zi la școală. A încercat să-și completeze foile de exerciții, să învețe lecțiile, să treacă testele. Ce au știut profesorii săi? Ce au văzut?

De fapt, profesoara lui, doamna Bettencourt, a observat că este ceva în neregulă cu el, în parte fiindcă îl învățase atât în clasa a patra, cât și a cincea. Când a venit la școală, ea a remarcat că era un elev foarte bun: la Connecticut obținuse note maxime.

A asistat apoi la declinul lui școlar. Temele pentru acasă și notele au luat-o brusc la vale. „Nu voiam să-mi fac temele, fiindcă el intra ori de câte ori eram singur”, spune Cameron. „Așa că încercam mereu să fiu printre oameni. Atunci au început notele mele să scadă. Nu voiam să citesc cărțile pe care trebuia să le citim, fiindcă, dacă rămâneam singur, intra el”.

Doamna Bettencourt îl întreba mereu: „E totul în regulă?” A întrebat-o pe mama lui Cameron dacă erau probleme acasă și ea i-a spus că totul e bine. Cameron știa că profesoara lui încerca să afle de ce rezultatele lui nu erau pe măsura capacității. Ea i-a spus că probabil s-ar califica pentru cursurile avansate, dar nu-l poate înscrie acolo dacă nu-și mărește notele. Și a continuat să-l încurajeze.

Câteva luni după ziua „Oprah” și încheierea molestării, el a stat de vorbă cu doamna Bettencourt despre ce i se întâmplase. Fără ca el să știe, profesoara fusese informată despre molestare de către asistentul social al școlii, care aflase la rândul lui de la autoritățile statale. „Mi-a spus într-o zi să rămân după ore și mi-a vorbit despre asta... Nu voia să mă simt prost și a zis că, dacă nu vreau să discut cu ea despre asta, nu e nicio problemă, dar că era gata să mă asculte”. Cameron a simțit o enormă ușurare că profesoara știa ce se întâmplă în viața lui. Măcar acum a înțeles de ce primea note mici.

Anul următor Cameron a început școala medie și a fost acceptat la toate cursurile avansate. Mi-a spus că, după părerea lui, notele nu-l calificau cu adevărat pentru acele cursuri. Și atunci, cum a ajuns acolo? „Cred că doamna Bettencourt m-a ajutat. Sunt convins că mi-a săltat puțin notele, fiindcă altfel nu cred că ar fi fost posibil. Am învățat lucruri în plus. Mi-a dat un

test cu cele cincizeci de state și le-am știut numi pe toate. Asta mi-a mărit punctajul. Înțelegeți ce vreau să spun... M-a ajutat categoric în toate privințele”.

A terminat clasa a șasea numai cu note maxime. L-am întrebat dacă e genul de copil „născut pentru școală”.

„Nu cred că totul vine de la sine. Eu în orice caz trebuie să studiez”.

„Ca să înțelegi tema pe care ți-o dă profesorul, ajungi să-l înțelegi pe profesor. Ajungi să știi care oră necesită timp și cât timp să-i consacrî”.

(Elev în clasa a X-a)

Cameron este un băiat strălucit, nu am nicio îndoială, dar nu din acest motiv cariera lui școlară este atât de remarcabilă; ci datorită abilității lui de a se folosi de sistem ca să-și trăiască viața, din care o mare parte, din nefericire, a trebuit să și-o planifice singur. Educatoarea de la grădiniță l-a trădat. Își amintește cu amărăciune de acea trădare. În școala primară a început să-și ia destinul în propriile mâini, făcându-și prieteni și învățând cum să-i captiveze pe adulți (un talent pe care și l-a păstrat până în ziua de azi – abilitate care mi-a atras atenția asupra lui). În clasa a șaptea le-a spus mamei și fratelui său că este homosexual. În clasa a opta, când avea paisprezece ani, a căpătat o slujbă la JCPenney și a devenit, într-o oarecare măsură, independent financiar. În clasa a noua le-a spus la doi prieteni că este homosexual. Deși ei i-au promis confidențialitatea, faptul „a transpirat” și lui Cameron i-a fost tot mai greu să se simtă în largul său la școală. Atunci când, la șaisprezece ani, a găsit o armă și

droguri în torpedoul din mașina mamei sale, a fost îngrozit. I-a fost totodată jenă de prietenul lui de la școală, care le văzuse și el. Tot cam pe atunci, fratele său mai mare a devenit din ce în ce mai agresiv și a început să-l bată fiindcă e homosexual. Drept urmare, el și-a contactat rudele din Connecticut și le-a rugat să-l primească din nou, pentru a se putea maturiza departe de mama și fratele său.

Acum este un adolescent emancipat – anul trecut s-a prezentat la tribunal pentru a pune capăt drepturilor legale ale mamei sale asupra lui – și a optat să locuiască împreună cu verișoara lui, Carrie, soțul ei și copilul lor. Carrie este fiica de douăzeci și trei de ani a iubitei sale mătuși la care a locuit trei ani în copilărie. Cameron își adoră și își respectă verișoara. El lucrează la un restaurant unde câștigă un mic salariu din care îi plătește chirie lui Carrie și urmează liceul; mai corect spus, el folosește liceul ca pe scena sa politică personală. Își dedică acum timpul schimbării sistemului, astfel încât școala să devină un loc mai sigur pentru elevi ca el. Iată cum descrie el a doua zi de școală, din ultimul său an de liceu:

Ziua a început bine, fiindcă sunt responsabilul cu anunțurile. Simt că am putere, stând pe scaunul directorului și citind cu voce tare anunțurile de azi. A fost frumos să-i fac pe elevi să se ridice în picioare pentru angajament, apoi să le spun să se așeze. După care a trebuit să merg la ora de sport. Am părerea mea despre educația fizică, mă face să mă simt atât de frustrat. Anul trecut în districtul nostru s-au făcut reduceri bugetare și a trebuit să anulăm câteva dintre cele mai bune cursuri „suplimentare” ale școlii. Am avut totuși bani ca să amenajăm un teren de baschet complet nou – în loc să cumpărăm cărți sau să zugrăvim toaleta, unde pe toți pereții scrie *poponar* și *Sheila este o târfă*. Am mers totuși la

ora de educație fizică și mi s-a reamintit de ce o detest. Trecând printre spectatori, trei băieți latino au început să-și bată joc de mine, numindu-mă „poponarule” și „curistule” în limba lor maternă. În tot acest timp, doamna Cushman nu a scos un cuvânt. Profesoara ne-a împărțit apoi în două grupe – sportivii „mai buni” și cei de nivel „intermediar”. Singurul criteriu care distingea grupele a fost că unii elevi participau la oră, pe când ceilalți erau leneși, nu s-au echipat ori nu au făcut ceva. [Cameron este un sportiv excelent. Pe când locuia în Florida a făcut parte din echipa olimpică de juniori la înot.]

Imediat ce s-a strigat lista și toți cei trei au fost în grupa „intermediară”, ei s-au luat din nou de mine. „Poponarii nu fac sport. Poponarii își vopsesc unghiile și merg la cumpărături». Frustrat și plictisit, am ieșit din clasă și m-am dus în biroul directorului să trimit un fax. M-am întors apoi în clasă și i-am spus antrenorei Cushman; bineînțeles că nu s-a făcut nimic, dar eu m-am simțit totuși ceva mai bine. Restul zilei a fost aiurea. Am citit în statutul școlii – și acesta era un aspect pe care mă străduiam să-l schimb – că regulamentul privitor la hărțuire nu includea orientarea sexuală sau identitatea sexuală. Le va include anul viitor. M-am întors acasă cu o temă kilometrică și mi-am dat seama că habar nu am să rezolv problemele de probabilitate și statistică – mi-am dat seama atunci că urăsc matematica!

Oh, da, matematica! Am uitat de matematică, nu-i așa? Când auzi de traumele din viața lui Cameron, uneori e greu să-ți aduci aminte că e doar un puști și că are de făcut teme la matematică. Când am stat de vorbă cu el în camera de zi a casei sale, nu mi-a trecut prin minte să-l întreb ce note are. Sunt sigur că se descurcă rezonabil, dar nu cred că-și dedică toată atenția muncii școlare. Am totuși certitudinea că este un elev de succes. Dacă pot spune despre Cameron că este un elev de succes, îi

acord credit suplimentar pentru a fi supraviețuit unor circumstanțe de viață dramatice? Nu, cred că este un elev de succes fiindcă în viața lui plină de dificultăți a găsit un loc pentru școală, iar în școală a găsit un loc pentru viața lui.

Factorul cel mai important în viața școlară a unui copil este cât de bine i se potrivește aceasta. Deși nu toți copiii călătoresc prin școală în același ritm, toți muncesc la fel de mult ca să capete un sentiment al apartenenței lor la acel mediu. Convingerea mea este că toți copiii își dau mereu toată silința pentru a se simți confortabil și a avea succes în școală. Voi reveni pe larg asupra acestei idei, fiindcă se pare că am o opinie neconvențională despre ce înseamnă „să-ți dai toată silința”. Nu am nevoie să știu despre Cameron că ia note bune ca să știu că-și dă toată silința. Dacă ar obține note mici, ar fi într-un totu de înțeles, date fiind presiunile asupra lui. E sărac, e homosexual, a fost abuzat sexual, tatăl lui a fost ucis, nu poate avea încredere în mama lui, incapabilă să-l crească, sau în fratele său, care l-a bătut. Multe uși (și minți) îi sunt închise. Într-o zi mi-a scris următoarele:

Astăzi în autobuz toți discutau despre pozele și excursia de absolvire – două lucruri la care eu nu pot să particip. Mi-a venit să plâng știind la cât de multe trebuie să renunț. Când toți mă întreabă dacă merg în excursie în Virginia, e atât de jenant să spun că nu, după care să trebuiască să explic că nu-mi pot permite. Încerc să fiu optimist, dar uneori lipsa resurselor financiare este atât de stresantă... Am vrut să mă ridic și să-i explic acelui elev că „nu, nu-mi pot permite să dau \$300, fiindcă mama mea nu-mi dă bani, iar mie îmi este și așa greu să plătesc chiria, asigurările de sănătate și să pun deoparte și pentru facultate”. Cameron nu avea bani nici măcar pentru o poză de absolvire. El spune că „e

trist să știu că poza mea nu va fi în anuarul școlii – dar putea fi și mai rău!”

Cameron a reușit în viață datorită optimismului său excepțional. A reușit în școală devenind o figură publică și determinându-i pe adulți să-l recunoască și să-l protejeze. A devenit un campion al justiției și al drepturilor civile pentru elevii homosexuali și lesbiene. Are o identitate și are sentimentul puterii. A realizat toate acestea, deși a fost orfan și sărac. Nu că nu se gândește la acele fapte dureroase din viața lui; se gândește și ele sunt o sursă de suferință. În pofida suferinței și cu ajutorul administrației școlii și al profesorilor care i s-au alăturat, Cameron a făcut din școală un succes.

UN OCHI VIGILENT; CORECȚII DE TRAIECTORIE PE PARCURS

Cameron trebuie să facă zilnic sacrificii ca să rămână în clădirea școlii. Trebuie să suporte jignirile anti-homosexuale ale altor copii la orele de educație fizică și să se resemneze cu homofobia culturală a unora dintre profesori. El suportă suferința provocată de aceste întâlniri, obligând sistemul să-l recunoască public și cultivând relațiile cu acei adulți dispuși să împartă cu el puterea și microfonul.

Cameron a reușit în școală fiind politician, dar strategia lui nu poate fi transplantată cu ușurință altui copil. Helena a reușit concentrându-se asupra aptitudinilor ei în domeniul limbilor străine și achitându-se disciplinat de cerințele unor cursuri care

o interesează mai puțin, precum chimia. Ea critică pe față persoanele care o deranjează, precum Kevin, și evită mâncarea de la bufetul școlii. Strategiile acestea o ajută să încheie cu bine ziua de școală. Da, are de plătit un preț social fiindcă e considerată o parvenită. Îi pasă cuiva că ea nu mănâncă la bufetul școlii? Nu știu, în schimb știu că e apropiată de tatăl ei, punându-i să-i pregătească în fiecare zi prânzul. Acestea sunt numai câteva dintre multele manevre la care recurge. Fiecare elev are o strategie pentru a supraviețui în școală și a se simți confortabil. Succesul survine atunci când această strategie reușește de mai multe ori decât eșuează, iar compromisurile nu sunt atât de mari încât să-i fure copilului demnitatea și stima de sine.

„Părinților mei le pasă de carnetul meu de note. Eu îmi fac griji, fiindcă vreau să am rezultate bune și să intru la facultate sau măcar să obțin o bursă”.

(Elev în clasa a V-a)

În a doua zi de școală, mi s-a cerut să-l urmez pe Alan, un băiat din clasa a șaptea, nou venit la acea mică școală privată. Știam din dosarul său că era un elev strălucit și obținuse rezultate foarte bune în anul precedent. L-am urmărit evaluându-și noul mediu și am asistat cum își elaborează strategia de succes încă din primele minute ale zilei de școală. La una dintre ore, elevilor li s-a cerut să scrie un eseu, al cărui scop era – după cum a ținut să precizeze profesoara – obținerea unei mostre de scriere pe baza căreia să poată aprecia nivelul de performanță al fiecărui elev în ce privește scrisul. În timpul exercițiului, Alan și-a ridicat de mai multe ori privirea să vadă cât de mult scriu ceilalți băieți. Când a considerat că scrie cu mult mai mult decât majoritatea

celorlalți, a încetinit ritmul producției. Mulțumit că cei mai mulți se pregătesc să încheie, a mai adăugat câteva propoziții eseului său, având totuși grijă să nu depășească limita unei pagini. S-a oprit când mai erau două rânduri goale, apoi a predat lucrarea profesoarei. Strategia lui mentală era limpede: vreau ca profesoara să știe că sunt capabil, dar nu vreau să scriu atât de mult încât ceilalți să mă deteste, considerându-mă un lingușitor sau un tocilar; așa încât voi scrie doar cu puțin mai mult decât ceilalți băieți. Acțiunile lui Alan erau întrutotul premeditate: el încerca să mențină echilibrul între latura socială și cea academică a vieții sale. Băiatul de lângă el nu avea în acel moment capacitatea să facă aceeași opțiune strategică. El a depus un efort vizibil să scrie o jumătate de pagină și a terminat mai târziu decât toți ceilalți băieți din clasă. Toți au observat și toți au înțeles imediat că pentru el școala sau, cel puțin, scrisul este o luptă.

Nimănui nu-i place să-i fie dezvăluite slăbiciunile. Elevii puternici fie sunt pur și simplu capabili în domeniile academice pe care pune accent școala, fie fac manevre în mediul școlar care să le maximizeze punctele forte. Cunosced copii care au supraviețuit școlii găsindu-și o nișă în sectorul teatral, în sport sau în muzică. Întotdeauna pot înțelege de ce elevii aleg un program sau își concentrează energia în acele domenii unde sunt puternici. Bineînțeles că este un scandal când copiilor li se permite să facă acest lucru în detrimentul educației lor, de pildă când sportivii sunt lăsați să absolve liceul, deși sunt practic analfabeți. Nu-i condamna pe copiii aceștia că încearcă să-și maximizeze punctele forte. Dar li s-a creat un prea mare confort și viețile lor nu sunt reale. Adulții au deve-

nit prea interesați de un singur domeniu al vieții copilului și au uitat obligația lor de a educa.

COPIII CU UN „CREIER ȘCOLAR”

E clar că unii copii vin la școală mai bine echipați pentru călătorie decât ceilalți. În școală ei se simt de la bun început confortabil și încrezători, iar succesul lor în abordarea provocărilor și depășirea obstacolelor crește constant în timp. Astfel de copii au ceea ce eu numesc un creier școlar. Doar prin el însuși, creierul școlar nu garantează că vei termina cu succes călătoria, deși fără îndoială că ajută. De ce vorbesc despre creier școlar în loc de IQ? Când eram mai tânăr și mai interesat de testarea inteligenței decât sunt acum, credeam că testele de inteligență prezic succesul școlar. Într-adevăr, francezul Alfred Binet¹, care a creat primul test IQ, a fost angajat să facă exact acest lucru: să elaboreze un test capabil să prevadă care tineri vor reuși și care vor eșua la școlile publice din Paris. Într-o măsură considerabilă, testarea IQ prezice succesul academic în școală și numai atât. Ea nu poate să prezică dezvoltarea sănătoasă, succesul social, precum și un întreg spectru de alte variabile importante ale dezvoltării.

Propria experiență de elev m-a convins că numai inteligența nu prezice o carieră școlară fericită. Am cunoscut persoane mai inteligente decât mine, cărora nu le-a mers grozav în școală. De asemenea, am avut colegi nu la fel de isteți ca mine,

¹ Alfred Binet (1857-1911), psiholog francez, fondator al psihologiei experimentale în Franța și pionier în domeniul testării inteligenței. (N. tr.)

dar care păreau să se descurce mai bine. Elevii înțeleg cel mai bine acest lucru când sunt în aceeași clasă cu copii străluciți, dar având handicapuri sociale sau sportive majore. Ei admiră capacitățile academice ale „tocilarilor”, dar nu invidiază deloc viața pe care trebuie s-o ducă aceștia în școală.

Asemenea multor educatori și psihologi, aveam senzația intuitivă că inteligența înseamnă mult mai mult decât abilitatea academică – un sentiment greu de articulat și care atrage foarte puțin sprijin într-o școală tradițională. Cartea revoluționară a lui Howard Gardner, *Frames of Mind* (Cadre Mentale, 1983), care a propus o teorie a inteligențelor multiple, a fost pentru mine o revelație și o enormă ușurare. Ea a exprimat în cuvinte ceea ce toți cei care lucrează cu copii observă zilnic: copiii care după criteriile convenționale nu sunt străluciți pot fi uimitor de deștepți și de talentați. Ea m-a eliberat de credința că numai inteligența – cel puțin cea măsurată de IQ – poate să explice toate lucrurile minunate pe care le vedeam în școală. Gardner a concluzionat că ființele umane posedă șapte tipuri distincte de inteligență: (1) inteligența lingvistică; (2) inteligența logico-matematică; (3) inteligența spațială; (4) inteligența muzicală; (5) inteligența corporală-kinestezică; (6) inteligența interpersonală și (7) inteligența intrapersonală.

Toate aceste inteligențe, susține Gardner, „au o pretenție egală la prioritate”, dar societatea noastră a pus inteligența lingvistică și pe cea logico-matematică „pe un piedestal” (Gardner, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, 1993). Cu alte cuvinte, școlile îi favorizează pe copiii care au aptitudini verbale și matematice. Lucrul acesta nu trebuie să-i surprindă pe cei care în școală s-au luptat cu oricare din aceste domenii, pentru

ca după absolvire să constate că te poți descurca foarte bine într-o slujbă care favorizează una din celelalte forme de inteligență: memoria musculară a dansatorului, coordonarea și viteza bucătarului dintr-un restaurant, aptitudinile interpersonale – și uneori intrapersonale – ale agentului de vânzări sau inteligența spațială a graficianului.

Unii administratori și profesori și-au dat toată silința să încorporeze ideile lui Gardner în curriculumul și planul școlilor lor. Programe sportive, programe de dans, ateliere în lemn și în metal, le oferă elevilor cu inteligență în domeniile kinestezic și vizual-spațial un loc unde să-și poată pune în valoare aptitudinile. În mod inevitabil, însă, școala va fi întotdeauna un loc unde abilitățile verbale și lingvistice sunt urcate pe un pedestal. Avantajul va fi întotdeauna de partea elevilor care au deopotrivă aptitudini verbale și matematice, care în cea mai mare parte sunt înnăscute. Unii oameni se nasc cu o putere cognitivă mai mare decât alții în domeniile acestea pe care școala le favorizează. Aceasta este ceea ce numim IQ. Deși sunt mulți factori care influențează IQ-ul – nutriția, statutul socio-economic și educația parentală sunt trei dintre ei – în esență, nu poți pregăti pe cineva să aibă un IQ semnificativ mai mare decât cel cu care s-a născut, iar oamenii cu un punctaj IQ mai mare tind să se descurce mai bine la școală decât ceilalți.

Dar un IQ ridicat nu poate să garanteze de unul singur succesul școlar. Eu încă mai cred că în alcătuirea creierului școlar intră mai mulți factori diferiți: inteligență înnăscută, un stil de a învăța adecvat mediului școlar, înclinația de a-i iubi pe profesori și abilitatea de a juca jocul școlii, răbdare și reținere față de mizeriile școlii. Combinația tuturor acestor factori face ca elevii

cu un creier școlar să fie bine adaptați la ritmul și la regimul școlii. Mediul școlar le va oferi mare parte din ce au ei nevoie: conexiune, recunoaștere și sentimentul puterii.

Helena recunoaște diferența dintre stilul ei de învățare și cel al altor elevi de la Kensington High. Ea mi-a povestit că la începuturile școlii primare au fost alți elevi, de obicei băieți, care refuzau să-și facă temele. Helena a fost întotdeauna capabilă să-și facă temele. Creierul ei este, practic, perfect adaptat pentru școală. Cu alte cuvinte, Helena este antrenată, echipată și pregătită pentru drumeția de lungă distanță. Este pregătită fizic și mental, dispune de încălțăminte pe măsură și bine rodată și de un rucsac cu toate proviziile necesare, nici mai mult, nici mai puțin decât are nevoie, și îi place drumeția. Îi place să doarmă pe pământul tare sub bolta cerului și nu-i pasă de ploaie și insecte.

În setul de paisprezece principii psihologice care se referă la învățare, stabilit de Asociația Americană de Psihologie, există și propoziția: „Persoanele cu performanțe la învățătură sunt active, motivate, disciplinate și își asumă responsabilități personale care să contribuie la procesul de învățare”. Aceasta o descrie exact pe Helena. Ea are preocupări intelectuale, mai ales în domeniul limbilor străine, și încearcă să stabilească o legătură personală cu materialul. Unii colegi de clasă o tachinează ca parvenită, dar e clar că mulți dintre cei care o descriu astfel îi admiră în același timp atitudinea și cât de ușor pare să se descurce. Asemenea unui artist de circ, Helena face ca lucrurile dificile să pară ușoare. Faptul că are succes la învățătură înseamnă că pentru ea școala este ușoară? Nu întotdeauna. Ea muncește din greu – multe ore – pentru a obține excelența.

Helenei nu-i place să apară conflicte între elevi și profesori, nici chiar tensiuni minore. Dar acestea apar. Ea ar vrea ca și ceilalți elevi să facă ceea ce se așteaptă de la ei, astfel încât clasa să progreseze. Dar ei nu o fac întotdeauna. Își dorește profesori care să fie oameni inteligenți, interesați și preocupați. Unii sunt. Mulți nu sunt. Își cunoaște și propriile slăbiciuni și neajunsuri și muncește din greu, străduindu-se în felul ei să se adapteze la discrepanțele dintre ce ar vrea ea să fie școala și ce este aceasta în realitate.

Helena este o performeră de excepție clasică, întruchiparea a ceea ce majoritatea oamenilor consideră un parcurs școlar de succes. Adulții din viața ei ar fi surprinși să afle în ce măsură toate satisfacțiile succeselor ei academice sunt temperate de frustrare, chiar și la orele preferate, și de o aversiune fundamentală pentru o mare parte a zilei de școală. În plus, slujba de babysitting de după program, responsabilitatea de adult și iubirea necondiționată pentru acei copii îi mențin tonusul psihic pentru a face față cerințelor unei zile de școală.

UN CULEGĂTOR ȘI ALEGĂTOR PASIONAT

Este ora 8:12 A.M. și Adam a terminat deja primul curs, orchestra de cameră, unde cântă la clarinet. Acum străbate lungile coridoare în drum spre sala unde își începe fiecare zi la Forest Hills High School. Adam pășește cu un aer vesel și nepăsător. Deși e nervos în legătură cu audiția vocală care urmează, deși a lucrat până noaptea târziu la tema de engleză, a dormit numai patru ore și jumătate și e îndopat cu cofeină și adre-

nalină, Adam e decis să-și păstreze optimismul. „E mult stres aici”, mă informează el. „Nu trebuie să te lași influențat”.

Greta, o fată înaltă și grațioasă care ține câteva cărți în brațe, merge alături de Adam și-și potrivește pasul după el. Cu multă bunăvoință și oarecare îngrijorare, ea întreabă: „Cum merge cântecul? Ai învățat toate cuvintele?”

„Nu sunt pregătit”, răspunde Adam.

„Cum se numește cântecul?” insistă ea.

„*Smoke Gets in Your Eyes* de Jerome Kern”, o informează el, repetând cuvintele din introducere – compozitorul și tot restul – pe care le va folosi la audiție. După care, cu Greta pe post de audiență, Adam începe să fredoneze, apoi să cânte versurile cântecului: „M-au întrebat de unde știu... că iubirea mea e adevărată...” Vocea lui puternică de tenor crește în intensitate. E singurul băiat care cântă pe culoarele de la Forest Hills High School la ora 8:12 dimineața. Nimeni altcineva nu pare să aibă chef de cântat.

„Îmi place de mine însumi fiindcă sunt un bun dansator. Dar când îi văd pe toți oamenii aceia în fața mea, mă intimidez”.

(Elev în clasa a VII-a)

Pe o distanță de vreo douăzeci de metri, Adam a depășit poate patruzeci de adolescenți care se mișcă încet, își scot cărțile din dulăpioare, vorbesc liniștit și se îndreaptă spre sălile de clasă. Nu mulți dintre ei păreau în stare să cânte, poate niciodată și cu siguranță nu în următoarele ore. Școala începe prea repede pentru bioritmurile adolescenților. Poți vedea asta

mergând dimineața devreme în preajma oricărui liceu. Adam este o excepție. El își continuă concertul improvizat și Greta acceptă cu eleganță acest cadou sonor. Când se apropie de coridorul unde drumurile lor se despart, ea îi strigă „succes” și se îndreaptă spre clasa ei.

„Mulțumesc”, spune Adam. „Ne vedem mai târziu”.

Ne îndreptăm spre sala de consultație. Optsprezece băieți intră în sala de clasă a dl. Moore, un profesor de matematică și statistică în jur de treizeci și cinci de ani, prezentabil și bine îmbrăcat. Nu e unul dintre acei profesori uzați, aflați aproape de finalul carierei. Personificare a competenței, a inteligenței și a concentrării, dl. Moore salută personal pe fiecare dintre băieți, consultându-se în același timp, peste umăr, cu un băiat care stă la calculator. Pe măsură ce intră în clasă, băieții se așează și încep să discute liniștit cu un coleg, citesc gazeta sau se ocupă de o temă neterminată. Adam se așează printre ei, îi salută prietenos, dar nu e disponibil pentru conversație. Poate într-o altă zi. În momentul acesta, capul îi este plin de muzică.

El continuă să cânte încet „Smoke Gets in Your Eyes”, cu degetul în ureche ca să amplifice sunetul pentru el însuși. Cu toate eforturile sale de a repeta în liniște, vocea lui poate fi auzită în toată încăperea, dar asta nu pare să deranjeze pe nimeni, iar Adam nu e nici stingherit, nici defensiv. După recitarea Angajamentului de Loialitate¹, la care toți băieții au participat conștiincios, cu fața spre drapelul de lângă ușă, dl. Moore citește anunțurile zilei de pe o foaie scoasă la imprimantă. În

¹ *Pledge of Allegiance*, formulă rostită în fața drapelului de către un cetățean al SUA, prin care își exprimă loialitatea față de țară și națiune. (N. tr.)

minutele rămase, băieților li se îngăduie să stea de vorbă sau să lucreze. Uneori, profesorul pornește o discuție pe o temă de interes pentru lume sau pentru școală. Aceasta ar completa obligațiile formale ale unui consultant. Dar astăzi elevii își văd fiecare de treburile lor, în compania colegilor: își termină temele, discută despre sport, privesc fix înainte, se gândesc la somn sau – într-un caz – se pregătesc pentru o audiere.

Un băiat se întoarce spre mine și se prezintă. Numele lui este Harris. Îi explic că scriu o carte despre viața elevilor în școală și că îl urmăresc pe Adam. Harris ține să-mi spună în ce fel de școală viețuiește el și colegii săi: „Oh... este un liceu foarte prestigios; foarte competitiv, foarte mare și foarte prestigios”.

„Și cum îți place?” îl întreb.

„E OK, cred”, îmi răspunde sincer Harris. „Nu am niciun termen de comparație”.

Forest Hills High School este un loc serios, o bijuterie în coroana școlilor publice din America. Din punct de vedere academic, este unul dintre liceele cele mai puternice din țară. Datorită succesului, el exercită o atracție extraordinară asupra imaginației copiilor care urmează școala, asupra părinților care se mută în district numai ca să-și poată trimite copiii acolo și asupra educatorilor din întreaga națiune. Printr-o combinație de resurse financiare extraordinare, părinți foarte educați și dispuși să ajute, un sistem de merite pentru profesori și o tradiție de excelență, această instituție face parte dintr-un grup de școli publice de elită care au depășit problemele ce afectează atât de multe dintre școlile țării. Peste 95% dintre elevii din ultimul an merg la facultate (elevii spun că 98 sau 99%, o mică dar semnifi-

cativă distorsionare în plus a valorii reale); scorul SAT mediu al absolvenților este 1242, iar scorul ACT¹ mediu este 26,7, comparativ cu media națională de 21.

Totuși, în după-amiaza aceea, acasă la Adam, mama lui mi-a spus că o prietenă a ei care-și face griji în legătură cu liceul unde urmează să-și trimită copilul aflat acum în clasa a opta l-a întrebat pe Adam dacă crede că avantajele locului compensează neajunsurile presiunii competitive. Adam, care a venit acasă însoțit de o prietenă, i-a răspuns imediat: „A putea urma școala la Forest Hills este un privilegiu incredibil. Ești înconjurat de excelență – profesori de elită în domeniile lor și elevi care ridică standardele la fiecare oră. Indiferent care-ți sunt preocupările – muzică, dezbateri, istorie – ești într-unul dintre cele mai bune programe din țară”. Prietena lui oferă o perspectivă diferită. „Programele sunt bune”, spune ea, „dar e mult prea competitiv și elitist. Iar copii de aici au prea mulți bani”. În pauza de prânz fetele discută despre operații estetice la nas și planuri de lipectomie. Nu e ceva neobișnuit pentru colegii ei de clasă să primească mașini sport de ziua lor sau la absolvire. Aura de excelență și cultura „imaginii perfecte” ascund probleme de depresie adolescentină, iar consumul de droguri și alcool nu diferă de cel din alte școli decât prin faptul că aici tinerii își pot permite mai multe, spune ea, povestind cum unii aduc vodcă în flacoanele de apă sau ies din campus în pauza de prânz ca să bea bere sau să fumeze droguri (între alte lucruri).

Adam își amintește că în anul întâi, la scurt timp după ce s-au mutat în cartier, mama lui și-a manifestat îngrijorarea că el

¹ *American College Test*; set de patru teste pe care cineva trebuie să le treacă pentru a fi admis în unele universități americane. (N. tr.)

preferă să nu meargă la petrecerile organizate acasă de unii dintre colegii săi. Ea l-a îndemnat să se ducă și să-și facă noi prieteni. La început Adam a ignorat-o politicos, dar până la urmă a găsit de cuviință să-i spună direct: Are destui prieteni la școală, dar nu e „tipul petrecărețului”; și dacă ea ar ști ce se întâmplă la acele petreceri, nu l-ar mai zori să se ducă. Ea a renunțat la prelegerile de dezvoltare socială, decisă să aibă încredere în discernământul fiului ei cu privire la copiii și la locurile de socializare pe care le alege și să fie recunoscătoare că el face opțiuni înțelepte.

Părinții lui Adam sunt mai puțin încântați de alte aspecte ale modului cum abordează Adam școala. El a fost întotdeauna un elev bun, obținând note mari, dar un interes pentru muzică manifestat de timpuriu s-a transformat de-a lungul anilor în pasiune – deopotrivă pentru muzica vocală și instrumentală – și ei sunt permanent îngrijorați de felul cum își împarte el timpul și atenția între muzică și celelalte activități școlare. Grijile lor se pot rezuma astfel: că el investește excesiv de mult timp și energie în muzică și insuficient în cursurile sale academice; că neglijarea celorlalte cursuri îl costă nu doar la note, ci și în experiența mai bogată pe care ar putea-o dobândi acordându-le mai multă atenție; că media generală mai mică îi va limita opțiunile pentru facultate; și că deprinderile de muncă și studiu pe care și le formează acum nu-i vor fi de mare folos în mediul academic mai riguros din facultate și în viața de adult de mai târziu.

Obiceiul lui, spun părinții, este să-și consacre tot timpul orelor de muzică, repetițiilor și altor preocupări înrudite, amânându-și temele și lucrările de la celelalte materii până în ultimul moment – uneori literalmente până la miezul nopții. Ca urmare, eseurile la engleză nu sunt la fel de bine gândite pe cât

ar trebui să fie, textele de istorie nu sunt citite cu atenția cuvenită, noțiunile de matematică nu sunt aprofundate suficient în vederea testelor, iar notele reflectă atenția mai redusă. Când mama lui îl cicălește în legătură cu temele sau că trebuie să depună mai mult efort, el îi aduce aminte că există o oarecare flexibilitate în privința termenului pentru lucrări și că îl va respecta, la fel ca întotdeauna.

„Nu te îngrijora”, spune el. „Întotdeauna fac ce trebuie”.

În mod previzibil, când Adam stă până după miezul nopții ca să termine o lucrare mult timp amânată, ea se lansează într-una dintre prelegerile ei moralizatoare despre amânare, responsabilitate, caracter sau admiterea la facultate. Uneori atinge toate cele patru teme. Astfel de discuții sunt ceva comun în majoritatea familiilor. Copiilor nu le place să-și facă temele; părinții insistă ca ei să le termine. Nimic nou în această privință. Grijile părinților lui Adam sunt și ele tipice. Învață el tot ce trebuie și tot ce ar putea să învețe la Forest Hills? Își dezvoltă auto-disciplina? Își folosește tot potențialul? Ar trebui ca ei să insiste mai mult?

Tatăl lui spune că principalul motiv de îngrijorare este că, deși Adam obține note maxime la majoritatea orelor de muzică, acestea sunt clasificate ca „minore” și nu intră în media generală. Notele mari de la cursurile onorifice¹ sunt o realizare

¹ *Honors (level) classes*; cursuri liceale rezervate elevilor cu cele mai bune rezultate la materiile respective, precum și la testele de aptitudini și inteligență. Conțin aceeași materie ca și cursurile convenționale, dar la un nivel mai înalt de complexitate și dificultate. La majoritatea liceelor publice, cursurile onorifice includ engleza, matematica, istoria, științele naturale și limbile moderne. (N. tr.)

admirabilă, dar acele note „medii” și „peste medie” îl plasează totuși în coada clasei. Nu contează că media generală este semnificativ mai mare decât media realizată de elevii de la Forest Hills. Într-adevăr, punctajele sale sunt comparabile cu ale primilor 10% dintre elevii școlii, dar numai pe baza notelor, la acest liceu superperformant, el nu se plasează în jumătatea superioară a clasei sale. O plasare atât de joasă are consecințe. Unele facultăți probabil că nu-l vor lua în considerare. Un fapt și mai semnificativ este că Adam însuși nu va lua în considerare anumite tipuri de facultăți, fiindcă s-a împăcat cu mesajul implicit al poziției sale; el crede că „nu este suficient de competitiv”.

Ca psiholog, sunt tentat să interpretez concentrarea intensă a lui Adam asupra muzicii ca pe o strategie defensivă, o metodă de a se proteja de presiunea competitivă de la Forest Hills sau poate modul lui de a se simți mai relaxat social. Dar dacă îl întreb pe el, Adam nu are niciuna dintre interpretările mele psihologice. Relația sa cu muzica el mi-o explică astfel:

Muzica mă relaxează. Sunt dependent de ea. O folosesc ca pe un drog. Obişnuința mea se agravează: în primul an m-am înscris la două clase [de muzică] și am luat lecții de clarinet. În anul al doilea m-am înscris la două clase, plus lecții de clarinet și interpretare vocală. În anul al treilea am frecventat trei clase, plus lecțiile de clarinet și interpretare vocală. Acum, în ultimul an, urmez cinci clase de muzică, lecții de clarinet, interpretare vocală și jazz vocal. Iar marți după-amiaza merg la o oră de improvizație. Când fac muzică, uit de tot restul. Este evadarea mea. Pentru mine muzica nu este o punte socială, mă folosesc de ea ca să uit de toate presiunile care formează viața elevului. Muzica este anti-drogul meu.

Dar nu este vorba de o simplă evadare. Într-un eseu, Adam descrie cum se simte atunci când cântă într-un cor:

Aud notele cum îmi răsună în minte; aerul urcă în trahee și străbate corzile vocale, care vibrează exact cu frecvența necesară pentru a reproduce sunetul care-mi rezonază în cap. Tonul meu se amestecă și se contopește cu celelalte trei care deja plutesc în jurul meu, creând o senzație de netezime, aproape catifelată. Mai minunat decât să asculți corzile și schimbările lor ispititoare este să fii un participant activ, să fii învăluit în beatitudinea sunetului, să te simți pe tine însuși vibrând în concurență cu mediul.

Dacă Adam ar fi un elev mai disciplinat la celelalte materii, foarte probabil că ar avea note mai mari și o altă poziționare în clasă. Dar cum rămâne cu sentimentele sale pentru muzică, cu talentul său evident și eforturile sale în domeniu? Adam este ceea ce eu numesc un culegător și alegător pasionat. El a ales să treacă prin școală în felul său, care constă în a face muzică în cea mai mare parte a zilei. Pentru părinți, educatori și oricine se gândește la „ce vor facultățile”, un copil cu o pasiune este fără îndoială ceva minunat – dar numai dacă pasiunea respectivă nu stă în calea afacerii serioase care sunt notele.

Părinții lui Adam îi admiră devotamentul pentru muzică, dar își fac griji că el a urmat o cale impulsivă, punând muzica pe care o iubește înaintea materiilor care „contează”, fără a se gândi la consecințele pe termen lung. Ascultându-i pe părinți, cunoscând prețuirea de care se bucură notele mari în acest tip de cultură școlară și privindu-i notele la celelalte materii, am putea crede că lui Adam îi este străină gândirea strategică des-

pre toate acestea, că el nu ține seama de urmări. Ceea ce nu este adevărat.

În conversațiile noastre despre opțiunile sale privitoare la viața și cariera școlară, Adam este serios, introspectiv și înțelept în legătură cu el însuși și cu educația sa. El vede și trăiește lucrurile într-un mod diferit. Fiecare alegere și angajament le-a făcut luând în calcul lucrurile care pentru el contează cel mai mult, a cântărit costurile și beneficiile diferitelor opțiuni și a luat deciziile care i s-au părut corecte și bune pentru el. Toate acestea el nu le vede ca pe o strategie. Când o numesc astfel, el admite că, dacă este o strategie, este una inconștientă, după care descrie imediat cu câtă atenție a examinat aceste chestiuni. De exemplu, observă el, ar fi putut să renunțe la cursurile onorifice în favoarea unui nivel mai puțin pretențios, unde notele maxime nu ar fi fost o problemă, dar a preferat să rămână în clasele onorifice „fiindcă sunt mai stimulative”. Unii oameni „se concentrează mai mult pe realizările efective, fiindcă a realiza înseamnă a avea succes, în timp ce pe alții îi interesează mai mult învățătura propriu-zisă”, spune el. Adam se definește pe sine ca fiind cineva care prețuiește mai mult experiența învățării decât realizările scolastice. Și el continuă:

Ca să obții 10 e nevoie de multă muncă, mai ales la cursurile pe care le urmez eu, astfel încât în acest context particular cred că prefer să fac altceva. Nu simt nevoia să obțin 10 atâta timp cât îmi place ceea ce fac. Nu am ratat nimic... toate au ieșit mereu bine... Aș putea cu ușurință să cobor nivelul și să obțin numai note maxime. Dacă aș coborî nivelul, aș învăța într-un an doar jumătate din informația de acum. Poate nu ar trebui să urmez cursurile onorifice, dar mă simt bine într-un mediu intelectual...

Îmi place să-mi provoc mintea. La urma urmei, despre asta e vorba...

Adam admite că motivația lui diferă în funcție de obiect și de nivelul lui de interes. Există două tipuri de cursuri, spune el: cele pe care ești obligat să le urmezi și cele pe care vrei să le urmezi.

O mulțime de subiecte academice nu sunt dispus să le învăț, fiindcă nu voi avea nevoie de ele... Întotdeauna m-am gândit că fiecare știe ce vrea cu adevărat să facă, iar eu am știut că nu voi face elipse și ecuații matematice... Uneori fac lecțiile – de fapt, îmi fac toate lecțiile – dar pe unele le fac și învăț de dragul de a învăța... Voința de a învăța este importantă ca să reușești. Dar la liceu tot acest ghiveci este aruncat asupra ta, iar tu ești obligat să-l faci. Dar dacă o materie nu este ceea ce îmi doresc să fac, nu sunt motivat. Dacă mă preocupă muzica, puțin îmi pasă unde este situat pancreasul unui porc. Învăț la biologie și capăt o notă, iar partea de învățare este întotdeauna importantă, dar nu la fel de importantă la o materie pe cât este la alta... Eu doar fac ce mi se cere și le adun pe toate.

Când a realizat pentru prima oară că strategia de a obține note mari la toate materiile nu mai funcționa pentru el și că avea nevoie de ceva diferit?

În clasa a VII-a și a VIII-a nu trebuia să fac mare lucru ca să capăt note bune. După care am mers la liceu și lucrurile au devenit mai dificile și au început să-mi afecteze viața. Nu mai obțineam numai note maxime. Partea nostimă este că, într-un mod destul de ciu-

dat, nu cred că m-am simțit prea rău după ce șocul inițial a trecut. Chestia este că sunt tot eu. Nu-mi stă în fire să mă întorc de la școală și să muncesc cinci ore numai ca să capăt un 10. Pur și simplu nu sunt eu acela.

Poate că nu la cursurile academice. Dar timpul acela îl investeai cu ușurință în cursurile de muzică pe care le iubeai. Într-o zi când a adormit la ora de engleză, el repetase în seara dinainte până la ora zece, după care stătuse până la unu și jumătate dimineața ca să-și termine celelalte teme și se trezise dimineața la șase ca să meargă la școală la ora de orchestră de la șapte și un sfert. În săptămâna aceea învățase deja patru piese vocale noi și coregrafia pentru apropiatul spectacol muzical de la școală.

În ziua în care îl urmăresc pe Adam, orarul lui include statistică AP, psihologie AP, engleză nivel onorific și o oră de educație fizică – un curs mai puțin decât colegii săi de școală cu mai multe ambiții academice. În același timp, el cântă în două orchestre și în două coruri de vârf, precum și în ansamblul de instrumente de suflat care reprezintă școala. În fiecare zi, petrece trei sau patru ore la școală repetându-și cântecele sau cântând la clarinet. Astăzi la toate acestea se adaugă o audiție, la care va participa împreună cu cei vreo sută de colegi din clasa de muzică vocală.

„Oamenii cred că numai fiindcă ești «înzestrat», școala este mai ușoară. Ei bine, am noutăți. Nu este”.

(Elev în clasa a IV-a)

Audiția propriu-zisă este genul de test riguros, pretențios, foarte riscant și potențial umilitor la care cei mai mulți dintre

noi nu ne-am supune niciodată în propriile domenii. Fiecare elev va cânta solo în fața colegilor și a profesorului – o audiență simpatetică, dar și critică, sensibilă la cele mai mici deficiențe. În timp ce-i ascult pe elevi și le văd nervozitatea, groaza și emoția de pe fețe, mă întreb: cum suportă copiii aceștia asemenea riscuri în fața unei audiențe? Când îi vine rândul, Adam poate că este nervos, poate spune că nu e suficient de pregătit, dar e foarte muzical și e impresionant. Evident talentat, se simte în largul lui în fața altor oameni. Deși autoevaluarea lui este extrem de nefavorabilă – „Am încurcat textul, nu prea îl știam, am fost nervos” – e vădit bine dispus că a terminat audierea. Radiază de încredere în sine. Eu mă simt epuizat, ca și cum mi-aș fi ținut respirația, urmărind un acrobat care merge pe o sârmă întinsă între două clădiri înalte. După tensiunea nervoasă acumulată datorită acestei audieri, nu-mi vine să cred că Adam e capabil să abordeze cu entuziasm restul programului, statistica AP și psihologia AP, plus alte trei ore de muzică.

Să fie oare Adam indisciplinat, cu rezultate sub posibilități, sau nu se ridică la înălțimea așteptărilor, așa cum ar putea sugera unii adulți privindu-i punctajele la IQ și ACT, iar apoi GPA-ul?

Răspunsul în legătură cu „eșecul de a se ridica la înălțimea așteptărilor” este afirmativ, dacă credeți că aceasta este o întrebare semnificativă. Eu nu cred. Este o întrebare semnificativă doar dacă aveți convingerea că toți elevii cu potențialul IQ de a obține numai note maxime trebuie efectiv să obțină numai note maxime. Sunt astfel eliminați factori umani precum motivația, personalitatea, chimia interpersonală, dinamica clasei și – un factor semnificativ în cazul lui Adam – o pasiune mistuitoare

pentru o anumită materie de studiu. Experiența lui Adam este cea a unui elev strălucit, motivat, care muncește din greu, este responsabil și se descurcă bine la unul dintre cele mai pretențioase licee americane, pe lângă faptul că lucrează cu normă parțială după ore și în weekend. E ocupat ca muzician. Adam a transformat Forest Hills High School în propriul Liceu de Arte Interpretative. A proiectat pentru sine o carieră liceală care pune accent pe două lucruri: să se bucure de muzică și să se protejeze de climatul competitiv, coercitiv din școală.

Îl întreb dacă părinții săi, cu insistențele lor de a munci mai mult, ar putea încerca să-i stârnească ambiția, eventual ca să obțină note mai mari la acest început de toamnă, din ultimul său an de liceu. El râde. „Nu ține. Aici eu îmi văd de treaba mea”. Atunci, pentru obiectivele sale, dat fiind că începe să se concentreze asupra opțiunilor pentru facultate, cu inevitabila atenție cerută de GPA și de clasare, regretă opțiunile făcute în liceu?

De fapt, am senzația că am obținut tot ce s-a putut din mediul meu. În acești trei ani, am progresat în competențele mele academice. Acum, după ce am îndeplinit cerințele de absolvire, am în fine timp să mă lansez în cele mai avansate programe liceale de muzică din țară... Simt că am profitat din plin și singurul meu regret ar fi să nu intru la colegiul pe care doresc să-l urmez... Vreau să merg la o școală cu un mediu intelectual decent. Dacă ei nu mă acceptă, asta pune o problemă... Eu încă mă consider inteligent. Dacă nu mă înșel, există o distincție clară între inteligență și cunoaștere. Nu sunt prost. Chiar dacă nu mai obțin note de 10, nu am o părere chiar atât de rea despre mine.

El conchide: „Voi ști dacă am făcut alegerile corecte după ce voi vedea cum vor ieși toate”. El rămâne calm și filozofic în

această privință, adâncit în detaliile solicitante ale fiecărei zile, dar adoptând în același timp o viziune pe termen lung, asumându-și rolul de regizor al acestei piese în evoluție cu un singur personaj care este povestea vieții sale. La urma urmei, nu poți polemiza cu un culegător și alegător pasionat, fiindcă el este un participant activ, implicat într-o căutare binecuvântată și – mai presus de orice – a găsit o modalitate de a se simți bine în școală, lucru pe care atâția alți elevi nu-l reușesc. Poți spera la consistență și disciplină, poți dori note mai mari, dar în ultimă instanță nu poți polemiza cu pasiunea.

Un profesor universitar a observat odată cu admirație că un fost student al său, acum o persoană distinsă, urmasa o cârpăceală de studii neconvenționale și care atunci numai distinsă nu părea. „A manipulat școala în scopurile sale, așa recunosc eu un bun elev”, a spus profesorul.

În călătoria psihologică a școlii, un parcurs reușit este cel care la sfârșitul zilei (sau al semestrului) îi lasă copilului sentimentul reușitei, fiindcă a găsit o cale de a folosi școala în propriile-i scopuri. Am însoțit trei elevi – Helena, Cameron și Adam – care, folosind strategii diferite, au găsit o cale prin care să adapteze rutinele școlii scopurilor lor: Helena urmându-și talentele lingvistice; Cameron devenind o figură politică; Adam implicându-se cu pasiune în ceea ce iubește, în pofida costurilor academice. Acestea sunt numai trei dintr-un număr infinit de strategii pe care le folosesc elevii ca să-și găsească un loc potrivit în școală.

Capacitatea de a-și elabora o strategie de succes în școală depinde de un număr imens de factori, dintre care mulți nu se află sub controlul elevului. Majoritatea nu pot fi influențați nici

de propriii părinți. Deși este fără îndoială util ca un elev să aibă părinți educați sau care prețuiesc educația, în ultimă instanță, el trebuie să-și găsească propria cale de a supraviețui și a se dezvolta în școală. Poate dura mai mulți ani de la descoperirea din partea copilului a strategiei sale individuale să obțină ceea ce-și dorește din școală sau să afle cum se poate proteja, fizic și emoțional, până la găsirea unui mediu mai ospitalier care să-i susțină creșterea. În capitolele care urmează vom întâlni elevi a căror experiență școlară, deși nu lipsită de speranțe, a fost definită mai ales prin luptă.

Dezastru și renaștere.

Călătorii definite prin luptă

M-am gândit foarte mult la ce să fac. Am încercat sportul – nu a fost să fie. Am încercat arta. Nicio dată nu am simțit că mi s-ar potrivi cu adevărat.

– Michael O., optsprezece ani

Nici cea mai bună școală din lume nu-l va salva pe un băiat care urăște școala, scopurile pe care le servește ea și societatea care a creat-o.

– Gilbert Highet, *The Art of Teaching*

„Tată, toată lumea urăște școala”, îmi spune fiica mea, Joanna. „Numai tu și mama nu știți”. Joanna, elevă în clasa unsprezecea când a spus asta, a fost un copil care se lovise de barierele școlii aproape din prima zi. Învățarea, cel puțin așa cum se face la școală, fusese pentru ea o pedeapsă încă din clasa întâi, în urmă cu zece ani. Preparatorul¹ ei din clasa a doua

¹ Tutor; la origine, un profesor privat care instruia elevii individual sau în grupe mici, printr-o metodă tradițională de educație a copiilor no-

ne-a spus: „Fiecare zi în școală este plină de mini-traume pentru Joanna”. Este un limbaj dur. A fost adevărat? De ce a fost școala traumatică pentru fiica mea și de ce nu am reușit să schimbăm această situație?

Trei dintre componentele învățării – limbajul receptiv, limbajul expresiv și atenția – au fost dintotdeauna o problemă pentru ea. Cu alte cuvinte, creierul ei nu este dotat pentru trei lucruri aflate la baza procesului de învățare din școală: ascultarea, exprimarea și atenția. Joanna este în mod oficial o fată cu dizabilități de învățare; diagnosticul ei este dislexie¹ și deficit de atenție hiperactivă².

Deși povestea Joannei ilustrează ce înseamnă școala pentru cineva care se luptă permanent cu aceste aspecte esențiale ale învățării la școală, vreau să subliniez că nu doar copiii cu dizabilități de învățare percep școala ca pe un urcuș permanent cu un rucsac plin cu pietre în spate. Toți copiii se luptă într-o anumită măsură, dacă nu cu conținutul programei, atunci cu impunerile școlii, cu nesfârșitele adaptări pe care le pretinde fiecărui copil. Nimănui nu-i este ușor la școală. Aceasta este concepută să fie o ascensiune solicitantă pentru copilul mediu, sănătos. Un program menit a fi solicitant pentru copiii obișnuiți este cu atât mai dificil pentru orice elev diferit. Există multe feluri de a fi diferit, dar diferența poate afecta într-un domeniu

bilimii britanice. În prezent, în SUA, este un profesor specializat, care se ocupă de elevii cu dizabilități de învățare. (N. tr.)

¹ Dizabilitate de învățare a unor copii altfel normali, care constă în incapacitatea de a citi și pronunța corect cuvintele. (N. tr.)

² *Attention deficit hyperactivity disorder* (ADHD); incapacitate cronică de concentrare, marcată de impulsivitate și hiperactivitate excesivă. Există o corelație semnificativă cu dislexia: 33% dintre dislexici suferă și de ADHD. (N. tr.)

unde nu se poate dezvolta cu ușurință, într-unul din cele opt faze ale dezvoltării. De exemplu, o problemă neurologică poate afecta un copil cu dizabilități de învățare în chiar centrul sarcinii academice a școlii.

Pentru copiii care nu sunt diagnosticați cu dizabilități, dar au o înfățișare neobișnuită, prezintă deosebiri neurologice, nu-și pot controla comportamentul, vorbesc o altă limbă decât engleza sau învață într-un mod diferit de cel al majorității copiilor din jurul lor, dezvoltarea socială sau cea sportivă pot fi extrem de neplăcute. Și lista continuă: școala este o luptă pentru copiii ale căror familii nu le pot oferi micul dejun sau ai căror părinți nu vin niciodată la ședințele școlare, fiindcă sunt prea needucați sau nu vorbesc engleza, sau ai căror părinți nu-i pot ajuta la teme. Fiica mea este doar unul dintre tipurile de copii care văd școala ca pe o bătălie cronică și a trebuit să-și proiecteze strategia de supraviețuire în școală pornind de la acest fapt.

LUPTA PENTRU CREȘTERE VERSUS LUPTA CU EȘECUL

Dacă ați urmărit vreodată un copil care învață să înoate, mai ales copilul vostru, vă amintiți probabil senzația că priviți un câine care dă din picioare, cu nasul ieșind cu puțin deasupra apei. Este o senzație incomodă atât pentru copilul care o trăiește, cât și pentru părintele care privește. Stați pe vârful picioarelor, mușcându-vă limba, gata în orice clipă să săriți în apă să-l ajutați. Senzația este suportabilă, pentru părinte ca și pentru copil, fiindcă se știe că în scurt timp copilul va face progrese; el se va menține la suprafața apei, cu brațele învârtindu-se deasu-

pra umerilor și apoi afundându-se în apă. Curând va căpăta viteză și-l veți vedea propulsându-și eficient corpul prin apă. Poate va ajunge chiar să îndrăgească înotul, dar și dacă nu se va întâmpla așa, veți ști cel puțin că e suficient de priceput ca să se descurce. Tot ce puteți face pentru a vă lecu de disconfort este să așteptați ca el să practice îndeajuns. Petreceți suficient timp la bazinul de înot sau pe plajă și înotul va avea singur grijă. Dar oare întotdeauna? Dacă un copil continuă să se lupte?

Imaginați-vă că aveți un copil care a început lecțiile de înot împreună cu toți ceilalți, dar dintr-un motiv sau altul nu a izbutit niciodată să învețe. Nu a reușit să deprindă mecanica înotului și întotdeauna a arătat stângaci în apă. Detestă apa rece sau, dacă e vorba de un lac sau de ocean, își imaginează că sub apă sunt țipari sau monștri. Pentru un asemenea copil, orice excursie pe plajă va fi însoțită de anxietate și pândită de eșec. Dacă nu va progresa la înot asemenea celorlalți copii, dacă va rămâne mereu în urma altora sau va continua să aibă temeri ascunse față de apă, o activitate umană atât de obișnuită și de plăcută va deveni pentru el o sursă de conflict atât fizic, cât și emoțional.

Îmi place să înot în ocean, dar chiar și pentru un înotător experimentat există momente incomode. Înoți paralel cu plaja, bucurându-te de scăldat, la o distanță de țărm pe care o crezi sigură, când descoperi deodată că un curent te duce spre larg. Deși îți folosești toate puterile, vezi cum te îndepărtezi tot mai mult de mal. Este o senzație tulburătoare, chiar dacă ești în contact sigur cu țărmul. Dar imaginează-ți momentul când descoperi că ești prea departe de țărm ca să revii cu ușurință, iar curentul continuă să te tragă spre larg; panicat, îți dai seama că

nu e nimeni în apropiere care să te salveze și că singura șansă e să înoți din răputeri spre țărm. Ajungi pe teren solid – ca majoritatea dintre noi – profund ușurat și epuizat de adrenalina pe care a produs-o corpul. Vă puteți imagina ce înseamnă să ai senzația aceasta în fiecare zi?

Copiii a căror călătorie școlară e caracterizată de luptă trec prin momentele acelea conflictuale de panică și recuperare timp de multe, multe zile. Într-un sens larg, orice proces de creștere și învățare presupune o luptă, dar este o deosebire între experiența unei lupte care duce la succes și a unei lupte care nu duce decât la noi lupte. La un moment dat, lupta devine elementul definitoriu al vieții unei persoane. Cu toții avem de dat scurte lupte pentru a învinge un obstacol sau a înfrunța o provocare și ne luptăm de fiecare dată când avem de îndeplinit o sarcină neplăcută, dar, pentru elevul conflictual, fiecare zi petrecută în școală este un calvar. La finalul unei zile deosebit de penibile, un băiat din clasa a cincea având anumite dizabilități de învățare s-a plâns descurajat:

Mă simt pur și simplu copleșit de muncă. Nu știu niciodată ce trebuie să fac. Ce ar trebui copiii să facă? Să se adreseze părinților lor, profesorului sau... ? Profesorii le dau copiilor un volum imposibil de muncă. Unii copii sunt covârșiți și au nevoie de pauze. Eu mă simt confuz în fiecare zi. De aceea am momente în care mă pierd. Ziua decurge de obicei bine, dar câteodată e prea împovărătoare.

Când își dă seama că ziua începe să se năruiască? Răspunsul lui: „Cam de la a cincea oră. Uneori se întâmplă instantaneu”.

Putem să-i acceptăm definiția. Un elev care luptă este cel pentru care „ziua decurge de obicei bine, dar câteodată e prea împovăraătoare”. Aceasta înseamnă că există o mare probabilitate ca în decursul fiecărei zile un astfel de elev să se confrunte cu o situație destul de copleșitoare încât să-l destabilizeze emoțional. Sune șanse mari ca el să aibă o senzație intensă de panică, frustrare sau descurajare – „de aceea am momente în care mă pierd” – în fiecare zi de școală; unii simt asta când se lovesc de sarcini academice prea dificile sau frustrant de plicticoase, alții la confruntarea cu cerințele sociale sau sportive ale școlii. Cea mai importantă deosebire dintre un elev care se luptă și unul a cărui călătorie este caracterizată mai mult de succes este predictibilitatea și regularitatea acestor frustrări și copleșitorul sentiment de neputință al copilului.

Cercetările confirmă ce ne spune simțul comun: copiilor le plac provocările mici, ale unor obiective ușor de atins („Oh, lasă-mă să încerc!”), și orice copil își poate pierde motivația dacă provocarea este prea mare („Nu, nu-mi place asta!”). Puțină anxietate este motivantă; prea multă este demobilizatoare. Puțină teamă focalizează gândurile copilului; prea multă, îi distruge concentrarea. O sarcină ușoară poate fi o relaxare binevenită; lipsa cronică a provocărilor îl poate demoraliza pe copil.

Am lucrat cu copii care încep să plângă înaintea unui test, și nu fiindcă ar fi nepregătiți; experiența testării îi face atât de anxioși, încât nu-și pot aminti ce știu. Pentru ca un copil să dea rezultate optime, trebuie întrunite un număr de condiții: abilitatea cognitivă, pregătirea, capacitatea de a face față emoțional

unei sarcini și sprijinul pe care-l simte din partea mediului. În ultimă instanță, este o reacție umană normală să încerci să eviți orice experiență de confuzie cognitivă cronică, suprasolicitare emoțională și eșec. La fel cum niciunui elev nu îi este garantat succesul, niciun tip nu este imun la lupta cronică. O fată în clasa a cincea, care, deși era o elevă excelentă, ura școala, mi-a scris:

Închipuie-ți că trebuie să mergi la școală în fiecare dimineață și că te înspăimântă fiecare secundă: nu fiindcă nu poți face lecțiile, ci fiindcă poți. Nimic nu e greu sau cât de cât solicitant. Nimănui nu pare să-i pese. Tot ce ți se spune este „Bucură-te că poți să-ți faci lecțiile. Sunt atâtea copii care se luptă în fiecare zi”. „Știi ce?”, te gândești atunci. „Și eu la fel”.

Profesorii încearcă întotdeauna să găsească acea cărare îngustă dintre plictiseala generată de parcurgerea unor materiale pe care copilul le cunoaște deja și confuzia cauzată de confruntarea cu atât de mult material nou încât creierul se revoltă. Piaget a scris că toate ființele umane în dezvoltare încearcă în permanență să mențină echilibrul între asimilare, integrarea cunoștințelor în structuri deja existente în minte („Oh, am mai avut ceva de felul acesta anul trecut”) și acomodare, procesul prin care sunt create noi structuri care să păstreze conceptul în minte („Oho, asta e ceva cu totul nou”). El credea că mințile în dezvoltare ale copiilor încearcă întotdeauna să creeze un echilibru între cele două.

Dacă lucrul acesta este adevărat pe tărâmul cognitiv, este la fel de adevărat și pe tărâm emoțional. Copiii sunt întotdeauna în căutarea unor experiențe emoționale noi și stimulatoare, de

unde pasiunea atâtoră dintre ei pentru filmele de groază. Cu toate acestea, ei nu vor să fie copleșiți în mod cronic de senzații noi. Același principiu este valabil în toate domeniile psihologice. Copiii nu râvnesc, cum cred uneori părinții, „să nu facă nimic”. Ei se află tot timpul în căutarea unei provocări de un fel sau altul pe care s-o poată învinge.

Problema unui elev care se luptă este fie că nu găsește destule lucruri în școală pe care să le poată stăpâni regulat pentru a atinge un nivel de subzistență bazat pe competență și încredere în sine, fie că este copleșit de reacția sa emoțională față de un anumit aspect al muncii sau al locului. Călătoria acestui elev este caracterizată de momente de panică și disperare, amestecate – sper – cu succese într-un domeniu diferit. Orice educator se roagă ca elevul cu dificultăți academice să-și găsească un domeniu de competență în departamentul social sau extra-curricular, tocmai din acest motiv: ca el să rămână în joc.

Am discutat odată cu un bărbat pentru care școala a fost o experiență dureroasă, poate din cauza vreunei dizabilități de învățare nediagnosticate. El a descris astfel școala elementară: „Aveam prieteni și lucruri de genul acesta, dar cred că am fost, cumva, absent. Zilele treceau pe lângă mine, știi. Vreau să spun că uneori mă uitam la profesoară, dar cred că nimic din ce spunea nu ajungea până la mine». Pentru el, școala a fost o luptă continuă. S-a descurcat cu disciplinele școlare, dar a găsit experiențe mai satisfăcătoare în activitățile extracurriculare și în prietenii. Pentru acei părinți care cred că școala este o previziune riguroasă a viitorului, merită reținut că omul acesta a devenit un agent imobiliar de mare succes. Câștigă peste patru sute de mii de dolari anual, an după an, și este cunoscut și respectat

de toată lumea din orașul său. Un elev cu probleme nu devine neapărat un adult cu probleme.

Elevii pe care i-am cunoscut în capitolele precedente sunt bunii înotători, care se propulsează permanent înainte. Fiecare dintre ei are un ritm diferit, dar toți fac un efort extraordinar și uneori sunt obligați să se lupte, dar reușesc să răzbată și rareori ajung în ape atât de agitate încât să nu poată naviga. Evident, oricare dintre ei ar putea fi învins de un curent irezistibil, de exemplu un test pentru care nu s-a pregătit, o rană la sport sau o criză sentimentală care să-l doboare pentru moment. Fiecare a traversat mai multe momente de frustrate și plictiseală decât îndrăznește să socotească, dar totodată fiecare dintre ei și-a dezvoltat o strategie prin care să depășească tot ce poate să-i arunce „mai rău” în cale viața din școală.

Pe de altă parte, elevii cu dificultăți sfârșesc prin a păși pe apă, privind cu disperare în jur după ajutor sau după ceva care să le ușureze ziua de școală. Dintr-un motiv sau altul, la ei mecanismele învățării nu funcționează cu ușurință sau mediul școlar îi face prea anxioși sau prea împovărați de probleme personale. Îi putem numi pe elevii aceștia inapți, anxioși sau defavorizați. Etichetările acestea, utile pentru adulți, nu-i oferă unui elev nicio alinare. Ele îl ajută prea puțin pe un copil să termine cu bine ziua. Experiența subiectivă a copilului nu este: „Am dizabilități de învățare”, ci mai degrabă: „Sunt prost. Lucrurile acestea sunt prea grele”. Așa cum vom vedea, Joanna a respins timp de mulți ani eticheta de inaptă pentru învățare, pe care o detesta, i se împotriva și răbufnea mâniaoasă la orice încercare de a o ajuta. „Ajutorul școlar nu e de niciun folos”, spune ea, deși s-a bazat pe el ani în șir. Pe de altă parte, însă,

pentru ea școala nu este un loc lipsit de orice speranță. Are prieteni, iubește sportul și, indiferent cât de frustrantă a fost ziua, întotdeauna se bucură să meargă pe teren și să-l întâlnească pe antrenor. „Sunt oricând dispusă să joc fotbal”, declară ea.

Etichetele nu ușurează disconfortul copilului anxios sau alergic la școală, aflat permanent în ghearele fricii. Un elev în clasa a șasea mi-a scris:

Pentru cei mai mulți, școala este ceva cu totul diferit, sau așa cred eu. Te duci acolo, înveți un pic, mănânci de prânz cu prietenii, te întorci acasă. Dar pentru mine școala este o altă poveste. Imaginează-ți un joc 3 D pe calculator. Privești într-o încăpăre întunecoasă. Nu vezi nimic, dar știi ce este acolo; auzi zăngănitul săbiilor și pe pistolarii gata să tragă. La capătul celălalt al încăperii se vede o mică pată luminoasă. Tocmai ai văzut cum arată pentru mine o zi de școală. Școala poate deveni atât de chinuitoare, încât ai o senzație de rău fizic numai gândindu-te la ea.

Mulți elevi devin incapabili să funcționeze în școală și dimineața le este frică să meargă acolo. La copiii mai mici, din școala elementară, fobia față de școală se manifestă prin dureri de stomac, de cap, accese de furie și țipete. Ei se agață cu disperare de orice motiv de a nu merge la școală, crezând că frica lor este rezonabilă și are într-adevăr ca obiect școala. Copiii mai mari și adulții știu că fobiile acestea sunt iraționale, dar nici ei nu-și pot controla groaza pe care o simt.

Să ne gândim o clipă la frica de școală. Nu credeți că aproape orice elev a trecut prin momente când i-a fost frică de școală? Vă amintiți senzația de greață când vă gândeați că a

doua zi aveți un test pentru care nu v-ați pregătit suficient? Vă amintiți cât de frică vă era fiindcă știați – sau vă imaginați – că profesorul va fi foarte supărat că nu v-ați făcut tema? Sau poate erați cel mai bun la ceva și presiunea de a nu face nicio greșală era terifiantă. În fiecare elev există potențialul de a fi speriat de o anumită zi de școală sau de școală în general. Având în vedere numărul de sarcini pe care școala îl pretinde unor copii cu un spectru larg de puteri și slăbiciuni, fiecare copil va cunoaște frica în școală, iar unii vor cunoaște o frică teribilă. Dacă acestor temeri le adăugăm toate grijile normale ale copiilor cauzate de divorțul părinților, de boala sau moartea unui părinte, de tunete și fulgere, este de mirare că frica nu-i copleșește mult mai des. Majoritatea nu dezvoltă fobie față de școală, dar se luptă cu obligativitatea de a merge la școală și se luptă să-și stăpânească temerile.

Ceea ce-i menține pe copiii aceștia în joc este faptul că pot găsi în școală și lucruri care să le placă. Pentru ei, ziua de școală nu este complet amenințătoare sau copleșitoare și, prin acest lucru, ei se deosebesc de alții, care au cedat disperării sau furiei. Elevii cu dificultăți găsesc destule lucruri în școală care să-i mențină vii psihologic, să le păstreze speranța sau doar să-i facă să revină în fiecare zi.

Este meseria mea să stau de vorbă cu copiii care se simt mizerabil în școală. În biroul meu am cunoscut copii care se luptă zilnic, fiindcă sunt incompatibili cu școala. În pofida faptului că-i admir și îi respect pe educatori și mă bucur eu însumi de mediul școlar, am ajuns să împărtășesc punctul de vedere al unora dintre copii pentru care școala nu prea funcționează. Dar oricât de mult m-au influențat pacienții mei, nu cred că aș fi

scris vreodată cartea aceasta dacă propriii copii nu ar fi avut dificultăți în școală. Problemele cronice cu care se confruntă la școală fiica mea, Joanna, și fiul meu, Will, mi-au adus acest subiect acasă.

JOANNA

Joanna a fost o sportivă din ziua în care s-a născut. Nicio dată nu i-a plăcut să doarmă prea mult; energia emana din ea întreaga zi, până noaptea. Deși nu a fost un copil plângăcios cronic, soția mea, Theresa, a trebuit să petreacă multe nopți îngrijind-o și liniștind-o pe fiica noastră care plângea; sau Joanna era pur și simplu trează, fericită și activă, o adevărată bufniță. A continuat să fie extrem de energică pe toată durata copilăriei. Imediat ce a fost în stare să se joace cu alți copii, ne-am dat seama de un fenomen care persistă până în prezent: ea e mereu în căutarea unei noi aventuri. De regulă, după o partidă de joacă cu un prieten, acesta se ducea acasă să se culce, în timp ce Joanna ieșea pe ușa din spate, traversa gazonul și mergea să-și caute alt tovarăș de joacă prin vecini.

Theresa și cu mine ne imaginaserăm întotdeauna un ritual clasic al lecturii înaintea culcării, copilul nostru voind să audă iar și iar povestea lui favorită. Dar nu și Joanna. Când am încercat să-i citim o carte înainte de culcare, nu i-a plăcut să asculte conținutul poveștilor. Îi plăcea ca noi să stăm cu ea și, la fel ca majoritatea copiilor, încerca să prelungească ritualul, dar voia de asemenea să se agațe de barele pătuțului, iar mai târziu, la trei ani, să se legene de partea de sus a priciului, mereu în mișcare,

punându-și mușchii la încercare. Am reușit să-i captivez atenția cu *Where the Wild Things Are*, înlocuind numele personajului principal, Max, cu al ei. Râdea cu plăcere, dar rareori se oprea din ceea ce am început să numesc „gimnastica ei nocturnă”.

Privind în urmă, Joanna își aduce aminte că atunci când am început să-i citim, fie se simțea „surescitată”, fie „îi venea să leșine”.

„Nu puteam să ascult pe cineva citindu-mi”, spune ea.

Și-a dorit vreodată, copil fiind, să i se citească?

„Da”, admite ea, „fiindcă atunci măcar nu trebuia eu să citesc”. Acum că are șaptesprezece ani, a-i asculta pe oameni citind – inclusiv pe profesorii care citesc cu glas tare pasaje importante ale unui text – o obosește. Mie întotdeauna mi-a făcut plăcere să mi se citească. Pe Joanna, însă, lucrul acesta o înspăimântă și are o reacție fizică imediată. Captivă în sala de clasă, îi vine să doarmă.

Joanna trăiește într-o lume diferită de a mea. Stăm alături la aceleași evenimente, dar le percepem în moduri complet diferite, adesea folosind organe de simț diferite. Am mers odată pe Broadway, la opereta *Crazy for You*, pe muzica și versurile lui George și Ira Gershwin. În timp ce-i ascultam pe erou și eroină declarându-și iubirea prin versurile minunatelor melodii, Joanna stătea lângă mine șoptind: „Tată, uită-te... uită-te la ea... uită-te ce face”. Eu ascultam cuvintele cântate de actorii principali; ea urmărea acțiunile fiecărei persoane din cor. Ceea ce pentru mine era o experiență verbală, pentru Joanna era un spectacol vizual. Ea trăiește într-o lume de experiențe vizuale și de mișcare. Ajunge s-o urmărești pe un teren de fotbal sau

într-un ring de hochei pe gheață ca să înțelegi imediat lucrul acesta.

Un prieten al cărui copil putea să converseze la doi ani și să citească la trei ne-a povestit despre prima evaluare psihologică a ficei sale – testare cerută de districtul școlar pentru a-i permite să înceapă grădinița în pofida datei de naștere „recente”. În concluzie, psihologul a remarcat sec: „E clar că fiica voastră va avea o carieră foarte interesantă în educație, și probabil că nu în școlile publice”.

Aceasta a fost cu vreo zece ani în urmă. Și într-adevăr, fiicele noastre au avut cariere școlare „foarte interesante”, adesea frustrante și dureroase, deși din motive extrem de diferite. Amândouă s-au mutat de la școlile publice la cele private, dar în ambele locuri s-au luptat între speranță și dezamăgire.

A fost o vreme când copii precum fiica mea ar fi dat greș în școală și probabil că ar fi renunțat. În urmă cu douăzeci și șapte de ani, Congresul a votat o lege federală care cere școlilor publice să se adapteze nevoilor tuturor copiilor din țară. Deși nu a fost niciodată finanțată în mod adecvat de către Congres, legea educației speciale a obligat școlile publice să ofere programe pentru toți copiii. Pe urmele sectorului public, școlile private și parohiale au răspuns și ele la necesitatea de a oferi mai multe servicii pentru copii cu nevoi speciale.

Legea le cere educatorilor să încerce să vină în întâmpinarea tuturor elevilor – indiferent cât de grave le sunt dizabilitățile. Legea nu poate însă face din școală un loc plăcut pentru copii. Pentru mulți copii cu dizabilități sau diferențe, școala poate fi un loc al micilor umilințe și al marilor dezastre, unde ei trebuie să se lupte în fiecare zi. Fiica mea este o astfel de elevă.

Faptul că nu a renunțat, ba chiar a prosperat, se datorează în parte sprijinului și îndrumării multor oameni, dar în primul rând eforturilor sale curajoase.

„Sunt atât de speriat când vine vorba de carnetul meu de note, încât de trei săptămâni învăț în pauza de prânz – sunt prea îngrijorat ca să mănc. Dacă am note rele, tata e chemat la școală, iar pe urmă se enervează și strigă”.

(Elev în clasa a VIII-a)

Cu un ochi pe nevoia acută de mișcare fizică a Joannei, am găsit pentru ea o școală elementară mică, progresivă, care să-i permită maximum de libertate de mișcare în sala de clasă. Școala Clearview a părut să-i placă de când a început pre-K¹. A stabilit relații durabile cu profesorii, i-a plăcut să se joace cu prietenii, l-a admirat pe director (pe care ea și alți copii îl numeau „Dan”), iar părinții nu o puteau smulge de la programul extra-curricular. La sfârșitul zilei, când majoritatea copiilor sunt toropiți de somn, ea voia să mai joace cărți sau vreun alt joc. E greu de imaginat un copil căruia să-i fi plăcut pre-K și grădinița mai mult decât Joannei. Prea puțin îi păsa că unii copii începuseră deja să citească, iar ea nu.

Dar în clasa întâi, practic, toți copiii din clasă care nu învățaseră să citească încă din grădiniță au ajuns să stăpânească în

¹ *Pre-Kindergarten*; programe pentru preșcolari începând de la vârsta de trei sau patru ani. Sistemul există din 1916, dar a devenit accesibil familiilor cu venituri modeste doar odată cu programul „Head Start”, inițiat în 1965. Un studiu pe termen lung a demonstrat rate mai înalte ale succesului școlar concomitent cu o reducere a delinvenței juvenile la copiii care au urmat astfel de programe. Circa 55% dintre copiii americani între trei și cinci ani sunt încadrați în programe preșcolare. (N. tr.)

acea toamnă abilitățile necesare descifrării unui text. La Crăciun citeau cu toții. Nu și Joanna. A devenit tristă. În ianuarie părea efectiv deprimată. Pentru prima oară în viața ei – dar nicidecum ultima – nu a vrut să meargă dimineața la școală. S-a plâns de dureri de stomac și a spus că nu-i place Clearview.

Ca elevă în penultimul an de liceu, cea mai persistentă amintire din școala elementară este că „întotdeauna aveam necazuri fiindcă nu stăteam liniștită”.

Alte amintiri?

„Mă jucam pe terenul de joc”.

Nimic despre învățătură?

„Te puneau să scrii litere într-o nisipelniță. Era o prostie care nu te ajuta cu nimic”.

Joanna descrie în mod repetat școala ca pe un loc unde oamenii nu te ajută. Amintirile noastre sunt diferite. Am încercat s-o ajutăm, ca și mulți alți adulți: administratori, profesori, psihologi, pedagogi și psihiatri. Problema era că niciun ajutor nu făcea școala mai ușoară pentru Joanna.

În pofida unui pedagog înțelegător, în primele trei clase, școala a devenit din ce în ce mai neplăcută. În permanentă mișcare, Joannei îi venea greu să stea liniștită chiar și în cele mai bune împrejurări. Nu putea suporta să stea și să privească o pagină scrisă, care pentru ea nu avea niciun sens. Joanna a învățat să citească în luna martie din clasa a doua, la două săptămâni după ce a început să ia Ritalin, un stimulent prescris în cazul problemelor de atenție. Medicamentul acesta a ajutat-o să se concentreze asupra detestatei sarcini a cititului suficient timp, încât să îl poată deprinde. Dar el nu a putut elimina și

ghimpele zilnic din școală. Ea a început să-și dezvolte un reper-toriu de tactici de evitare. La ședința cu părinții din martie a echipei didactice din clasa a treia, ni s-a spus că Joanna nu-și termină niciodată temele, mereu ascute un creion sau merge la toaletă, este în urmă cu aproape toate lecțiile și tot timpul caută scuze pentru a ieși din clasă. (Specialista în dizabilități de învățare Priscilla Vail descrie aceste manifestări ca „excursii în incinta școlii”).

Clasa deschisă, progresivă nu a dat rezultate pentru Joanna, dar profesorii nu au luat în discuție posibilitatea unei nepotriviri între mediu și copil. Ședința s-a concentrat exclusiv pe ce nu poate sau nu vrea Joanna să facă. Profesorii ei – amândoi oameni de treabă – nu au avut nimic de oferit în afară de a critica defectele fiicei noastre: excesiva mobilitate fizică și strategiile de evitare a școlii. Ajunși pe culoar, Theresa și cu mine ne-am uitat unul la altul și am decis s-o retragem de la acea școală și să găsim o alta unde – sperăm noi – să existe profesori mai bine pregătiți să lucreze cu copii având dizabilități de învățare.

Nu a fost o decizie ușor de luat. Deși Joanna avusese parte de multe eșecuri în clasa ei, Clearview fusese căminul ei încă din pre-K. A fost furioasă pe noi fiindcă am decis s-o transferăm la o altă școală. În timp ce noi examinăm opțiunile între școala noastră publică și o alta, mai independentă și mai bine structurată, Joanna ne-a comunicat propria decizie: dacă tot trebuie să schimbe școala, vrea să meargă la școala publică din oraș. Nu ne-a fost foarte ușor să luăm această decizie. Am pornit de la presupunerea că o școală independentă va avea probabil clase mai mici, relații mai apropiate între elevi și profesori și o flexibilitate instituțională care să se adapteze la nevoile speciale ale Joannei.

A fost un salt în necunoscut să ne trimitem copilul în orașul Arlington, Massachusetts. Am fost însă asigurați că școala de acolo avea un departament de educație specială foarte respectat, fiind foarte apreciată și de alți părinți pe care îi cunoșteam.

Fiindcă era atât de mult în urmă, am decis ca Joanna să repete clasa a treia. S-a dovedit o decizie înțeleaptă. Profesoara ei din clasa a treia a fost un cadou din ceruri. Joan Black avea păr cenușiu până în talie și purta câte o brățară de argint pentru fiecare an în care fusese în învățământ: douăzeci și patru de brățări de argint pe care Joanna și le amintește foarte clar (acum trebuie să aibă treizeci și una de brățări). Fapt poate mai important, am aflat că doamna Black avea ea însăși un copil cu dizabilități de învățare. Deși nu am avut șansa s-o întâlnim pe doamna Black la începutul anului școlar, reacția Joannei ne-a spus tot ce trebuia să știm. După o săptămână de cursuri la noua școală, Joanna a spus: „Îmi place mult mai mult aici decât la Clearview. Școala aceea nu a fost bună pentru mine”.

La prima noastră ședință cu părinții, doamna Black a început cu următoarea observație: „Joanna este ca un fluture. Se apucă de ceva, apoi de altceva, și de altceva. Obligația mea ca profesoară este s-o conving că totul va fi bine. Poate să persevereze cu un lucru și să-l termine”. Theresa și cu mine am început să plângem. Din acel moment am avut toată încrederea în doamna Black.

Joanna își amintește pur și simplu că „Ea m-a ajutat mai mult”.

Programa școlară era foarte bine concepută. Profesorii de la cursurile obișnuite colaborau atât de bine cu cei din sectorul de educație specială, încât Joanna putea să se mute din clasa

obișnuită într-una specială¹ ori de câte ori se confrunta cu o problemă de citire care începea s-o frustreze sau s-o copleșească. Ea putea pur și simplu să iasă dintr-o clasă și să meargă în cealaltă. Impresia noastră a fost că ea ajunsese în paradisul școlar. Joanna are însă amintiri diferite, din care răzbate gustul amar al frustrării. Își aduce aminte că una dintre profesoarele din clasa specială a întrebat-o dacă e dislexică. A fost mai rău decât o insultă.

Există o discrepanță majoră între experiența școlară așa cum și-o amintește Joanna și experiența noastră ca părinți. Pentru prima oară în viața ei am simțit că stăm de vorbă cu oameni pregătiți și în cunoștință de cauză, care înțelegeau dizabilitățile de învățare și știau cum să abordeze dificultățile Joannei. Timp de doi ani am fost în general satisfăcuți și mulțumiți de educația ei. Chiar și acum e dureros să ne gândim că Joanna nu s-a simțit ajutată sau că a crezut că profesorii ei de educație specială nu au ținut seama de profunzimea dizabilității ei. Din punctul nostru de vedere, foarte mulți adulți și-au dat toată silința s-o ajute.

Care este explicația deosebirii dintre experiențele pe care și le amintește ea și amintirile noastre despre același loc și timp? Este aceeași discrepanță care există între toți părinții și copiii lor: Joanna era cea care mergea la școală, ea nu se descurca cu cititul, nu eu sau mama ei. Cu toată simpatia noastră profundă, nu noi aveam de dus lupta ei. Joanna trebuia să se prezinte zilnic la clasă și să facă față realității că nu era capabilă să citească la fel de bine ca ceilalți copii.

¹ *Resource room*; sală de clasă echipată pentru nevoile elevilor cu dizabilități de învățare. Sunt concepute de regulă pentru maximum patru elevi. (N. tr.)

Este important să ne gândim la simțul timpului pe care îl au copiii, fiindcă adesea îi vedem „atât de tineri”. Când era în clasa a cincea la școala publică, Joanna se lupta deja de șase ani cu problemele ei. Noi percepeam școala ca pe un loc dificil, dar bine intenționat. În experiența ei, însă, era o pedeapsă zilnică și un loc unde nimeni nu o ajuta cu adevărat.

Nu pot sublinia îndeajuns acest aspect, și nu fiindcă aș dori să atrag simpatie pentru fiica mea sau pentru mama ei și eu însumi. Când e vorba de școlarizare, există o prăpastie între experiența copiilor și percepția părinților. Este un îndemn la modestie să discuți cu propriul copil cu dizabilități de învățare despre povestea lui școlară. Am fost recunoscători că ea nu a respins întregul demers.

În clasa a cincea, Joanna a părut să facă tocmai asta. De la bun început lucrurile păreau nesigure. Din cele două clase a cincea, vechii ei prieteni au fost repartizați într-una, iar ea, în cealaltă, unde nu avea prieteni și îi displăceau clicile de fete. Profesoara Joannei era în ultimul an dinaintea pensiei și interesul ei era simulat. În același an s-au operat reduceri în bugetul districtual pentru educația specială, directorul școlii a suferit un infarct și parte din personalul de bază din sălile speciale a fost repartizat la alte școli. S-a zis astfel cu gradul înalt de cooperare dintre profesorii de la cursurile obișnuite și cei din sălile speciale. Școala care fusese un paradis academic pentru copiii cu dizabilități de învățare începuse să devină o școală ca oricare alta, iar pentru Joanna a fost întoarcerea în purgatoriu.

Un nou prieten a intrat în scenă și situația s-a înrăutățit și mai mult. Angel provenea dintr-o familie haotică, a cărei mamă

părea depășită atât psihologic, cât și economic. La Angel, creșterea puberală a început mai devreme și avea un corp lung și subțire și un simț al modei foarte dezvoltat. A început să poarte haine sexy și Joanna i-a urmat exemplul. Angel spunea lucruri tot mai disprețuitoare despre școală, își copia temele de la colegi sau pur și simplu nu-și prezenta lucrările. Joanna a imitat atitudinea lui Angel față de educație.

Joanna își amintește exact ce a simțit atunci și de ce a făcut opțiuni îndoielnice: „Începuse să nu-mi pese de școală, fiindcă ei nu-i păsa. Era cu un an mai mare decât mine și mi se părea că e ‘cool’. Am găsit de cuviință să-i calc pe urme”.

După doi ani satisfăcători într-o școală, Joanna a intrat într-un declin rapid care o scotea din cariera școlară. Nu putea fi mai puțin interesată sau implicată într-o lucrare trimestrială. Eram serios îngrijorați. Theresa este tot psiholog și știam ce se întâmplă în școala medie cu elevii având dizabilități de învățare: ei încep să se detașeze de latura academică a școlii. Obosiți să mai lupte cu limitările lor în mediul școlar, ei se îndreaptă spre activități, în majoritatea lor sociale, care îi fac să se simtă mai bine. Pericolul este, bineînțeles, ca ei să se implice în activități deviante: comportament sexual prematur, droguri și alcool.

Vedeam cum Joanna își pierde interesul pentru școală. Nu se mai simțea legată de profesori. Și cel mai important, în cea mai mare parte a timpului era supărată pe școală.

A ajutat-o profesorul de la sala specială? După Joanna, nu. Nici de data aceasta nu sunt de acord cu felul cum descrie fiica mea ce i s-a întâmplat. Țin să obiectez și să spun: „Povestea aceasta are două laturi”. Experiența noastră cu Joanna a fost că ea nu a cerut ajutor nimănui, fiindcă niciodată nu a vrut să

admită că are o dizabilitate de învățare. Deși nu i-a plăcut când un profesor i-a spus că nu e atât de dislexică pe cât crede, ea niciodată nu a acceptat pe deplin că are, în fapt, un handicap la învățare.

Din punctul de vedere al unui adult, pare irațional ca un copil să nege că are o dizabilitate și să refuze consecvent să ceară ajutor. Dar, din perspectiva copilului, este ceva perfect normal. O dizabilitate de învățare nu este un handicap fizic. Nu este ca atunci când copilul stă într-un scaun cu roțile sau nu poate să alerge. În cea mai mare parte ea arată și acționează normal. De ce ar vrea un copil să admită public că are dificultăți cu un lucru pe care ceilalți copii îl fac cu relativă ușurință? De ce un copil urăște școala fiindcă îl confruntă cu lucrurile pe care nu le face bine, mai degrabă decât să admită că are un defect? Un copil are impresia că o dizabilitate este greșeala lui.

Pentru Joanna, a recunoaște deschis că are dificultăți ar echivala cu o mărturisire a slăbiciunii, a diferenței, a ceva ce – odată admis – ar deveni un fapt incontestabil? De ce nu și-ar păstra copilul speranța că problema lui va dispărea pur și simplu? Am discutat cu mulți părinți ai unor copii cu dizabilități de învățare care, în pofida evidenței și a ceea ce le-a spus specialist după specialist, continuă să spere că propriii copii vor depăși problema pe care, în realitate, nu o vor depăși niciodată.

Pentru copiii a căror strategie școlară e definită prin luptă, cel mai mare obstacol psihologic este să accepte faptul că nu vor avea niciodată succese școlare majore în domeniul unde sunt deficitari. Mie îmi este ușor să spun că pentru un copil cu dizabilități de învățare o astfel de recunoaștere este începutul

înțelepciunii, că este începutul capacității sale de a se folosi de ajutor și adaptări. Copilului, însă, aceasta i se pare o înfrângere. Unui adult i se pare dezirabil ca un copil cu o dizabilitate de învățare să accepte un diagnostic care să-l readucă pe linia de plutire, ca să mă exprim astfel. Cu siguranță nu acesta a fost cazul Joannei, o fată mândră, o sportivă competitivă și cineva care voia să fie la fel ca toți ceilalți copii. Aceasta este probabil cea mai profundă dorință a unui copil: să fie doar un copil obișnuit, deștept în același fel ca toți ceilalți. Cu toate asigurările noastre (corecte) că putea să gândească și să învețe foarte bine, Joanna nu simțea astfel când era incapabilă să citească asemenea celorlalți copii.

Serios îngrijorați s-o mai lăsăm în acea școală și decizi să găsim un loc mai potrivit pentru ea, am examinat din nou opțiunile și am hotărât s-o mutăm pe Joanna la o școală privată specializată pe copii cu dizabilități de învățare și în primul rând dislexie. Cel puțin la Școala Eliot toți copiii vor avea aceeași istorie a luptei cu limbajul. A fost o decizie importantă pentru noi toți: pentru mine și Theresa, fiindcă urma să plătim pentru educația copilului nostru din școala medie o taxă echivalentă cu cea de la o facultate (orașul nu susținea financiar o astfel de mutare); și pentru Joanna, fiindcă de acum înainte nu se mai putea considera un copil obișnuit. A detestat ideea de a merge la o școală LD¹ pe care a numit-o în mod repetat o școală pentru copii „proști”.

Aș vrea să vă pot spune că, după o scurtă perioadă de adaptare, Joanna s-a integrat într-o comunitate de elevi și adulți cu dizabilități de învățare, că a fost inspirată de faptul că avea pro-

¹ *Learnig Disabled.* (N. tr.)

fesori care suferiseră ei înșiși de dislexie, dar ieșiseră învingători terminându-și educația. Lucrurile nu au decurs tocmai așa.

Evaluarea ei retrospectivă a Școlii Eliot: „Am urât-o. Din clipa când am pășit în școală am văzut găștile și nu mi-au plăcut oamenii. Profesorii credeau că este cea mai bună școală LD ajutoare, dar pentru mine nu a făcut nimic... Mai știi că în clasa a șasea eram mereu bolnavă? Ei bine, m-am prefăcut doar. Am simulat boala numai ca să nu trebuiască să merg la școală acolo.

Într-adevăr, în luna martie din clasa a șasea, Joanna a manifestat o diversitate confuză de simptome și timp de trei săptămâni a dormit aproape douăzeci de ore pe zi. Am bănuțit desigur că era deprimată, că evita și simula (la urma urmei, suntem psihologi), dar epuizarea ei părea autentică. Joanna se plângea de dureri de cap intense. Theresa a intrat regulat în camera ei și a găsit-o mereu dormind. Eram nedumeriți și la fel, medicul. Să fi fost o urmare a gripei? Era deprimată? Nu ne-am putut da seama și chiar și acum e greu de imaginat că și-a putut impune să doarmă atât de mult. Pentru un copil atât de activ, a sta în pat doar ca să evite școala nu putea fi ceva ușor. Faptul că a fost pregătită să se îmbolnăvească este o măsură a stării sale îngrozitoare.

Ceea ce a făcut școala suportabilă pentru Joanna a fost oportunitatea de a practica sporturi competitive și dragostea pentru cei doi antrenori, dl. M și dl. K. Pe peretele din dormitorul ei există și acum o poză cu dl. M de la absolvirea clasei a opta, ținându-se cu brațele pe după umeri și cu zâmbete largi pe fețe. „Premiul Antrenorului” acordat celei mai bune sportive absolvente a școlii, e agățat alături.

„Am ținut la ei. Erau ca niște copii. Te distrai atât de bine cu ei”, spune ea.

Își aduce aminte de profesorii de la clasă? Nu prea, cu excepția profesorului care, în weekend, era și șeful galeriei echipei de fotbal, New England Patriots, fapt considerat „cool” de o sportivă din clasa a șaptea.

Noi am văzut un câștig, chiar dacă nu și Joanna. După trei ani de școală împreună cu alți copii cu dizabilități de învățare, Joanna a început să se împace cu ideea de a avea un handicap permanent în privința cititului. Chiar dacă neagă impactul avut asupra ei de Școala Eliot, aceasta a ajutat-o să-și recunoască dificultățile, deși nu întotdeauna a motivat-o să ceară ajutor (fapt încă în curs de dezvoltare). Iar educația de la Școala Eliot a pregătit-o să revină într-o școală obișnuită, următoarea etapă a călătoriei sale.

A venit apoi vremea ca ea să înceapă liceul și ne-am văzut confrunțați cu obișnuita dilemă: publică sau privată? În zona Boston existau câteva școli private cu programe sportive superbe, dar unde ea nu ar face față academic; existau trei școli minunate care admiteau diferențele de învățare, dar aveau programe sportive relativ mediocre, care ar fi dezamăgit o atletă atât de performantă precum fiica noastră; și mai exista liceul nostru local, cu serviciile sale de educație specială și colegii de clasă cu care jucase fotbal și hochei pe gheață timp de mulți ani.

„Este jenant ca o lucrare a ta la care ai luat notă mică să fie agățată pe perete”.

(Elev în clasa a VI-a)

I-am spus Joannei: „Știi, liceul de aici este locul cel mai firesc unde să mergi. Cunoști atâția copii acolo, te-ai jucat cu ei și ai mari șanse să intri în echipa școlii”. Răspunsul ei a fost

scurt: „Tată, dacă mă duc acolo voi fi în grupa inferioară¹ și în anturajul tuturor celor care urăsc școala”.

Ideea era că la acel liceu foarte probabil va avea necazuri. Dacă un adolescent îți spune ceva atât de limpede, trebuie să ții seama de cuvintele lui. Este cu totul improbabil ca el să mai repete acea afirmație. Și apoi, copiii știu despre școală lucruri care părinților lor nici nu le trec prin minte. Joanna anticipase deja impactul emoțional al sistemului de învățământ diferențiat din liceu, un lucru la care noi nu ne gândiserăm.

Fiica noastră a spus încă din clasa a patra că nu are de gând să meargă la facultate, că nu suportă ca școala să dureze mai mult decât e obligatoriu, astfel încât am considerat rezonabil să căutăm o școală privată, eventual chiar una cu internat, care să fie adecvată capacităților ei. Dacă nu se va descurca în liceu, ne-am gândit noi, fiica noastră nu va avea niciodată educația de bază la care speram. Voiam ca ea să aibă o experiență liceală solidă, încât, dacă nu vrea să urmeze o facultate, cel puțin în ultimul an, să poată aborda cu încredere piața locurilor de muncă.

Din fericire, am găsit școala visurilor ei: Cushing Academy, un liceu cu internat la cincizeci de kilometri de locuința noastră. A fost o decizie grea să ne trimitem fiica departe de casă. Și totuși, iată-ne în vizită la școală, stând în capătul sălii de

¹ Referire la sistemul de învățământ diferențiat numit „tracking”, în care elevii sunt împărțiți pe grupe în funcție de abilități și programă. Introdus în Marea Britanie în anii 1920, sistemul a devenit omniprezent în școlile americane după al Doilea Război Mondial, când legile stricte împotriva muncii copiilor au mărit considerabil populația școlară. În școala elementară și medie copiii sunt grupați după abilități, în clase mai rapide și mai lente; în liceu se adaugă și gruparea după curriculum (academic, general și vocațional). (N. tr.)

mese și privind-o pe Joanna discutând însuflețit cu un grup de fete care arată exact ca ea: atletice, puternice, fericite și adolescente. Mai târziu, Joanna a spus că a fost cea mai bună decizie pe care noi – de fapt ea – am luat-o vreodată. Și avea dreptate.

După opt ani mai mult sau mai puțin dureroși petrecuți în școală, începând cu clasa întâi, Joanna a găsit în fine un loc care i-a plăcut. (A spus-o public.) Sunt patru sute de elevi în școală; îi cunoaște pe toți și toți o cunosc pe ea. A fost căpitan la două echipe reprezentative ale școlii, fotbal și tenis, precum și căpitanul echipei de hochei pe gheață a fetelor. În clasa a noua a sunat odată acasă și a spus: „Tată, aceasta este școala potrivită pentru mine”. De ce? Am întrebat-o eu. „Fiindcă fetele de aici sunt la fel ca mine. Când am ieșit din sala de mese, băieții au aruncat cu ghindă după noi. În loc să țipăm și să fugim, i-am atacat”.

Deoarece Cushing Academy este o școală obișnuită, în care trei sferturi dintre copii nu au probleme de învățare pe bază neurologică, ea întâmpină dificultăți. Dar cum un sfert din copii au diferențe de învățare atestate, ea are companie și susținere. Situația este similară cu cea din școala publică în perioada în care existase o colaborare strânsă între profesorii de la cursurile obișnuite și personalul ajutător. Ea și colega ei de cameră (de asemenea dislexică) fac glume despre eforturile lor chinuite de a silabisi. Joanna are zilnic o oră suplimentară ajutătoare și de două ori pe săptămână meditații.

După peste treizeci de ani în educație, revin la concluzia simplă că unul dintre cele mai importante lucruri care pot avea loc între un copil și școală este ca elevul să aibă un sentiment al

potrivirii sale în școală. Aceasta reprezintă o bază de sprijin solidă pentru morala copilului și-l susține în vremurile grele, fie ele academice sau sociale. Potrivirea aceasta pare ceva greu de realizat în sectorul public, deoarece copiii nu au de ales între școli. Familiile lor nu pot trece, cum am făcut noi, între un program progresiv și unul specializat, mai structurat. Totuși, experiența mi-a arătat că majoritatea elevilor, chiar și dintr-un liceu mare, pot găsi o nișă unde să simtă într-adevăr că-și au locul.

Copiii din școala elementară au adesea sentimentul acesta de potrivire datorită unui profesor din sala de întâlnire [home-room], și faptul este suficient, chiar dacă sunt desincronizați cu profesorii de muzică, artă și gimnastică. Uneori, o singură persoană, un mic grup de prieteni sau o frumoasă sală de artă sunt suficiente pentru a face un copil să simtă că „locul meu este aici”.

În pofida factorului suplimentar al opțiunii, potrivirea nu este întotdeauna ușor de găsit în școlile private sau parohiale. Mulți absolvenți nefericiți ai acestor școli descriu sentimentul de izolare sau stinghereală pe care l-au avut acolo.

Potrivirea este un sentiment pe care majoritatea copiilor îl pot avea în orice școală dacă instituția întrupează cinci elemente, toate axiomatice pentru educatori: profesori care vin în întâmpinarea copiilor, au încredere în ei și încearcă să-i facă să se simtă bine; un program solicitant, dar pe măsura capacităților copilului; un program suficient de divers, încât fiecare copil să găsească ceva adecvat aptitudinilor sale (un copil care nu schiază nu se va simți niciodată la locul lui într-o școală pentru schiori!); un climat de siguranță și sentimentul unui scop comunitar; și o conducere a școlii care să se concentreze asupra

nevoilor copilului, nu ale personalului școlii, ale sindicatelor, ale politicianilor sau ale criticilor sistemului de învățământ.

Ideea de potrivire se referă în fapt la încrederea reciprocă dintre profesori și elevi și la sentimentul de încredere al elevului pe durata procesului de învățare. Asemenea multor elevi cu probleme, Joanna și-a pierdut încrederea în profesori și în procesul de învățare în clasă, cândva în timpul școlii elementare. Creierul nu a mai susținut-o, profesorii păreau că nu o mai pot ajuta și ea a crezut că nu vor s-o mai ajute. Din păcate, încrederea a fost pierdută pentru mai mulți ani. În pofida tuturor eforturilor depuse de profesorii de la următoarele școli, a fost nevoie de cea mai bună parte a celor zece ani pentru a o recâștiga. Ea și-a redobândit încrederea, într-o măsură semnificativă, la Cushing Academy. Pentru un copil care se luptă permanent cu învățarea, copil pe care limbajul îl poate lega la ochi în orice moment, sentimentul de încredere în ceea ce se petrece în clasă rămâne fragil. Iată cum descrie Joanna clasa a unsprezecea. Deși intenția ei nu este să ne spună povestea încrederii redescoperite, aceasta descrie ea de fapt:

Ei bine, stau aici și sunt atentă. De obicei nu ridic mâna, fiindcă nu vreau să se râdă de mine dacă spun ceva greșit. Știu că oamenii de aici nu ar face așa ceva, e doar în mintea mea. Dar încep să pun mai multe întrebări, doar fiindcă am crescut și nu-mi mai pasă. Iar acum pot să întreb – chiar și în mijlocul unui examen – i-am putut pune doamnei Lee oricâte întrebări, fără ca ea să se fi enervat nici măcar o singură dată. Nu părea plictisită și zâmbea la fel ca întotdeauna. Aici profesorii te ajută. Nu e ca la alte școli, unde și se spune ceva de felul: „Pentru Dumnezeu, termină cu întrebările”.

Joanna prezintă lucrurile ca pe o cotitură bruscă. Îi aduc aminte că în clasa a noua puțin a lipsit să nu fie dată afară de la Cushing. Ea explică: „A fost din cauza mutării de la Eliot, unde nu am primit niciodată ajutor, apoi aici, unde nu știam că pot fi într-adevăr ajutată. Fiindcă voi mi-ați spus că Eliot mă va ajuta atât de mult, iar când m-am dus acolo nu mi-a fost de niciun ajutor. Apoi unul dintre voi a zis despre Cushing că mă va ajuta, dar nu am mai crezut. După primul an¹, în anul al doilea², am început să cred”.

A fost greu pentru noi, ca părinți, să auzim că fiica noastră nu ne-a crezut când i-am spus că oamenii o vor ajuta, deoarece nu avea încredere în ei. I-am cerut Joannei să se gândească la toți profesorii de la cursurile speciale și la personalul auxiliar din școlile ei anterioare. Nu-și amintește de eforturile lor? Poate a rămas cu impresia că nu o ajutau, fiindcă ajutorul nu funcționa încă. Răspunsul ei: „Probabil că de aceea, dar ei nu știau cum să mă ajute”.

I-a perceput pe profesori ca pe dușmani fiindcă pentru ea experiența în clasă a fost atât de inerent dificilă? În fapt, experiența însăși a sălii de clasă o copleșea. În importanța sa lucrare despre adolescență, *Identity: Youth and Crisis*, Erik Erikson descrie felul cum adolescenții nefericiți pot să distorsioneze timpul, încât acesta pare nesfârșit sau că trece insuportabil de repede. Joanna descrie mărimea clasei exact în acest fel: „La Eliot, clasele erau atât de mari, chiar dacă ei nu spuneau că sunt. Păreau că sunt atât de mulți oameni”. Îi aduc aminte că la Eliot cea mai mare clasă avea șapte elevi. „Știu, răspunde ea, dar

¹ *Freshman year*; primul an de liceu. (N. tr.)

² *Sophomore year*; al doilea an de liceu. (N. tr.)

sălile erau atât de mici. Când am ajuns aici păreau [atât de mari și de spațioase], încât aveai impresia că nu e nimeni în clasă”.

Exact cum descrie Erikson, Joanna distorsionează mărimea claselor și a încăperilor pe baza propriei sale experiențe de izolare și neputință în fața materialului. Când nu avea încredere în experiența învățării, clasele păreau sufocant de mari, înghesuite în niște încăperi strâmte, când de fapt în cameră mai erau doar șase copii. După ce a căpătat încredere în proces, numărul copiilor pare mai mic și sălile de clasă mai mari, chiar dacă acum sunt optsprezece elevi într-o încăpere nu prea mare. Faptul că Joanna iubește sportul și trăiește pentru sport, face din Cushing Academy școala potrivită pentru ea: „Întotdeauna am vrut să fiu acolo. Niciodată nu am simțit că nu aș vrea. Întotdeauna am vrut să joc”.

La terminarea anului al treilea¹, Joanna descrie mutația psihologică în felul cum vedea lucrurile: „Înainte simțeam că trebuie să fiu acolo [în clasă], iar acum simt că vreau să fiu acolo. E mai ușor. E mult mai ușor. Chiar am avut curajul... am avut o prezentare PowerPoint și am avut curajul s-o prezint în fața întregii clase. Ca niciodată... le spuseseam celor din grupă că n-o voi face, dar apoi am ieșit în față”.

Poți spera la o potrivire între copilul tău și școală, între copilul tău și un profesor, dar nu o poți crea. Chiar și atunci când am crezut că știm ce trebuie făcut, pe baza dizabilităților ei de învățare identificate, Joanna a avut propria ei experiență școlară. Am putut reacționa în modul cel mai eficient după ce am pus deoparte temerile, supozițiile și așteptările noastre și am lăsat ca experiența Joannei să ne informeze.

¹ Junior year; penultimul an de liceu. (N. tr.)

ALEXANDRA: NECAZURI FĂRĂ NUME

Cum ar fi să te lupți în școală fără să înțelegi de ce trebuie să te lupți atât de aprig? Cum ar fi ca obstacolele de care te izbești tot timpul să nu aibă un nume? De bine sau de rău, Joanna noastră a știut de la o vârstă fragedă că are o dizabilitate de învățare recunoscută și care nu va dispărea. Dacă un elev ar avea eșecuri repetate sau ar fi incapabil să lucreze, dar nu ar ști de ce? Aceasta este problema Alexandrei. În ciuda inteligenței sale, a optimismului și a spiritului ei generos, Alexandra a cunoscut multe eșecuri în școală. Ea încă mai încearcă să afle cauza.

Am întâlnit-o pe Alexandra la un mall în East Cambridge – cel mai popular loc de întâlnire pentru adolescenții din orașele din apropiere de Cambridge. Era o zi senină și însorită de mai, cu o lună înainte ca ea să termine al doilea an de liceu. O brunetă frumoasă de cincisprezece ani, avea o ținută sportivă și s-a prezentat decisă parcă să reziste dacă situația o va cere. Ea și-a descris situația școlară fără niciun menajament: „Da, voi rămâne corigentă la chimie... de obicei sunt bună la științe, dar le-au amestecat cu matematica”.

Vă aduceți aminte senzația, mai ales la obiecte cumulative precum matematica sau științele, că ați pierdut parte din materialul de bază și pe măsură ce lecția înaintează vă simțiți pierdut și rămas în urmă? Este ceea ce a început să simtă Alexandra la cursul de chimie pe la mijlocul iernii.

„Au apărut niște chestiuni matematice care m-au încurcat, iar când am început să iau note proaste una după alta, m-am

pus pe învățat, dar nu am înțeles; m-am resemnat atunci cu gândul că urmează să rămân corigentă”, a spus ea.

Cum s-a întâmplat? Când a început derapajul acesta în jos?

„La început m-am descurcat bine. După care am avut impresia că e mult prea ușor și că nu e nevoie să mă agit prea mult. Voi citi cartea și voi trece. Așa că am decis să nu dau atenție. Am luat-o prea ușor și, când am dat de chestiunile dificile, a fost ca și cum...”

Chimia nu va fi singurul eșec al Alexandrei. Va lua o notă proastă și la cursul de matematică. Ea își dă foarte bine seama că în cariera ei liceală aceste corigențe sunt ca niște ciocniri în lanț, la viteză mică. Ca să absolve școala are nevoie de trei laboratoare de științe și patru cursuri de matematică, iar, dacă vrea să termine în patru ani, din cauza acestor corigențe va intra în criză de timp. „Va trebui să încep să tocesc la matematică... iar eu nu suport matematica, așa că va fi cam greu”.

În toată descrierea acestui declin academic, Alexandra nu e nici înverșunată, nici acuzatoare. Există vreo ciocnire a personalităților? O urăște cumva pe profesoara de chimie? Nicidecum; spune despre profesorii ei că toți sunt „cool”. A stat de vorbă cu profesoara de chimie când a început să aibă probleme la curs? „Nu, nu tocmai”. A stat de vorbă cu un consilier? „Dacă m-aș fi adresat vreunuia dintre profesorii pe care îi cunosc sau consilierilor și i-aș fi întrebat, dacă le-aș fi spus ce se întâmplă, fără îndoială că ei ar fi vorbit despre asta... Dar nu m-am dus niciodată la vreun consilier sau profesor”. De ce nu? o întreb eu. „Nu știu, pur și simplu niciodată... rămân corigentă, ce rost are să mă duc la un consilier?” Alexandra se îneacă academic și nici măcar nu strigă „Ajutor!”

Este evident că Alexandra are nevoie de ajutor. De ce nu-l caută? Când adolescenții manifestă genul acesta de resemnare, această vădită lipsă de motivație, adulții se simt complet neputincioși. Tindem să le facem sugestii, să-i îndemnăm la meditații suplimentare și să-i muștruluim. Profesorii și consilierii Alexandrei au făcut lucrul acesta în trecut. Ea spune: „Mulți profesori s-au enervat pe mine, fiindcă ei zic cam așa, ‘Oh, ai atâta potențial. Ești al naibii de deșteaptă, dar de ce nu faci asta?’ Și se înfurie pe mine că nu muncesc, fiindcă, dacă aș munci, nu știu, unii spun că aș fi într-o clasă onorifică, sau orișicum”.

Un copil cu un mare potențial și care eșuează îi face pe toți să se simtă neputincioși. Dacă îi spunem unui copil că e deștept și-l îndemnăm să muncească mai mult, dar fără rezultat, căutăm să dăm vina pe cineva. Trebuie să fie vina cuiva. Consilierii dau vina pe profesori. Profesorii dau vina pe consilieri că nu au delegat misterul eșecului. Profesorii dau adesea vina pe școală și pe profesori (La ora trei au ieșit pe ușă!). Profesorii dau adesea vina pe părinți (Niciodată nu sunt acasă să supravegheze temele copilului). De obicei însă, adulții sfârșesc prin a da vina pe copil. Vă puteți imagina oamenii spunând următoarele despre Alexandra: „Are cincisprezece ani. E prea mare ca s-o mai obligăm noi să-și facă temele. Trebuie să se străduiască mai mult”. Poate fi adevărat, dar rareori educatorii spun: „Copilul acesta eșuează și vina este a noastră”.

Adevărul este că noi nu știm care este cauza eșecului ei la chimie și nici ea nu știe. Nimeni nu pare să știe, iar dacă cineva înțelege ce se petrece, acesta nu e îndeajuns de apropiat de Alexandra ca s-o ajute să-și învingă eșecurile. Părinții ei, care au emigrat în Statele Unite din insulele Azore, au ca limbă maternă

portugheza. Niciunul dintre ei nu are studii liceale. Tatăl ei a părăsit școala după șase clase. E puțin probabil că vreunul dintre părinți poate să diagnosticheze cauza dificultăților ei la chimie sau la matematică. Amândoi lucrează peste program ca oameni de serviciu într-o clădire cu birouri din centru ca să-și întrețină familia și să poată păstra mica, dar atrăgătoare lor locuință din imediata apropiere a liceului.

Dar nimic din situația părinților nu explică problemele Alexandrei. Ei au patru fete, două încă în liceu și două în vârstă de peste douăzeci de ani. Două fiice, cea mai mare și Alexandra, care este a treia în ordine, au avut greutăți în școală. A doua și a patra sunt studente de excepție. Louisa, sora mai mare a Alexandrei, a fost o studentă eminentă și a avut bursă completă în facultate. Acum lucrează la un doctorat și este vedeta departamentului. Discrepanțele dintre performanțele școlare ale copiilor din familia aceasta sunt frapante, ca să nu spunem mai mult. Pentru ei rămâne un mister, o listă de întrebări rămase fără răspuns: Ce ar putea să dezvăluie testele psihologice? Un program de meditații ar putea fi de ajutor? Are ea aptitudinile adecvate studiului? Are lacune în cunoștințele matematice de bază din școala elementară? Nu are capacitatea subiacentă? Are dificultăți de concentrare? Pierde prea mult timp cu socializarea? E prea orgolioasă ca să ceară ajutor? Are fobie față de matematică? Îi lipsește într-adevăr motivația?

Alexandra acceptă desigur etichetarea ca lipsă de motivație. La sfârșitul anului al doilea, ea mi-a scris: „De când am stat ultima oară de vorbă, am rămas corigentă la două obiecte: chimie și geometrie. Profesoara mea de chimie încearcă tot timpul să-i motiveze pe elevii nemotivați, ținându-ne discursuri și dân-

du-ne de lucru în plus. Cu câțiva elevi a funcționat, căci au promovat, dar pe cei convinși că mai degrabă va trece cămila prin urechile acului ne-a motivat pentru circa 2,5 secunde”.

Experiența repetată a eșecului – a eșecului fără ieșire – este cea care-i face pe atâția copii să fie nemotivați. Eu înclin să-i calific pe copii ca nemotivați și în niciun caz ca leneși. Pe cei în situația Alexandrei îi consider copleșiți, insuficient pregătiți sau demobilizați. Un lucru este sigur: cuvântul nemotivat nu se aplică niciunui alt sector din viața Alexandrei, fiindcă viața ei nu înseamnă numai chimie și matematică. Adulții tind să definească un copil după eșecurile sale din școală, ca și cum acestea ar fi cele mai importante fapte din viața lui. Din perspectiva adultului, F-ul devine aspectul central al vieții unui copil. Dar nu și pentru Alexandra. Ea își trăiește zilnic viața, indiferent dacă promovează sau nu la chimie. Ea nu-și poate permite să se lase definită prin eșecuri, fiindcă știe că persoana ei înseamnă mult mai mult de atât. E limpede că-și formează o atitudine filozofică față de școală: „Uneori ți se stabilesc niște obiective pe care trebuie să le atingi, după care te relaxezi, dar cum nu întotdeauna reușești, ești dezamăgit. Știi cum e. Există un echilibru. Toate se echilibrează. E pasionant totuși”. În afara școlii a urmat cursuri de arte marțiale, căpătând o măiestrie care i-a permis să participe la competiții. A trebuit să-și folosească de câteva ori priceperea în școală, când a fost provocată fizic de o altă fată. „Am uitat ce a spus... ceva violent: ‘Ești o târfă, ești o curvă’ și s-a repezit la mine cu unghiile, în stilul clasic al fetelor. Am pus-o la pământ înainte să mă fi putut atinge. Am învățat cum să dobor pe cineva... nu trebuie să-l lovesc”.

În afară de faptul că e capabilă să doboare la pământ o altă fată dacă e provocată, Alexandra cântă la flaut în orchestra școlii, îi place istoria și engleza și nu a renunțat la pasiunea din copilărie pentru dinozauri, despre care continuă să citească. Este consilier pentru prietenii ei și – mai mult decât orice – visează să devină scriitoare. Când am întrebat-o cum își petrece timpul în școală și mai ales la ora de chimie, iată ce mi-a răspuns: „Uneori scot o foaie de hârtie și scriu o poezie, o povestire sau cam așa ceva... am acasă treizeci și două de poezii, toate scrise la ora de chimie. Sunt mici, așa că mă pot ocupa numai cu asta, în timp ce ea stă acolo și vorbește despre, știu și eu, laboratoare și substanțe”. Despre ce sunt poeziile ei? „Nimic anume. Sunt doar poezii. De fapt, sunt metaforice. Nu sunt sumbre, sinistre sau ceva de felul acesta. Mai mult despre dragoste. Asta e în esență. Sunt despre dragoste sau despre glume...”

Arte marțiale, bătaii cu fetele, flaut, dinozauri și poezii de dragoste: nu e nimic nemotivat în felul cum îmbrățișează viața fata aceasta. Când a început să se intereseze de poezie? „Trebuie să fi fost în clasa a patra... Am avut apendicită și am stat vreo lună în spital. Probabil că a fost cea mai rea perioadă din viața mea, fiindcă veneau în fiecare zi și-mi luau tot sângele. Am trecut printr-o sută de lucruri diferite. Îmi era atât de frică de ace în fiecare zi... primeam vreo cinci intravenoase. A fost oribil. Așa că, atunci am început să scriu”.

Scrierea poeziilor o ajută pe Alexandra să lupte cu anxietatea. Îi place să scrie; știu asta, fiindcă, după discuția noastră, Alexandra a continuat să-mi trimită e-mailuri timp de aproape un an. („Fiindcă veni vorba”, mi-a scris ea odată, „în primul an am câștigat locul al doilea pe școală pentru o poezie pe teme

rasiale”). „Stai așa!” protestează mintea adultului. „Poezia și e-mailurile nu o vor ajuta să promoveze la chimie!” Foarte adevărat. Trebuie să promoveze la chimie ca să poată absolvi liceul și să aibă o șansă la facultate. S-a gândit la asta? Ce intenții are Alexandra în privința chimiei? Are vreo strategie sau va sta pur și simplu așteptând în tăcere corigența?

În fapt, ea are un plan, chiar dacă îi vine greu să recunoască. Se consideră răspunzătoare de eșecurile ei și nu dă vina pe profesori, așteptând – dorindu-și chiar – să meargă la școala de vară. Îți va spune că școala de vară e plicticoasă și deloc amuzantă, dar ritmul și răspunderea personală din clasele mai mici o ajută mai mult decât clasele aglomerate și intense social din timpul anului școlar. Reproduc în continuare descrierea pe larg a școlii de vară făcută de Alexandra la începutul toamnei clasei a unsprezecea. (Nu am corectat ortografia, unele greșeli fiind specifice mesajelor de tip email, un stil fugitiv, la fel și anarhia gramaticală caracteristică majorității e-mailurilor copiilor. Dar indiferent dacă e vorba de neglijență, de lacune în cunoștințe sau poate de o dizabilitate de învățare subiacentă, ortografia mizerabilă și sintaxa uneori greoaie nu interferă în niciun fel cu talentul ei de povestitoare perspicace.)

Profesoara de chimie nu mi-a spus nimic despre corigență, dar profesorul de geometrie mi-a oferit șansa să recuperez la școala de vară, fapt care m-a surprins foarte mult. El spusese întotdeauna că elevii care nu-și văd de treabă tot timpul anului nu trebuie trimiși la școala de vară ca să recupereze, fiindcă ar fi prea simplu și nu ar dura decât o lună, spre deosebire de cei care au promovat fiindcă au muncit din greu tot anul. Sunt oarecum de acord cu asta, dar realitatea este că, dacă promo-

vezi școala de vară, chiar și cu brio, nu te vor pune într-o clasă onorifică, iar pe aplicația la facultate, „școală de vară” nu arată deloc bine. Am senzația că el știe că am încercat uneori și cunosc materia îndeajuns ca să iau cursul de peste vară și îi sunt cu adevărat recunoscătoare că vede astfel lucrurile. Cred că la fel ca mine, majoritatea copiilor îi apreciază pe profesorii care știu prin ce trece un copil la vârsta noastră și înțeleg că uneori mai călcăm pe alături. Majoritatea profesorilor înțeleg, dar știu că e posibil să existe câte unul (nu că aș fi întâlnit eu vreunul) care nu-și mai aduce aminte. Profesorii sunt importanți, fiindcă ei sunt aceia care-ți dau cărămizile cu care să-ți clădești cunoștințele. Fără cărămizi nu poți construi nimic. Totuși uneori dau vina pe profesor, deși știu că vina este a mea.

Când a venit vremea să merg la școala de vară, a fost o adevărată pacoste. Nu-mi venea să mă scol dimineata și să pierd zilnic patru ore pentru două materii. Vreau să spun, cine vrea cu adevărat să se scoale de dimineată și „Ya!!! E timpul pentru ora de geometrie și de chimie!”? Profesorii mei au fost la înălțime și, odată ce-ți dai seama că a învăța ceva nou e mai util decât să lenevești în pat, vezi că nu e atât de rău pe cât ai crede. Nu cunoșteam pe niciunul dintre copiii de acolo, dar nu erau tipul scandalagiului, cum le place multora să creadă. Nimeni din clasă nu a scos o vorbă, fiindcă nu ne cunoșteam între noi și era prea cald și plictisitor ca să irosim energia pe care o foloseam ca să luăm notițe după tablă. Cam la trei săptămâni, profesorul se uita la caietele noastre de notițe, să se asigure că făceam ce trebuie și puteam merge mai departe. Profesoara noastră de chimie nu ar face asta, dar am găsit metoda lui de predare mai eficientă și mai distractivă, fiindcă făcea glume (erau nostime fiindcă nimeni nu râdea), ne arăta filme despre substanțe și le explica întrebuintările și ne dădea să facem lucrări de laborator.

Toate acestea m-au ajutat fiindcă am dat-o în bară la un test, dar la celelalte am luat 10 și 9. Am trecut la geometrie cu 7, fiindcă la majoritatea testelor am luat 7, dar am și 9 și absolut nici un 5.

Pentru mine, a nu lua nici un 5 la matematică înseamnă că predarea e cum trebuie... Școala de vară e diferită de cea obișnuită... Ritmul la geometrie a fost destul de lent, fiindcă am făcut probleme pentru testul statal de absolvire, care să ne ajute acolo unde se dau de obicei probleme mult mai avansate, și i-a trebuit mai mult timp ca să explice și să se asigure că toți au priceput. Uneori, aproape am crezut că voi muri de plictiseală la geometrie, fiindcă tot ce făceam era să luăm notițe și să le parcurgem. Mișcarea stiloului era aproape singurul semn de viață.

Reiese clar din descriere că Alexandra știe ce tip de predare este eficient: cel care o menține responsabilă și îi dă „cărămizi” cu care să construiască. E conștientă că începând de prin clasa a șasea a putut s-o ia pe scurtături, fără să învețe cu adevărat. Alegea doar pasajele evidențiate din manual, apoi sărea la pagina cu soluții și completa spațiile goale din tema de casă. Dar nu a învățat ceea ce ar fi trebuit să învețe. „Încă nu cunosc bine tabla înmulțirii, nu pe toată”. Deși știe că are lacune în cunoștințele ei de matematică, la vârsta de cincisprezece ani nu e dispusă să reia pur și simplu tabla înmulțirii. În clasa a noua a avut pentru scurt timp un meditator care a încercat s-o pună să facă asta, dar fără rezultat. În ziua când meditatorul a lipsit, a fost înlocuit de un coleg al său. „Am avut un alt meditator și am învățat soluția ecuației de gradul al doilea într-o singură zi”. Era un profesor bun? „Da. Celălalt doar... nu am învățat nimic de la el, așa că nu m-am mai dus la meditații, fiindcă, știi, dacă voi avea iar unul la fel ca el?”

Aici este un aspect care merită subliniat. Elevii, mai ales cei cu eșecuri și care întâmpină dificultăți, știu ce este eficient în cazul lor și ce nu. Doar fiindcă nu învață materialul nu înseamnă

că ei nu recunosc o predare de calitate atunci când o văd și una mizerabilă atunci când trebuie s-o suporte. Sunt sensibili la eșec și devin alergici la un stil de predare care nu li se potrivește. Adulții fac frecvent greșeala să creadă că, dacă un copil are eșecuri, înseamnă că el nu ia în serios educația sau valorile educației sau că nu e capabil să aprecieze obiectivele școlii. E adevărat că deseori Alexandra nu-și face temele, dar nu fiindcă nu i-ar păsa de școală sau fiindcă e leneșă. Când am întrebato care a fost cel mai rău lucru care a văzut ea că i s-a întâmplat unui elev, mi-a dat un răspuns neașteptat, începând cu o observație despre un personaj istoric:

Pentru aceasta m-aș referi la un citat din Ben Franklin: „Geniul fără educație este ca argintul dintr-o mină”. Am văzut oameni extrem de înțelepți și de inteligenți care au părăsit școala dintr-un motiv sau altul, fără să-și dea seama la ce renunță. O prietenă foarte apropiată a mea a făcut asta și mi se pare trist că am fost singura care a văzut potențialul pe care îl avea. Am încercat să vorbesc cu ea, dar, deși era chibzuită, a făcut prostia să nu asculte. Oricine are o inteligență deosebită nu trebuie s-o arunce ori s-o facă inutilă, fiindcă este unul dintre lucrurile cele mai semnificative de care te poți sprijini în viață...

La începutul clasei a unsprezecea, Alexandra mi-a scris o notă de rău augur despre noul ei profesor de matematică, descriindu-l ca foarte strict în privința „întârzierilor și a frivolităților” și realmente scrupulos în privința temelor pentru acasă: „E sever cu temele de casă și nu pot rata prea multe, fiindcă va avea un impact enorm asupra notei mele finale dacă

rămân în urmă. Știind că temele de casă nu sunt punctul meu forte și că acesta nu este obiectul meu preferat, am intrat oarecum în panică”.

Alexandra s-a simțit de asemenea umilită de pretențiile birocratice meschine ale profesoarei de istorie, care i-a confiscat într-o zi manualul fiindcă nu avea învelitoarea de hârtie. Aceasta se rupsesse și ea nu avusese timp să pună una nouă. „De obicei mă descurc cu lucrurile acestea și le fac, dar de data aceasta nu am putut, a fost imposibil”. Profesoara i-a luat manualul, zicând: „Fără învelitoare, nu ai nici carte”. Alexandra descrie discuția care a urmat: „... astfel încât puțin enervată o întreb, „dar tema de casă?” Ea îmi spune că nu voi promova cursul până nu am învelitoarea. Asta mă nedumerește, fiindcă nu înțeleg cum o să învelesc manualul dacă e la ea”.

Ea reușește să găsească o învelitoare, își recuperează manualul, îl învelește și își face tema de casă. Dar profesoara o depunțtează fiindcă a întârziat cu tema. Alexandra s-a enervat.

În acest moment al corespondenței noastre frecvente pe e-mail, Alexandra pur și simplu a dispărut. După ce luni la rând mi-a trimis mesaje lungi și informative, nu am mai primit nimic de la ea. Am încercat de multe ori să reînnoiesc contactul, exprimându-mi preocuparea și încercând s-o stimulez cu întrebări. A dispărut efectiv de pe ecran. Am fost îngrijorat, dar în afară de a merge la ea acasă și a-i bate la ușă nu prea aveam cum să verific ce s-a întâmplat. Am sunat-o pe sora ei mai mare și am aflat că Alexandra e în viață, dar simțeam că nu pot relua legătura cât timp ea nu-mi răspundea la e-mailuri. Într-un târziu, după câteva luni, mi-a trimis un mesaj de scuze:

Am mari probleme cu școala fiindcă am dezvoltat un grav sindrom de anxietate. Așa că nu ți-am mai scris de ceva vreme și îmi pare rău, dar îți dai seama că asta are un mare impact asupra activității mele școlare. În esență totul e în legătură cu stresul. Am trecut prin momente grele, dar acum mă simt mai bine cu medicamentele, terapia și toate celelalte și cred că voi putea să reiau școala. Îmi cer scuze că nu am răspuns, sincer îmi pare rău.

În următoarele câteva luni, Alexandra mi-a descris experiența spiralei descendente din toamna clasei a unsprezecea: la școală era nervoasă și se arunca în viața socială, făcând pe „terapeuta” tuturor prietenelor sale și simțindu-se copleșită de problemele lor, nu-și mai făcea temele, era îngrozită de perspectiva unui nou eșec și se simțea agitată.

E ca și cum ți-ai zice: De ce să-mi pese de temele pentru acasă? Am un prieten care are mare nevoie de ajutor. După care temele au devenit o problemă și a fost ca un cerc vicios. Am crezut că mă voi descurca cu toate, dar toate mi-au căzut pe cap până am simțit că nu mai suport. Mă face să mă simt o persoană slabă. Dar indiferent ce știu, trebuie să răzbat și asta include să-mi fac temele și să repun lucrurile în perspectivă. Încerc.

În cele din urmă anxietatea a copleșit-o. Nu putea ieși din casă ca să meargă la școală sau, dacă totuși mergea, nu era în stare să intre la clasă. A petrecut ore întregi în biroul consilierului. Nu putea merge la orele de psihologie, deoarece conținutul materialului o înspăimânta atât de tare, încât nu putea să suporte. În acest moment, sora ei mai mare, doctoranda, a pășit în viața ei ca s-o ajute. Alexandra s-a adresat în fine unui psihi-

atru și i s-au prescris niște medicamente împotriva anxietății, dintre care unul a făcut-o atât de somnoroasă, încât nu putea sta trează în clasă. În timpul celor două luni cât am pierdut legătura cu ea, s-a luptat să-și urmeze în mod adecvat tratamentul, să-și învingă frica și să revină la cursuri și a stabilit o relație cu terapeutul. Până la urmă a primit ajutorul de care avea nevoie.

Nu există un singur factor care a făcut ca viața în școală să fie atât de dificilă pentru Alexandra. Au fost mulți – poate și vreun secret din viața Alexandrei pe care nu-l cunosc – dar vreau să-i abordez dificultățile în contextul școlii. O elevă aparent bună în școala elementară s-a strecurat fără să învețe bazele matematicii. (Rușine acelei școli!) Tranziția la liceu a speriat-o și ritmul lecțiilor i s-a părut insuportabil. Nimeni nu și-a dat seama că, după eșecuri repetate și o rușine personală ascunsă fiindcă nu știa tabla înmulțirii, a căpătat o fobie față de matematică, evoluând apoi într-o fobie față de școală.

Ca să-și controleze anxietatea în creștere, Alexandra a elaborat o strategie triplă. În primul rând, a lucrat la acele subiecte unde se simțea capabilă și unde meritele îi fuseseră recunoscute. Ca poetă premiată în clasa a noua, a scris poezii la ora de chimie. Aceasta a calmat-o și a făcut-o să se simtă competentă. În al doilea rând, s-a lansat în viața socială a școlii și a devenit terapeut pentru multe prietene ale ei. În al treilea rând, a decis să evite temele pentru acasă după încheierea zilei de școală. Alexandra a căutat acele experiențe de recunoaștere, conexiune și putere care-i permiteau să se simtă împăcată cu ea însăși și le-a evitat pe cele – precum temele pentru acasă – care o făceau să se simtă rușinată și anxioasă.

„Dar materiile școlare?” se revoltă mintea adultului. Când copiii nu-și fac temele pentru acasă, adulții îi consideră adesea

ca încăpățânați, leneși sau sfidători. Lucrurile sunt întotdeauna mai complicate de atât. În cazul Alexandrei, cred că ea nu-și făcea temele fiindcă nu suporta să rămână singură cu matematica și chimia, simțindu-se înfricoșată și nepregătită. În mod firesc, s-a aruncat în acele activități unde se simțea competentă: artele marțiale, orchestra și terapia prietenelor ei.

Din perspectiva adultului, e ușor de spus că a fost o greșeală din partea Alexandrei să nu-și facă temele, dar să ne gândim mai bine. Ce ați face dacă ați fi un elev cu probleme? Dacă nu v-ați putea face singur temele, dacă nu vreți să recunoașteți acest lucru în fața părinților, dacă știți că părinții nu vă pot ajuta cu temele, dacă îți este rușine de lacunele din cunoștințele tale și vrei cu disperare să te simți o tânără femeie independentă – deși te lupți cu matematica de clasa a cincea – dacă, dacă, dacă, dacă... Câte opțiuni a avut Alexandra? Nu a existat o soluție simplă. Strategia Alexandrei a fost să se resemneze cu corigența în timpul anului școlar și să aștepte școala de vară. Dacă acesta nu vi se pare un plan lucid și deliberat, întrebați-vă ce ați fi făcut dacă aveți cincisprezece ani și erați în situația Alexandrei? Dacă nu credeți că ea și-a dat toată silința, mai ascultați o dată cum descrie ea cursurile de la școala de vară: „Geometria era ca și cum ai fi mers pe autostradă cu cinci mile pe oră într-un Ford vechi. Trebuia să suporti călătoria până se termina în fine la sfârșitul orei de clasă. La chimie era ceva mai bine, mergeai cu treizeci pe oră pe autostradă, dar niciuna dintre ele nu trecea la fel de repede ca la cursurile obișnuite”.

Cum a perceput Alexandra anul școlar normal, cel puțin la matematică și chimie? „E ca și cum trebuie să-ți legi centura de

siguranță și să ai grijă să nu faci un accident, ca apoi să trebuiască să repara vehiculul la școala de vară”.

Până la urmă Alexandra tot s-a accidentat, dezvoltând un sindrom de anxietate. Nu cred nicio secundă că a devenit atât de anxioasă ca o formă de manipulare sau ca să scape de ceva. Oricine a avut vreodată atacuri de panică știe că nu alegi de bunăvoie acele experiențe terifiante. Devii simptomatic, fiindcă împrejurările vieții tale sunt de o asemenea natură încât nu poți face nimic altceva. În fine, Alexandra a coborât garda, s-a lăsat în grija surorii sale mai mari și a consilierului și, cu ajutorul unui psihiatru și al unei medicații adecvate, a găsit o cale să-și calmeze anxietatea legată de școală. Notele ei au crescut și acum își face temele de casă.

Mai înainte am avut un 5 la istorie, dar acum am luat un 9 (mi-am făcut TOATE temele). La matematică am un 7 – de la 5-ul din trimestrul precedent (notele de la teste sunt de mizerie, dar trec la toate lucrările pentru acasă). Educația fizică e încă 6, fiindcă trebuie să schimb adesea și lucrez la asta. La teorie muzicală am 8 și la portugheză 7. La culinară am 8. Schimbarea aceasta se datorează cu siguranță faptului că sunt mai atentă în clasă. Asta fiindcă îmi controlez mai bine (ai ghicit) anxietatea, dar și fiindcă am ajuns să-mi dau seama că nu mai pot să mă joc cu educația, care e foarte importantă, așa că încerc cu disperare să cârpesc ruptura enormă pe care am făcut-o.

Când i-am cerut Alexandrei să reflecteze la ce a învățat despre ea însăși din criza de anxietate prin care a trecut, iată ce mi-a scris într-un e-mail:

Trebuie să spun că, psihologic, a trebuit să-mi smulg mintea din toată anxietatea aceea și, chiar dacă încă mai iau o foarte mică doză de medicamente, tot ce este legat de anxietate trebuie rezolvat doar de către minte. Freud nu a fost în toate mințile, fiindcă lucrurile acestea nu au nimic de-a face cu agresiunea sau cu impulsurile sexuale... Ele au de-a face cu modul cum gândești tu lucrurile... Îmi place să învăț și sunt foarte interesată și aceasta este cea mai mare valoare a școlii. Școala a fost un iad din cauza notelor mele, dar privind lucrurile dintr-o perspectivă diferită, lucrurile nu stau chiar așa de rău. Mă gândesc că poate eșecul a fost ceva bun, fiindcă astfel am de petrecut mai mult timp în școală ca să-mi pot schimba decizia în legătură cu viitorul, dacă voi dori vreodată să fac asta, ținând cont de toate încurajările venite de la oamenii din jur. Îmi place să învăț și, repet, școala îți dă această posibilitate, căci unde altundeva, în afară de cruda realitate, mai poți să înveți? Știu că voi fi în școală multă vreme și asta nu mă deranjează deloc.

Ortografia ei o fi mizerabilă, iar sintaxa și gramatica puțin cam necioplite, dar e cu siguranță o scriitoare. Poate că Alexandra va avea mereu dificultăți în școală, poate că nu va străluci niciodată la matematică, dar strategiile ei pentru a face față presiunilor se îmbunătățesc, iar capacitatea ei de a învăța în pofida adversităților este impresionantă.

CALEB ÎN ȚARA FĂGĂDUINȚEI

Caleb avea trei ani când tatăl său a plecat din Nigeria, dar încă își mai amintește sunetul valizei izbindu-se de scări. Caleb a scris despre aceasta la atelierul de compoziție literară

pentru clasa a opta de la Nativity Prep, o școală medie iezuită numai pentru băieți, din Jamaica Plain, Massachusetts. El și-a povestit amintirile într-un eseu pe care l-a citit cu voce tare în fața profesorului și a paisprezece colegi de clasă, într-o zi caldă de toamnă târzie.

Într-o noapte rece și vântoasă m-a trezit zgomotul ciudat al valizei cu roțile care se lovea de scări. *Clank, clank, clank*. Pe urmă, tăcere. M-am rostogolit din patul meu în formă de mașină de curse și am mers clatinându-mă pe coridor până la camera tatălui meu. Am deschis ușa și am intrat tiptil... Unde era tatăl meu? Mi s-a făcut frică. Nu era nicăieri la etaj.

Caleb îl trezea în fiecare dimineață pe tatăl său, iar plecarea acestuia a fost pentru el o rană dureroasă. Caleb și-a intitulat eseuul „Dezastru și Renaștere”. Avea deja șase ani când tatăl său a reușit să-l aducă în America, împreună cu mama și cei patru frați și surori ale sale. Familia locuiește acum într-un oraș la sud de Boston, la cincizeci de kilometri de școala lui Caleb. Sunt șase copii în familie – o soră s-a născut după venirea familiei în America. Din păcate nu toți sunt sănătoși.

Fratele său mai mic, Jesus, în vârstă de șapte ani, suferă de efectele otrăvirii cu plumb. „Nu-și poate folosi deloc mâna stângă”, îmi spune Caleb. „Mama îl ajută foarte mult... Are șapte ani, dar, văzându-l, ai crede că are numai trei sau patru. Arată prea mic pentru vârsta lui”. Când a început fratele său să manifeste simptomele otrăvirii cu plumb? „Când era foarte mic... toată viața lui”, explică el. Și unde a înghițit Jesus cipurile cu plumb cu care s-a otrăvit? „Cred că la școală”, spune Caleb.

Părinții lui Caleb muncesc foarte mult – „tot timpul”, spune el – și au o singură mașină pentru familie. Amândoi sunt infirmieri și îngrijesc bolnavi mintali care nu-și pot părăsi locuințele. Uneori ei au același traseu, alteori nu. Caleb nu mi-a explicat cum ajung părinții lui la clienții lor atunci când au programe diferite. Se pare că tatăl său lucrează până seara târziu. Se pare că nimic nu este ușor pentru familia aceasta.

Caleb se trezește la ora cinci dimineața ca să ia trenul de navetiști spre Boston. Trebuie să fie în tren la ora șase ca să ajungă la școală la șapte, unde primește un excelent mic dejun pregătit de părinții băieților de la Nativity. Tot acolo el primește și prânzul și cina, toate pregătite de părinții băieților de la Nativity. Școala face enorm de multe cu foarte puțini bani. În schimbul oportunității de a-și trimite copiii la școala aceasta fără taxe, părinții pregătesc mâncarea, fac curățenie în clădire și ajută în diverse alte moduri. Există numeroase modalități de a servi comunitatea Nativity. Preoții iezuiți care au înființat școala cred că numai asigurându-le băieților un maximum de organizare și de sprijin, aceștia vor fi capabili să învețe și să aibă performanțe. Ei acceptă băieți despre care simt că sunt pregătiți să-și asume acel tip de angajament în schimbul unui nivel înalt de atenție și sprijin. Pentru Caleb, aceasta înseamnă să se scoale la cinci dimineața și să-și consacre întreaga zi școlii Nativity. Deseori el se întoarce acasă doar după ora nouă seara.

L-am întâlnit pe Caleb pe la 7:45 dimineața. Și-a terminat micul dejun și a jucat un pic de baschet. E un bun sportiv. Își încălță pantofii în timp ce vorbește cu profesoara de matematică, o femeie tânără, care a coborât la subsol ca să discute cu el despre ultimul său test. Ei se concentrează asupra discuției,

înconjurați de glasurile însuflețite ale băieților care se îmbracă și-și pun cravatele în fața dulăpioarelor lor. Vreo opt băieți încă mai joacă veseli în sala de sport, amânând lucrurile până în ultimul minut. Asemenea lui Caleb, și ei vor trebui să iasă de pe teren, să-și schimbe hainele și să ajungă la etajul al doilea la timp pentru adunarea de dimineața. Mulți provin din familii de imigranți și punctualitatea nu face parte din cultura lor. Pentru a le asigura acestor băieți succesul, Nativity trebuie să-i deprindă să fie punctuali. O face prin persoana părintelui William Campbell, care-i întâmpină pe băieți la ușa sălii de adunare. La ora opt fix, el se pune în dreptul ușii și blochează intrarea. Cei trei sau patru băieți întârziați se strâng amărâți pe culoar, încercând să asculte ce se vorbește înăuntru, dar fără să se înghesuie la geam și să se trădeze ca întârziați.

Nu există scaune în sala de adunare. Cei șaiszeci și șase de băieți înscriși la Nativity stau așezați pe rânduri, separați de intervale care delimitează clasele a cincea, a șasea, a șaptea și a opta, cu fiecare clasă crescând înălțimea și musculozitatea. Aproape toți sunt negri sau hispanici, doar ici-colo câte un chip est-european sau asiatic. Toți sunt săraci și întâmpină obstacole serioase în viață. Când i-am spus unuia dintre administratori că vreau să urmăresc un băiat cu dificultăți, mi-a spus: „Toți băieții noștri au dificultăți”. Nu ți-ai da seama, privindu-i pe băieții aceștia îngrijit îmbrăcați, vioi și chipeși. Adunarea începe cu prezența. Fiecare băiat trebuie să răspundă „prezent” când numele său este strigat de dl. Harrington, directorul școlii. Toți, în afară de sărmanii ghinionști din vestibul. Când li se strigă numele, Părintele Campbell răspunde: „pe culoar”.

Cerința ca fiecare băiat să fie prezent la adunare este neobișnuită. La fel de rară este și șansa ca fiecare copil să fie auzit

de întreaga comunitate a școlii. Am asistat la multe, multe adunări școlare, dar nu am văzut așa ceva până acum. Bineînțeles că nu ar fi posibil cu cinci sute de copii. Dar nici în majoritatea școlilor mai mici nu se încearcă. Fiindcă trebuie să stea în picioare, fiecare băiat este motivat să stea drept și să arate bine; nu poți sta într-o rână la fel ca pe un scaun. Nu trebuie să li se spună să se ridice sau să-și lase jos picioarele. Înseamnă, de asemenea, că băieții se pot mișca tot timpul fără probleme, mutându-și greutatea de pe un picior pe celălalt. Perspectiva ca fiecare să vorbească sau să i se vorbească înseamnă că toți băieții trebuie să fie atenți.

Băieții din clasa a opta par maturi și sofisticăți în comparație cu colegii lor mai tineri. De asemenea, mulți dintre ei sunt preocupați de haine, spre deosebire de cei din clasa a cincea. Este evident că lui Caleb îi pasă. Deși cămașa lui brun-maronie nu se prea asortează cu cravata albastră cu ouă de Paște pe ea, el reușește să arate îngrijit și elegant. El a deprins arta de a-și băga complet cămașa în pantaloni, asemenea unui cadet, pe când mulți dintre jucătorii de baschet de mai înainte au hainele în neorânduială. Vădit acesta este stilul său. Când directorul ajunge la numele lui Caleb, el adaugă: „Cel mai bine îmbrăcat băiat la recepția de aseară”. Caleb încrucișează brațele și scoate pieptul în față, atitudinea clasică a băiatului mândru.

„Am încetat să mai fiu atent în clasă, încât să par un tip ‘cool’.”
(Elev în clasa a XI-a)

Deși este o zi de vineri, anunțurile nu lasă niciun dubiu că elevii și personalul vor fi împreună și în weekend. Unul dintre

membrii personalului anunță: „Măine vom asista la Grace Church Fair în Attleboro¹. Plecăm la ora nouă. Luăm autobuzul în oraș și de acolo trenul. Plecăm la ora nouă. Aceasta nu înseamnă că ajungeți aici la nouă. Atunci plecăm”.

Liz, profesoara de sport la clasa a opta și antrenorul echipei de fotbal, anunță rezultatul meciului de ieri. Toți băieții din clasa a opta exultă de bucurie când ea anunță „gloriosul rezultat”: o victorie cu 3:0. Caleb zâmbește. În continuare ea anunță un alt meci în după-amiaza aceasta, împotriva echipei unei școli de băieți dintr-o suburbie bogată. Băieții strâng pumnii și se uită unii la alții; câțiva își dau ghionturi. Sunt pregătiți de o nouă bătălie. Dl. Harrington, directorul, se întoarce pe podium și felicită echipa pentru victorie și pe antrenorul pentru „a nu-i fi bătut prea rău pe acei sărmani nefericiți”. Dl. Harrington începe apoi să discute câteva evenimente sportive care vor interveni în viețile băieților pe durata weekendului. Xavier are un meci de baseball sâmbătă, iar duminică, Cortland va juca un meci de fotbal Pop Warner². Cu o ironie subtilă, directorul îi privește pe băieți, le urează succes și spune: „Suntem alături de voi, fie că învingeți sau nu³”. Umorel său este atât de rafinat, încât multor băieți le scapă poanta sau nu sunt suficient de familiarizați cu expresia de susținere „învingeți sau pierdeți” încât să înțeleagă gluma adultă. Pentru băieți asta nu are nicio importanță, contează că o persoană cu autoritate – directorul lor! – își face timp să se ocupe de ei pe tot timpul adunării. Nu contează că nu este

¹ Orășel în sud-estul statului Massachusetts. (N. tr.)

² Glenn Scobey Warner (1871-1954), cunoscut ca Pop Warner; antrenor american de „gridiron”, o combinație de fotbal și rugby. (N. tr.)

³ „Win or tie”, victorie sau egalitate, care sună aproape ca „win or die”, învinge sau mori. (N. tr.)

o adunare de patru sute sau de o mie de copii. Ei sunt faimoși în școala lor. Ce cadou pentru ei!

Sentimentul că fiecare băiat este important se adâncește și mai mult. După o scurtă predică a părintelui Simon Smith, bazată pe o frază a unui iezuit faimos și care a fost adoptată ca motto de o clasă Nativity anterioară, el întreabă: „Nu e ziua de naștere a lui Alby?”

O voce strigă: „E duminică”.

„E bine”, spune părintele Smith. „Urcă aici”.

Când Alby apare în fața părintelui Smith, preotul îi urează la mulți ani, apoi își pune mâna pe capul băiatului. Toți își apleacă imediat capetele în rugăciune, în timp ce părintele Smith cere binecuvântarea Domnului pentru ziua de naștere a lui Alby. El conduce apoi rugăciunea de încheiere. În mijlocul rugăciunii, el se oprește și le cere băieților să includă numele membrilor familiei. Mulți dintre băieții mai mici ridică mâinile și spun lucruri precum „familia mea”, „părintele Hicks și vizitatorul” sau „mama mea, care este operată”. După ce fiecare băiat numește persoanele de care este preocupat, adunarea intonează refrenul „Doamne, ascultă ruga noastră”. Băieții din clasele a șaptea și a opta îi lasă pe cei mai mici să iasă primii, respectându-le dorința. Ei înțeleg puterea rugăciunii și a atenției individuale și le respectă pe amândouă.

Un băiat precum Caleb este în pericol din numeroase motive. Cercetările în domeniul educației au arătat în repetate rânduri, de-a lungul a multe decenii, că în Statele Unite cel mai important factor al succesului educațional este statutul socio-economic. Copiii mai bogați au rezultate mai bune în

școlile din întreaga țară. Deși niciun studiu nu specifică clar de ce banii sunt atât de eficienți în a-i propulsa pe copii pe scara educației, faptul pare de la sine înțeles. Într-adevăr, implicațiile bunăstării materiale sunt prea multe pentru a le menționa. Alimentația familiei și îngrijirea sănătății sunt mai bune. Copiii vin la școală sătui și gata pentru o zi de muncă. Ei au tot ce le trebuie pentru studiu: ochelari, un loc sigur, sprijinul familiei și al comunității pentru succesul educațional. În casă există mai multe cărți, fiindcă părinții sunt angajați și mai bine educați. Cartierele sunt sigure și școlile sunt mai bine dotate și au un personal mai bine pregătit. Sunt atât de mulți factori socio-economici care contribuie la succesul școlar, încât mă enervează să aud dezbaterele despre reforma învățământului. Reforma care ar avea cea mai mare influență asupra destinului școlar al copiilor ar fi ca familiile lor să dispună de un venit stabil, la nivelul clasei mijlocii. (Țările Scandinave și Olanda se descurcă foarte bine în această privință.) Dacă este să prevezi viitorul educațional al unui copil de imigranți nigerieni, dintr-o familie cu șase copii, cu doi părinți excedați de muncă și având salarii relativ mici, e greu să fii optimist. Chiar înainte de a ști dacă Caleb este un elev capabil, sorții îi sunt potrivnici.

În fapt, Caleb nu este un elev strălucit, cel puțin nu în comparație cu unii dintre colegii săi și, cu siguranță, nu comparativ cu unii dintre copiii cu care va concura pentru burse la școlile private și parohiale de elită. Rezultatele sale la testele de admitere în școala secundară îl plasează în ultimul sfert al copiilor care candidează la școlile private. Totul pare să indice un elev cu probleme. Cu toate acestea, trei factori critici sunt în favoarea lui. În primul rând, e motivat să reușească; în al doilea rând, familia lui e profund interesată de educație; în al treilea rând,

are Nativity Prep ca aliat. Școala nu-l va abandona cât timp există posibilitatea să-l ajute.

Ceea ce nu înseamnă că pentru Caleb școala este ușoară. Când a ajuns aici, nu era nici pe departe pregătit pentru cerințele academice ale școlii: „Nu mai văzusem lucrurile acelea până atunci... nu înțelegeam ce fac... La început am fost speriat, nu mai promisem niciodată un C”. Experiența mediocrității l-a supărat și el a continuat în felul acesta „mai mult de jumătate din clasa a șasea. Mama a venit să discute cu profesorii. M-a luat și pe mine cu ea și ei au început să-mi explice mai mult, încât spre sfârșitul anului am început să muncesc mai mult”. Printre lucrurile pe care Nativity le face cel mai bine este să acorde atenție vieții băieților săi. Chiar dacă nu toți primesc numai A, toți au parte de aprecieri pentru viața pe care o duc. Experiența aceasta de a fi cunoscut îi va fi ajutând pe mulți băieți de-a lungul zilei de școală. La o oră de engleză pentru clasa a opta, un profesor talentat, Curt Miller, conduce atelierul de compoziție literară. (Dl. Miller este în anul sabatic¹ de la o școală privată de elită din Brookline, Massachusetts, și își donează timpul de predare lui Nativity.) El i-a pus pe băieți să scrie câte o lucrare, pe care ei o citesc cu voce tare în clasă. Eserurile acestea au titluri semnificative: „Sunt încă treaz”, „Schimbare”, „Drumurile mele furișe” și „Turnirul”.

În ziua vizitei mele, unul dintre băieți descrie cum părinții l-au obligat să aleagă între ei. Ei se despărțiseră și unul părăsea

¹ Practică în universități și în unele licee în care cadrele didactice au la dispoziție un an din șapte pentru proiecte personale, călătorii, odihnă, etc. Perioada aceasta este plătită integral sau parțial. Numele provine din vechea lege iudaică, în care fiecare parcelă de pământ trebuia lăsată pârloagă un an din șapte. (N. tr.)

Haiti, celălalt rămânea. Fără niciun preaviz sau pregătire psihologică, băiatul trebuia fie să plece cu tatăl său, fie să rămână cu mama sa. Fratele lui mai mare a optat pentru tată. Primul imbold a fost să-l urmeze, dar apoi s-a întors și a văzut chipul mamei. El a simțit că nu o poate părăsi, fiind însă conștient că, dacă rămâne, e posibil să nu-și mai vadă niciodată fratele. În timp ce citea, a început să plângă, apoi să suspine. Dl. Miller s-a dus lângă el și i-a pus mâna pe umăr. „Excelentă lucrare”, a spus el. Băiatul a continuat să citească. Toți din clasă erau numai urechi, dorind să știe cum s-a terminat povestea. (El a rămas cu mama, nu și-a văzut fratele câțiva ani, dar în vara trecută i s-a alăturat.)

A venit apoi rândul lui Caleb. După ce a descris plecarea tatălui său și dureroasa dispariție a câinelui Jimmy – „cel mai bun prieten al său” – el a început să povestească despre haosul războiului civil din Nigeria.

A fost o perioadă de imense distrugerii. Oamenii alergau țipând pe străzi, apoi din casa familiei noastre se auzea „Pap!” și cineva probabil că murise încă înainte de a fi atins solul. Unii nu aveau unde să meargă, alții nu aveau unde să se ascundă... Țara aceasta era plină de haos. Țara aceasta era plină de disperare... Mama și-a dat toată silința ca să ne aducem aminte de vremurile bune... [dar] până la urmă a renunțat. Într-o dimineață ne-a îmbrăcat, pe surorile mele și pe mine, apoi ne-a pus în microbuzul care mergea la aeroport. S-a gândit că în felul acesta ne protejează de toate durerile și suferințele impuse. A vrut, de asemenea, să mă îndeparteze de absența tatălui meu și de pierderea lui Jimmy. I-a lăsat în urmă pe toții prietenii noștri, familia și casa. Dar exista o latură luminoasă. Ne îndreptam spre o viață nouă. Curând îl voi revedea pe tatăl meu.

Dacă aveți un copil care, din indiferent ce motiv, întâmpină dificultăți în școală, nu puteți găsi o mai bună soluție decât cea oferită de Nativity Prep elevilor săi: sprijin, organizare, un sentiment al misiunii și oportunitatea de a-și celebra viața în contextul zilei de școală. Dacă, așa cum cred eu, toți elevii cu dificultăți caută să se adapteze școlii, cel mai bun lucru care se poate întâmpla este ca școala să le vină în întâmpinare și să încerce să li se adapteze. Nativity a fost minunat concepută tocmai în acest scop. Din nefericire, nu toate școlile sunt astfel.

EDITURA HERALD

La naiba, nu!

Călătorii definite prin sfidare și disperare

Urăsc aproape tot ce are legătură cu școala, faptul că este o pierdere de timp, că te obligă să te înscrii la cursuri unde vei pierde și mai mult timp studiind că este o pierdere de timp fiindcă nu-ți place subiectul și nu-l vei folosi niciodată; astfel că în loc să fii pe afară și să faci ceva ce-ți place, trebuie să stai acasă și să studiezi trigonometria sau altceva.

— Kate W., cincisprezece ani

Niciodată să nu cedezi – niciodată, niciodată, niciodată, niciodată, în niciun lucru, fie el important sau neînsemnat, mare sau mărunț, niciodată să nu cedezi decât onoarei și bunului simț. Niciodată să nu capitulezi în fața forței; niciodată să nu capitulezi în fața puterii aparent copleșitoare a inamicului.

— Sir Winston Churchill, 1941, Harrow School

Unii elevi ajung să fie atât de descurajați în școală, încât nu mai pot să suporte. Lupta lor psihologică cu regulile, cerințele,

colegii, anxietatea sau eșecurile școlare – toate devin insuportabile. Părăsirea școlii este finalul aproape natural al acestei experiențe de luptă cronică. Despre elevii care încetează să mai frecventeze școala spunem că au abandonat. Dar a ieși din clădire nu este singura cale de a abandona școala. Mulți elevi care continuă să fie prezenți fizic la cursuri, de fapt, au abandonat pe bază psihologică. Ei nu mai pun suflet în ceea ce fac, ci își investesc timpul și energia altundeva, uneori în moduri foarte mature și de înțeles. Ei părăsesc aproape pe nevăzute scena educațională. Deși copiii de culoare săraci sunt cei mai expuși abandonului școlar, și copiii albi din clasa mijlocie pot căpăta un profund dezgust față de școală. Multe dintre aceste rupturi cu școala sunt subtile și greu de categorisit.

În acest capitol vom examina viețile a trei elevi ale căror călătorii prin școală s-au umplut treptat de disperare. Experiențele lor au fost atât de exasperante, umilitoare, deprimante sau marcate de dezamăgiri cronice, încât ei s-au retras din procesul educației, psihologic sau fizic. Când spun că au avut călătorii dureroase prin școală, nu dau vina pe profesori sau pe școli. Doar descriu procesul. În viețile acestor copii au existat factori personali, familiali și culturali la fel de puternici ca și factorii școlari. În pofida deosebirilor contextuale dintre acești trei elevi, există asemănări frapante în modul cum cariera lor școlară a decăzut în furie și disperare.

DAVID: ALERGIC LA ȘCOALĂ

Educația lui David a început promițător. Ca băiețel, era dornic să învețe. El își amintește: „Când aveam patru ani, m-am

uitat în jur și mi-am dat seama că mama știa să citească, tata știa să citească, Maura știa să citească, dar eu nu știam. Lucrul acesta nu mi-a plăcut, încât în anul următor practic am învățat singur să citesc... La grădiniță am avut o educatoare de treabă, iar când ceilalți învățau să citească, pe mine mă lăsa să citesc singur... Lucrurile au mers bine în primii câțiva ani”.

E greu de spus exact ce sau când s-a întâmplat ceva în școala elementară care i-a lăsat lui David impresia că școala este coercitivă, dar fără îndoială ceva s-a întâmplat. „După o vreme lucrurile devin forțate și trebuie să citești lucruri pe care nu ai vrea să le citești”, spune el. „Mi s-a spus, «îmi pare rău, dar trebuie». Mi s-a spus, «trebuie fiindcă așa spun eu», iar eu am întrebat, «Dar de ce?»”

Stau de vorbă cu un tânăr de optsprezece ani care seamănă în mod ciudat cu Paul Bunyan¹. Nu e la fel de înalt ca miticul personaj, dar, în rest, seamănă cu cineva având o secure în mână și însoțit de un bou albastru supradimensionat. Are o înfățișare de urs, probabil în jur de 125 kg. O barbă zburlită îi acoperă fața dându-i un aspect de tocmai-întors-din-camping. În seara aceasta răcoroasă de toamnă poartă ghetе și o vestă kaki lungă până aproape de genunchi. Are mai multe buzunare în față și dacă nu ne-am afla într-o locuință frumoasă dintr-o suburbie pașnică a orașului Chicago, ți-ai putea ima-

¹ Tăietor de lemne uriaș, erou al unor povestiri și anecdote din folclorul american. Întruchipare a forței și vitalității, avea ca însoțitor un bou albastru pe nume Babe. Poveștile descriu cum Bunyan a creat între altele Marele Canion din Colorado și regiunea muntoasă Black Hills din Dakota de Sud și Wyoming. Poveștile despre Paul Bunyan au fost adunate în volum de către Esther Shephard (1924) și James Stevens (1925) și au făcut obiectul unor poeme ale lui Robert Frost, Carl Sandburg și Richard Wilbur, precum și al unei operete a lui Benjamin Britten. (N. tr.)

gina că are în buzunare un cuțit, câteva cartușe, fir de undiță și niște momeală de pescuit uitată. Putea foarte bine să care cu el ceva necesar pentru repararea unui motor. Dacă aveai nevoie de vreunul dintre aceste obiecte, sunt sigur că ți l-ar fi dat. David e politicoș și generos din fire, e într-adevăr tipul clasic al uriașului blând.

Aspectul lui amabil face ca povestea îndelungatului său război cu școala să fie în totală disonanță. E greu de crezut că numai cu optsprezece luni în urmă, ca elev în ultimul an de liceu, acest tânăr atrăgător „se certa cu toată lumea”, după cum el însuși admite. Când sora lui mai mică a început liceul toamna trecută, el a prevenit-o să nu le spună profesorilor că este sora lui. În caz contrar ei s-ar putea speria. L-am luat la întrebări pe David. A făcut vreodată ceva agresiv în școală? A amenințat vreodată să lovească un profesor? Răspunsul a fost un nu apăsător. După care își rectifică afirmația: „Nu am vrut să spun speriați, cât puțin jigniți. Profesorilor nu le era frică de mine, dar au fost luați oarecum prin surprindere. Nu am fost în mod evident elevul tipic. Am fost cel care pune totul la îndoială și, știi, conduce clasa tot timpul”.

David e „un băiat politicoș și respectuos”, după cum îl descriu părinții și prietenii apropiați. A învățat singur să citească la patru ani. Cum a ajuns atunci băiatul acesta curios și inteligent să absolve la limită, cu media 6, un program pentru elevi cu dereglări emoționale? Cum a fost posibil ca fiul unor părinți bine educați să ajungă să urască vehement școala? Cum s-a putut întâmpla așa ceva unui băiat dintr-o familie dispusă să plătească taxa pentru școli private și parohiale, dispusă să-i ofere orice servicii de sprijin ar fi avut nevoie? De ce experiența

lui David a fost atât de diferită de a celor trei surori ale sale, care toate s-au bucurat de mai mult sau mai puțin succes în școală? Mama lui, Marianne, răsuțește iar și iar în minte întrebarea aceasta. A pledat în favoarea lui, s-a luptat cu el și l-a mutat de la o școală la alta în încercarea de a face experiența școlară acceptabilă pentru el. Nimic nu a dat rezultat. În timp ce poveștește, e pe rând frustrată, mânioasă și, mai ales, nedumerită.

Pe parcursul unei experiențe preșcolare parohiale „mediocre”, educatorii lui David au declarat că „nu-l pot înțelege”. A avut un an de grădiniță minunat, într-un „mediu plăcut și amuzant”, la aceeași școală urmată de sora lui mai mare, Maura. La încheierea aceluia an, educatorii au recomandat ca David să mai rămână un an în grădiniță, fiindcă era nevârstnic – se născuse în iulie – și capacitățile motrice de finețe îi erau slab dezvoltate. Părinții, „atenți la talentele lui David”, au decis să-l înscrie în clasa întâi. O învățătoare tânără și entuziastă a lucrat cu David și l-a ajutat să-și dezvolte capacitățile organizatorice, care erau semnificativ în urma celor ale colegilor săi. Și de data aceasta s-a recomandat ca David să mai rămână un an în clasa întâi. Marianne relatează: „Ne-am uitat la băiatul nostru cel inteligent și am spus: «Mulțumim, nu»”.

Învățătorul din clasa a doua glumea binevoitor că David este genul de individ care va avea întotdeauna secretară. David a agreat parte din clasele a doua și a treia și a tolerat restul. Putem totuși deduce că a fost plictisit, căci i-a spus surorii sale mai mici, agitată la gândul primei zile de școală: „Nu-ți face griji, Amy, primii patru ani de școală sunt numai recapitulare!” Înțelegerea lui conceptuală a materialului era superbă. Mecanica școlii – scrierea și organizarea – era cea dificilă.

David și mama lui au căzut de acord că anul petrecut în clasa a patra cu doamna O'Connell, la Notre Dame, a fost de coșmar. Retrospectiv, a fost realmente începutul sfârșitului carierei sale școlare. Anul acela cu doamna O'Connell – pe care și acum o numește „căpcăuna bătrână și urâtă” – i-a lăsat sentimente de extraordinară înverșunare împotriva școlii. Mama lui își aduce aminte că la începutul acelui an l-au testat pe David:

Lupta lui David cu scrisul de mână și organizarea au ajuns la punctul culminant. La ora de matematică a inventat o alternativă la împrumut, care a fost însă desconsiderată. Povara sporită a temelor scrise a creat o stare de război absolut în casă. Ne întrebam dacă David *nu putea* să scrie sau *nu voia* să scrie? Am cerut să fie testat, rezultatul fiind că David era un copil foarte talentat, dar cu capacitățile motrice de finețe, slab dezvoltate. Cum niciunul dintre punctaje nu indica necesitatea unui ajutor, s-a sugerat ca David să urmeze un tratament cu Ritalin¹ și să-i cumpărăm caiete cu coduri de culori. Ritalinul nu cred că l-a ajutat cu ceva pe David, dar am cumpărat caietele.

Marianne a intrat într-o zi în clasă ca să-i dea caietele colorate și a găsit un „David cu lacrimi în ochi” stând într-un capăt al încăperii și pe profesoara „mocnind de mânie” în celălalt capăt:

Între ei era un pupitru plin de jur împrejur de hârtii mototolite. Profesoara le lăsase acolo, poate pentru a-l rușina pe David, dar

¹ Ritalin (methylphenidate) este o amfetamină ușoară folosită în tratamentul sindromului ADHD (attention-deficit hyperactivity disorder), caracterizat prin hiperactivitate, impulsivitate și incapacitate de concentrare pe durate de timp prelungite. (N. tr.)

am văzut un munte de frustrare. M-am așezat la pupitrul lui David și am tras un alt scaun pentru David. Profesoara a luat ea acel scaun și a tras un altul pentru David. Mi-a arătat o foaie scrisă de David în acea zi. Era destul de lizibilă, cu spații între cuvinte, una dintre cele mai bune lucrări ale sale! Dar când profesoara mi-a spus că „nu a fost atât de greu!”, David și-a ieșit din fire și a strigat la ea, spunându-i că habar nu are câtă muncă a trebuit, că nu ea a făcut-o.

Mama lui David a spus despre doamna O'Connell că „este prima profesoară pe care am vrut vreodată s-o lovesc. Eram atât de furioasă și de jignită că, deși ne-am întâlnit de atâtea ori și am tot vorbit, tot ce vedea ea când se uita la fiul meu era cineva pe care nu-l putea pune într-o cutiuță. Ești fie una, fie alta, ea nu putea lucra decât cu tipuri, iar David nu se potrivea. Cele mai multe amintiri ale lui David din acel an sunt cu doamna O'Connell strigând la el și certându-se cu părinții săi.

„Bătrâna căpcăună urâtă era îngrozitoare. Se răstrea la copii, țipa la ei. A țipat la mine de nenumărate ori. Odată un profesor de pe culoar a intrat în clasă și ne-a spus să nu mai facem atâta gălăgie, când de fapt nimeni nu vorbea, doar ea striga la mine”.

De ce striga doamna O'Connell? Din cauza temei – David nu-și făcuse tema de casă. L-am întrebat ce spunea ea ca să declanșeze schimbul de țipete. „De obicei, «trebuia să-ți fi făcut tema de ieri» sau ceva de felul acesta”.

Răspunsul lui: „De regulă ziceam «păi, nu am făcut-o», iar ea spunea «păi, trebuia s-o faci». Eu răspundeam, «nu am făcut-o.» «Ar fi trebuit s-o ai aici.» «N-o am. Dă-mi notă proastă și fă pași.» Nu ziceam eu chiar așa, dar pe aproape”.

La optsprezece ani, lui David îi este foarte clar de ce clasa a patra a fost atât de groaznică. „Volumul de muncă și gradul de dificultate au crescut foarte mult... Aceasta ajunge să fie o problemă, fiindcă în clasa întâi, a doua și a treia te descurci cu mult mai ușor doar făcând testele și neglijând temele pentru acasă. În clasa a patra lucrurile s-au schimbat”. Incapacitatea lui David de a ține ritmul, supărarea lui pe învățătoare și frustrarea învățătoarei au creat o gaură neagră care a început să-i înghită pe David și familia lui.

David își aduce aminte de carnetul lui de note din clasa a patra. „Luasem aproape numai note proaste. Niciodată până atunci nu avusesem note atât de rele. Părinții mei și cu mine am petrecut următoarele nouă ore stând la masa din sufragerie și certându-ne pe tema aceasta. După care m-am simțit epuizat și am urcat în camera mea să mă culc. Am știut atunci că lucrurile vor merge tot mai rău. Nu mai era doar școală”.

David a făcut aceeași descoperire tristă pe care o fac mulți copii; școala are capacitatea să dea peste cap relația afectuoasă cu părinții tăi. Presupun că și părinții lui David au avut o revelație la fel de nefericită: performanțele școlare ale copilului îți pot eroda sentimentele de iubire față de propriul copil. Ori cât de protector și de compătimitor ai fi, e greu să nu fii deopotrivă îngrijorat și enervat când vezi carnetul de note al talentatului tău fiu plin de note proaste. E firesc să te gândești la carnetul de note ca la oglinda fidelă a copilului tău. Sper ca, atunci când veți termina de citit cartea aceasta, să credeți că un carnet de note se referă numai în parte la copil. El este, în același timp, o evaluare implicită a profesorului, a școlii și a potrivirii dintre copil și școală.

Părinții lui David l-au dus la un psiholog care a recomandat o nouă școală, și ei au acceptat recomandarea. L-au scos de la Notre Dame în februarie și l-au mutat la Sage School, un mediu progresiv anume conceput pentru copii talentați. Erau cu totul 198 de copii, de la pre-K și până în clasa a opta.

Când David mi-a spus că părinții l-au transferat la mijlocul anului școlar, am întrebat: „Deci a fost o situație de urgență?” „Foarte mare”. Dar urgența, așa cum a perceput-o el, a fost nevoia Școlii Sage pentru el. „Aveau nevoie de încă cineva în clasa a patra. Nu erau destui pentru piesă. Pregăteau *Visul unei nopți de vară* de Shakespeare, o piesă foarte complicată, dar eram pregătiți”. Chiar și acum, după atâția ani și atâtea eșecuri, David se luminează la ideea că școala a avut nevoie de el, că exista un loc pentru el și exista o problemă complexă de rezolvat. A luat în derândere teribila sa experiență cu doamna O’Connell: „Făceam chiar și un pic din temele de casă. Eram dispus la un oarecare compromis”.

Totuși, David, acum extrem de vigilent, și-a dat seama că și aceasta este tot o școală. „Din nefericire, Sage doar a redus la minimum problemele de la Notre Dame. Un pic de autoritarism tot exista”. El își amintește favorabil de discuțiile avute cu profesorii după problemele survenite la ora de gimnastică. Profesorii își făceau timp să vorbească cu copiii și să-i asculte. Genul acesta de conversație respectuoasă era „ceva extraordinar de diferit” pentru David, obișnuit cu ceea ce el numește „mentalitatea de la Notre Dame: îi bagi la pușcărie pe cei care fac probleme și speri că problemele vor dispărea”.

Lui David i-a plăcut profesorul lui din clasa a cincea. De fapt, îi plăceau mulți dintre profesorii de la școală. Din păcate, Sage

School s-a extins la 250 de elevi când a ajuns el în clasa a cincea și la peste 400 în clasa a șasea. Cu mai puțină atenție individuală și puțin mai mult haos, au apărut inevitabilele eforturi ale adulților de a controla situația. David a început din nou să se revolte împotriva școlii. A încetat să-și mai facă temele. Notele lui au luat-o la vale. După doi ani în care au plătit taxe mari și au obținut rezultate tot mai slabe, Marianne și Bob l-au adus înapoi la Notre Dame ca să termine școala medie. A început să aibă sângerări nazale, care l-au dus la infirmerie, de regulă vineri după-amiaza. În timp ce avea un tampon Kleenex pe nas, îi auzea pe adulți discutând în cabinet. Fragmentele acelea de conversație i-au confirmat toate prejudecățile despre școală. I s-a părut că adulții spun lucruri stupide și ipocrite ori de câte ori a avut ocazia să-i asculte.

Dezvoltarea pubertară a început devreme; era înalt și greu. Nu i-a fost ușor să se descurce, social și fizic. Ca băiat cu exces de greutate, intelectualul clasei și singurul elev care-i provoca regulat pe profesori, David s-a văzut nepopular printre colegi. La Sage, unii colegi îi admiraseră firea revoluționară și rebelă; nu și la Notre Dame. L-am întrebat dacă în toți anii aceștia vreun profesor a vorbit cu el. Da, a răspuns el, spuneau lucrurile obișnuite: „David, nu ți-ai făcut temele”.

„Ori de câte ori mă numea profesorul și eu spuneam ceva, ceilalți chicoteau fiindcă nu știam răspunsul. Sunt atât de răutăcioși. În anul acela toți au avut ceva împotriva mea. Anul acesta nu mai accept mizeriile nimănui. Dacă cineva îmi spune ceva, îi întorc vorba”.

(Elev în clasa a XI-a)

Atât David, cât și părinții săi au sperat că lucrurile se vor schimba în liceu. David spune despre comunitatea mare și respectată a liceului din vecinătate: „Nu era exact ca Notre Dame. Era ca și Notre Dame în privința cocainei și a metamfetaminei¹ și a altor câtorva narcotice. De asta mi-am dat seama în câteva săptămâni, doar că acum nimănui nu părea să-i pese. Apoi au fost din nou temele pentru acasă”.

Marianne spune: „Îmi pusesem atâtea speranțe în liceu. Pentru fiica noastră mai mare a fost ca o experiență eliberatoare... La sfârșitul primului semestru, David era corigent la câteva obiecte. Refuza să facă orice fel de teme în afara școlii. Tiparul a fost stabilit pentru următorii câțiva ani – după fiecare perioadă de notare urma o ceartă. Indiferent cât de calm începeam, terminam într-o explozie de mânie și frustrare”.

În liceu, David a descoperit arma perfectă cu care să-i irite pe adulți. Spunea pur și simplu că niciodată nu acceptase să fie elev. După care, într-un spirit de compromis, se arăta dispus să meargă la școală, dar fără să facă teme de casă. Impresia lui era că temele pentru acasă atentează la timpul lui: o extensie nelegitimă a zilei de școală care interfera cu viața lui și cu lecturile sale. Nu cred că există vreun adult pe lume care să nu reacționeze la insistențele unui copil că nu va face teme pentru acasă, zicându-i: „Dar trebuie să le faci! Temele de casă sunt o parte a școlii”. David a găsit o metodă de a apăsa butonul rigidității fiecărui adult, punând la îndoială legitimitatea cerinței de a face teme acasă. Sunt sigur că s-a distrat văzând cât de ușor au căzut adulții în capcana lui. Atacând premisele

¹ În text sunt folosiți termenii englezești, de argou, pentru aceste droguri: *crack* și *speed*. (N. tr.)

temelor de casă, David ataca un aspect al vieții școlare care s-a dezvoltat continuu în ultimii cincisprezece ani, cel puțin în școlile cu ambiții academice. Mulți consideră că a face o grămadă de teme este indicatorul unei bune educații, chiar dacă argumentația este șubredă.

Profesorii și părinții au adesea impresia că mulțimea temelor dovedește calitatea educației oferite. Există multe aspecte greșite în legătură cu temele de casă și toți cei care sunt apropiați de școală știu lucrul acesta – atât profesori, cât și elevi. Mare parte din ce se dă ca temă e doar o corvoadă neinspirată. Și mai rău încă, mulți profesori le cer elevilor să învețe singuri concepte care nu au fost predate corespunzător la clasă. Dacă asistați la lecții, veți vedea că o bună parte din timp e consacrată verificării, corectării sau prezentării temelor.

Dar a pune la îndoială necesitatea temelor de casă înseamnă a spune că împăratul nu are haine. David nu numai că a continuat să spună că împăratul nu are haine, dar a refuzat să recunoască legitimitatea împăratului. Curtenii au fost scandalizați. Dar David nu a fost numai copilul inocent care a arătat că împăratul este gol. El a citit *Zbor deasupra unui cuib de cuci*, a lui Ken Kesey, și a început să perceapă școala ca pe un azil unde a fost închis contrar voinței sale. La un moment dat în liceu, mamei lui David i-a devenit tot mai greu să-l susțină. Numeroasele întrevederi pe care le-a avut în favoarea lui, fără nicio îmbunătățire a situației sale școlare, i-au creat un sentiment de neputință. Au existat momente când comportamentul lui David i-a cauzat tensiuni conjugale; soțul ei a sugerat uneori că reacționa exagerat la situație, dar nu a putut să ofere strategii alternative rezonabile. În afară de aceasta, telefoanele de la școală și con-

fruntările cu David i-au afectat programul. Cum ar fi putut să nu reacționeze? Mai mult decât orice, o măcinau grijile privind viitorul lui David. Se gândea: „Cum poate el să știe ce alege? Nu a fost niciodată adult, responsabil pentru amănuntele vieții sale de zi cu zi. Cum poate să facă acea alegere?”

În pofida sentimentului ei că David nu putea să facă alegeri în cunoștință de cauză, el a continuat să le facă. În pofida numeroaselor interdicții de a ieși din casă pentru faptul de a nu-și fi terminat temele, el a continuat să le boicoteze. El ar fi trebuit să folosească zilele de suspendare pentru a-și face temele, dar, în loc de aceasta, a stat în mica încăpăre cu fereastră citind *Les Misérables* de Victor Hugo, identificându-se probabil cu Jean Valjean. A doua zi, când profesorii îl întrebau de ce nu și-a făcut temele, spunea: „Ieri am fost suspendat și nu am primit teme”. Cursurile de artă și fotografie nu au fost nici ele soluția. Îi plăceau orele de clasă, dar nu accepta din principiu teme pentru acasă. La sfârșitul celui de-al doilea an de liceu, David nu mai respecta niciun fel de înțelegere. Eșecul și părăsirea școlii se prefigurau clar.

În acel moment, el a negociat cu profesorii să termine școala într-un program separat¹ pentru elevi cu tulburări emoționale. David îl descrie ca pe un program „unde sunt aruncați majoritatea celor prea înceți, a celor care au probleme la clasele obișnuite, care-i bat pe ceilalți sau intimidă profesorii. Nici el,

¹ *Pull-out program*; program școlar în care elevii cu nevoi speciale sunt „separați” ocazional de clasele obișnuite pentru a primi instrucțiuni în săli numite *resource rooms*. Programele sunt concepute pentru o gamă largă de instrucțiuni speciale: dificultăți de citire, terapia vorbirii, matematică etc. Unele școli oferă astfel de programe și pentru elevi dotați, în vederea unor proiecte care depășesc nivelul claselor obișnuite. (N. tr.)

nici părinții săi nu-l considerau dereglat emoțional, și, chiar dacă i s-ar fi pus diagnosticul de Opoziție Sfidătoare, toată lumea ar fi admis că David era unul dintre cei mai politicoși băieți sfidători pe care i-au cunoscut.

El spune: „Am ajuns acolo fiindcă școala nu avea efectiv un alt loc unde să mă pună. Mă războiam deja cu ei de doi ani și jumătate și ideea a fost să mă mute acolo; eșecurile au încetat fiindcă ei au încetat să-mi mai bage teme pe gât”.

El a ajuns la un compromis cu profesorii: va fi prezent la clasă dacă i se va permite ca în acest timp să citească. David a căpătat un sentiment al puterii la gândul că a reușit să șantajeze prestigiosul liceu, fiindcă era decis să părăsească școala, iar administratorii din district erau mândri de rata foarte scăzută a abandonului școlar. El crede că districtul a acceptat un compromis fiindcă nu voiau ca el să devină o statistică rușinoasă.

David nu i-a detestat pe toți profesorii săi. În clasa a noua a avut un profesor de engleză, dl. Fast, care, spune el apreciativ, conducea excelente discuții în clasă și îi permitea să conducă lecția în digresiuni intelectuale. Mai era apoi doamna Mayo, administratoarea programului E.D. [emotional disturbance], care a avut în final puterea să negocieze un pact „fără teme de casă” între David și toți ceilalți profesori ai săi. Faptul că ea a înțeles ce ajunseseră să simbolizeze pentru David temele de casă, i-au atras respectul și afecțiunea lui. Când vorbește despre ea, sentimentele sale de apreciere sunt neîndoielnice.

Dar, chiar și după toate aceste negocieri, David cu greu se strecura prin școală cu media D. În acel moment, mama lui ajunsese aproape de limită sau chiar dincolo. Spre deosebire de clasa a patra, când a fost necondiționat de partea fiului ei, la

sfârșitul ultimului său an de liceu, ea era profund descurajată de ceea ce considera a fi negativitate și autosabotare a șanselor. În finalul carierei sale școlare, ea a scris:

Ei bine, ne apropiem acum de final. După ce ani în șir am încercat să-l determin pe David să-și întrebuițeze considerabilele sale talente pentru „a fi elev” – negociind, sperând, așteptând, amenințând, plângând, luptând... peste câteva luni el va absolvi liceul... Am explorat toate alternativele pe care le-am putut identifica... dar eu încă îl mai îndemn către școală... Când avem întruniri de evaluare a perioadei curente sau de planificare a celei următoare, stăm toți la o masă mare de conferință: David, părinții, profesorii, consilierul, lucrătorul social, reprezentantul special pentru educație, consilierul vocațional, un grup foarte cordial. Le sunt recunoscătoare pentru ajutor. Uneori pot sta acolo să fac planuri și să pretind că totul este real – dar pe urmă interiorul meu se revoltă că este vorba doar de atitudinea stupidă a unui băiat! Nu e handicapat!

Nici David, nici mama lui nu au avut chef să participe la ceremonia de absolvire. Nu știu dacă tatăl sau surorile și-ar fi dorit ca el să ia parte. Pentru el, unica ceremonie a fost de fabricație proprie: a înngenuncheat și a sărutat pavajul din fața școlii. În sfârșit liber!

La câteva săptămâni după ce a terminat liceul, a început să lucreze în schimbul de după-amiaza pentru UPS¹ și era destul de mulțumit atunci când am stat de vorbă. Când l-am întrebat cum se compară serviciul cu școala, mi-a spus că fizic simte fiecare oră muncită acolo, dar „întrebarea care îmi vine imediat în

¹ *United Parcel Service* - companie de curierat din SUA. (N. tr.)

mente este: de ce se plâng oare adulții de muncă? Știi, la școală lânzeam opt ore, după care alte câteva ore mă certam cu părinții, și toți cei din lumea adulților îmi spuneau: «Oh, bucură-te de anii aceștia, sunt cei mai frumoși din viața ta.»”

Pentru David este de neimaginat că anii de școală pot fi cei mai frumoși din viața cuiva. Ce face acum, spune el, este „muncă directă, clară și cinstită. Pot să fac ceva constructiv după toți anii aceia de luptă. Chiar aspiri să faci ceva cu adevărat pozitiv”.

David își descrie experiența școlară ca pe o bătălie crâncenă pentru integritate personală, pe care a câștigat-o – sau cel puțin i-a supraviețuit. Deși îi respect experiența, ca adult și ca psiholog școlar îmi este imposibil să nu-i privesc cariera școlară ca tristă. Aș fi dorit, pentru David și familia lui, ca lucrurile să fi decurs diferit. De ce i s-a întâmplat aceasta? Mă gândesc la David ca la cineva cu o reacție alergică la școală. Sistemul său imunitar psihologic i-a cauzat o urticare emoțională când și-a dat seama că nu va putea să învețe în stilul său.

Marele psihiatru american Harry Stack Sullivan a descris în mod strălucit cele două tipuri de întâlniri cu lumea ale copiilor: experiențe ale „eului” și experiențe ale „non-eului”. Chiar și ca adulți, avem momente când abordăm o situație sau intrăm într-o instituție și suntem copleșiți de sentimente de „non-eu”. Sunt gata să argumentez că orice copil – fie la orele de matematică, de educație fizică sau biologie, fie la un meci de fotbal – are uneori sentimente de „non-eu” în privința școlii.

Dar în cazul acesta, de ce nu devin mai mulți copii alergici la școală la fel ca David? Deși școala este mai mult sau mai puțin dificilă pentru toți elevii, reacțiile lor alergice sunt episodice, echilibrate de majoritatea momentelor afirmative. Nu toți sun-

tem atât de alergici la școală! Pentru David, nepotrivirea cu școala era teribilă și – psihologic vorbind – în clasa a patra s-a umflat pur și simplu din cauza erupției alergice dureroase, care l-a lăsat într-o stare mizerabilă și l-a hipersensibilizat la insultele și constrângerile școlii.

Să mai insistăm puțin pe metafora reacției alergice. Dacă ai mâncat fructe de mare și o reacție imunologică ți-a produs mâncărimi pe tot corpul, ți-a înfundat gâtul încât ai crezut că vei muri, ai mai mânca oare curând fructe de mare? Cu siguranță, nu. Cum ai reacționa dacă cineva ți-ar oferi crab la cină, zicând că-ți va face bine? L-ai refuza, la început politicos, iar apoi cu iritare dacă ar continua să insiste asupra minunatei arome. Ce-ai face dacă ai fi la închisoare și în fiecare dimineață un gardian mătăhălos ți-ar băga cu sila în gură creveți sau homar? Te-ai zbate, ai lupta, ai striga și ai considera un triumf dacă ai obține un armistițiu zilnic cu autoritățile. Când, în cele din urmă, îți vor da drumul din închisoarea cu fructe de mare, ai săruta pavajul și ai cânta „În sfârșit liber!” Aceasta a fost experiența școlară a lui David.

David se descrie pe sine ca având „o problemă cu autoritățile”. În fapt, el avea o alergie la autorități și tot ceea ce i s-a oferit, până în ultima zi a carierei sale școlare, a fost mai multă autoritate.

Dar de ce a fost reacția lui atât de vehementă? De ce a perceput școala ca pe o amenințare la adresa vieții? Nu provenea el dintr-o familie din clasa mijlocie care punea preț pe educație? Nu era destul de deștept? Cu siguranță era. Totuși, au existat de la bun început obstacole cognitive în calea lui David, după care războiul prelungit cu școala și-a pus amprenta traumatică asu-

pra lui David și a familiei sale. În școală el a suferit din trei motive: o dizabilitate de învățare, un asalt asupra identității sale și dificultatea familiei sale de a-l vedea separat de contextul școlii.

David a suferit în toată viața sa de elev de o dizabilitate de învățare non-verbală diagnosticată în clasa a patra. Școala nu a reușit să vină în întâmpinarea nevoilor sale speciale în această privință și David nu a primit niciodată remediu adecvat. Faptul nu este surprinzător. Incapacitățile de învățare non-verbale sunt greu de corijat și de susținut și sunt prea puțini profesorii pregătiți să le înțeleagă.

„Urăsc să stau în bancă. Îmi vine s-o iau la goană”.

(Elev în clasa a III-a)

Marianne m-a informat că la testul IQ standard, dat copiilor din Statele Unite, David a avut un decalaj de douăzeci și nouă de puncte între scorul verbal și cel de executare. În majoritatea statelor, o discrepanță de unsprezece puncte se califică legal ca dizabilitate. Dar, în același timp, familia lui a aflat că, potrivit testelor standard, el este excepțional de inteligent, iar mama lui confirmă că îl considerau suficient de deștept ca să-și facă temele și să înțeleagă faptul că trebuie făcute. David se considera și el talentat, fiindcă unele lucruri le putea face foarte ușor. Aici este o poveste.

Douăzeci și nouă de puncte la un test IQ standard reprezintă o discrepanță enormă între diferitele domenii de funcționare a creierului. David este aproape sigur un superstar verbal, înzestrat pentru vorbire și citit. În ce privește organi-

zarea, este în cel mai bun caz mediu. Dar a fi mediu nu este o consolare pentru un băiat căruia majoritatea problemelor conceptuale i se par foarte simple. El nici măcar nu se simte mediu. Ceea ce percepe David în permanență este *discrepanța*, un montagne russe cotidian: de la înălțimea discuțiilor în clasă, la coborâșul încercărilor de a ține pasul cu temele de casă. Mecanica zilnică a școlii l-a exasperat pe David; a scris lizibil, a-și păstrat hârtiile în ordine, a-și organizat timpul și succesiunea sarcinilor erau extraordinar de dificile. Când asculta explicațiile profesorilor, înțelegea tot. Când citea materialul, absorbea tot. Dar când trebuia să producă ceva scris într-un timp limitat sau să-și amintească tema de casă, procesarea era laborioasă și confuză.

O astfel de discrepanță interioară este extrem de bulversantă pentru un copil. Efectul este că el se simte foarte deștept în unele domenii și extraordinar de stupid în altele. Senzația este ca și cum ai alerga rapid și fluid într-o cursă, când deodată te împiedici și cazi, te ridici, dar te poticnești din nou, fără să înțelegi măcar de ce te-ai împiedicat. Deoarece nu vezi cauza, trebuie să tragi concluzia că în cel mai bun caz ești neîndemânat. Și mai rău, un observator ar putea crede că te-ai împiedicat intenționat ca să ieși din cursă. În esență, asta i-a făcut lui David învățătoarea din clasa a patra.

Vă aduceți aminte când David și învățătoarea au avut o dispută aprigă în privința scrisului de mână și a problemelor de organizare? Învățătoarea a proclamat despre foaia scrisă citeț că „nu a fost atât de greu”, la care David a explodat, spunând ceva de genul: „Habar nu ai cât de greu este. Tu nu a trebuit s-o faci”. Îi insulta efortul și inteligența. Poate că a făcut-o din igno-

ranță, dar David nu putea să știe. Cuvintele acestea le-a simțit ca pe o acuză, iar pe învățătoare a perceput-o ca pe un monument de neînțelegere și răutate premeditată.

Chiar lăsând deoparte un dascăl de o răutate spectaculoasă, pentru oricine este dureros psihologic să trebuiască mereu să-și învingă frustrarea pentru a putea duce la bun sfârșit o sarcină pe care alții o îndeplinesc cu relativă ușurință. A nu ști de ce este atât de frustrant sau a fi tratat de către profesor ca rău intenționat, când de fapt tu te lupti din greu, este mai mult decât poate să suporte un copil. Un prieten și coleg al meu, Ned Hallowell, autor al cărții *The Childhood Roots of Adult Happiness*, spune că, atunci când lucrăm cu copii, uităm de faptul că fiecare își trăiește viața bazându-se pe punctele sale forte, nu pe slăbiciunile sale remediate. Școala, în schimb, presează zilnic pe slăbiciunile copilului.

Când am mers să lucrez la o școală privată de băieți, am constatat că în fiecare an unul sau doi băieți aveau crize de furie din cauza volumului temelor pentru acasă. Erau atât de furioși pe toată lumea, încât ajungeau să fie considerați probleme disciplinare. La testarea acestor băieți am constatat, aproape fără excepție, dizabilități de învățare non-verbale, pe care școala le scosese involuntar la iveală prin pretențiile exagerate referitoare la teme. Este ceea ce i s-a întâmplat lui David cu mult mai devreme în cariera școlară, fiindcă la el problemele funcționale executorii erau complicate de dificultăți ale capacităților motrice de finețe. Pentru David, școala a fost teribil de nepotrivită. Școlile, mai ales cele tradiționale precum Notre Dame, se bazează în foarte mare măsură pe scrisul rapid. Dacă abilitatea ta de a scrie este cu treizeci de procente

mai lentă decât a tuturor celorlalți copii din clasă, vei fi frustrat și te vei simți stupid.

David a simțit școala ca pe un asalt asupra identității sale. El se știa deștept, dar prea multe experiențe îi dădeau senzația că e stupid. El putea fie să accepte redefinirea sa ca fiind lent și greu de cap, fie să lupte împotriva instituției și a oamenilor care-l făceau să se simtă astfel, adică a școlii. Pentru copil, singura modalitate de a ocoli confruntarea este să înțeleagă că, în pofida inteligenței sale, ceva din structura sa neurologică – o dizabilitate de învățare – face ca școala să fie dificilă pentru el.

Îl întreb pe David dacă s-a gândit că ar avea o incapacitate de învățare. Răspunsul său: „Nu, nu pot spune asta. Întotdeauna m-am gândit la mine ca fiind eu însumi. Mai multe persoane s-au referit la mine ca având incapacități de învățare, dar eu mă gândeam: «OK, informația aceasta o capăt pentru prima oară, nu e nevoie s-o rediscutăm și aveți bunul simț să nu-mi irosiți timpul cu teme de casă. Prin ce este aceasta o incapacitate?» Bineînțeles, cu organizarea este o altă poveste. Nicio dată nu am fost foarte bine organizat”.

David se împotrivește și poate că detestă termenul de inapt, fiindcă pare să presupună că ar avea un handicap major. În afirmațiile de mai sus, David dezvăluie că avea dificultăți de organizare și că i-a fost aproape imposibil să înțeleagă că e inapt, întrucât înțelegea materialul. Tocmai astfel se manifestă o incapacitate de învățare nonverbală și din acest motiv este ea o provocare atât de mare pentru copii, familii și profesori. Exact cum descrie David: un copil înzestrat verbal înțelege materialul, dar nu îl poate procesa, organiza sau prezenta în clasă atât de repede pe cât ar dori educatorii. Experiența interioară a lui

David nu a fost că ar avea vreo incapacitate de învățare, dat fiind că înțelegerea sa era aproape perfectă. Ar fi mai corect și mai conform simțului comun să o numim *incapacitate școlară*.

Mai dureroasă decât incapacitatea de învățare era realitatea că părinții lui David au fost cu încetul absorbiți în vâltoarea eșecurilor sale școlare. Este o senzație înfiorătoare să simți că te îneci și este terifiant ca oamenii pe care îi iubești să sară să te salveze, doar ca să înceapă și ei să se înecă. Este ceea ce li s-a întâmplat părinților lui David. Indiferent ce au încercat, nu părea să dea rezultate. Nu era vorba numai de a te simți neputincios, de a trebui să participi la nenumărate întruniri școlare sau de a vedea D-uri pe un carnet de note. Ei au ajuns să-l definească pe David printr-un comportament rebel și pe ei înșiși, cel puțin în parte, prin eșecul său școlar. Fiul lor „talentat” a devenit fiul lor dificil și submediocru.

Când l-am întrebat pe David dacă astfel au stat lucrurile, el a admis că părinții săi au fost implicați, în pofida judecății lor mai bune: „Fiindcă ei m-au crescut, părinții mei știau mai bine – dar în unele momente se părea că nici pentru ei nu sunt altceva decât un tip care refuză să-și facă temele. Cu alți oameni, însă... Când ești atât de tânăr, ceilalți știu prea puțin din ce faci tu în afara școlii. Mulți oameni știau despre mine doar că sunt un elev incapabil”.

Mama lui descrie cum nu a putut evita să se autodefinească drept „mama-care-a-produs-elevul-cel-rău”, sau „mama-cea-deșteaptă-care-nu-și-a-putut-învăța-copilul-să-facă-nimic”. Ca psiholog școlar, am participat la suficiente IEP (Individualized Educational Program) și întruniri cu personalul pentru a nu ști că educatorii își descarcă invariabil sentimentul de neputință

asupra mamelor copiilor (rareori asupra taților). Educatorii stau în jurul mesei și își spun în sinea lor: „Numai de i-ar ține în frâu”; sau „Numai de ar avea o viziune realistă despre copilul lor”. Recunosc că și eu am avut aceste gânduri. Când ești confruntat cu un elev atât de greu de înțeles precum David și nu ai răspunsuri bune la îndemână, e nevoie de disciplină și de reflecție pentru a nu ceda tentației de a blama pe altcineva pentru propriul tău sentiment de neputință. Iar David a avut un geniu aparte de a-i face pe toți cei din jur să se simtă în impas.

În clasa a zecea sau chiar mai devreme, școala a avut un efect teribil asupra lui David și a familiei sale. Ea a început să submineze sentimentul identității lui David, dar și al mamei sale. I-a făcut să se lupte între ei.

Când necazurile sale de la școală au început să-i invadeze căminul și relațiile cu părinții, David s-a văzut într-o teribilă dilemă. Trebuia să se opună școlii pentru a-și păstra simțul demnității și al valorii. În același timp, cu cât se împotriva școlii, cu atât părea să-și întoarcă mama împotriva lui și să coboare în ochii ei – sau cel puțin aceasta a fost impresia lui.

Știu din comentariile Mariannei că ea suferea, neștiind dacă trebuie să se supere pe David sau pe școală. Îmi este de asemenea evident că iubirea lor a rămas intactă, în pofida stresului din anii de școală. Experiența școlară a lui David i-a afectat profund atât pe el, cât și pe părinții săi, dar este interesant că în timp ce adulții din viața lui și-au declarat ocazional deznădejdea, David insistă:

Speranța este un lucru pe care l-am avut întotdeauna. Am vrut să plec, dar judecata mai bună a prevalat. M-am gândit că am ajuns

până aici și dacă plec acum îmi voi fi irosit ultimii doi ani din viață. Nu exista o a treia cale, așa încât am mers mai departe. Dar am observat un lucru. Dragostea mea de învățătură este încă activă. Școala nu a reușit să o suprimă... A fost greu pentru părinții mei și pentru mine, dar cred că pe viitor vom putea privi în urmă ca la o foarte lungă dispută pe care am avut-o. Relația noastră înseamnă mai mult decât atât.

HEATHER – NIMĂNUI NU-I PLACE SĂ SE SIMTĂ PROST

„Sfatul pe care aș vrea ca cineva să-l fi dat tatălui meu sau chiar profesorilor mei este că un copil devine cu atât mai recalcitrant, cu cât îl prezezi mai tare”. Heather este brunetă, înaltă și zveltă. Are o ținută sportivă și e plină de o convingere morală pătimașă, rămașița îmblânzită a furiei care a stăpânit-o cândva.

„Nimănui nu-i place să se simtă prost și tocmai asta se întâmplă mereu. Pentru mine, acesta a fost factorul decisiv în revolta mea împotriva școlii. Dacă deja nu aveam pe nimeni cu care să vorbesc și mă simțeam o proastă, de ce să fi încercat?”

Am stat de vorbă cu Heather la Rocky Mountain Academy, o școală-internat terapeutică din estul statului Idaho, aproape de frontiera cu Washington. Era acolo de aproape doi ani și crede că venirea ei la RMA i-a salvat viața. Nu a fost o decizie voluntară. În clasa a zecea, când a fost adusă acolo, era o elevă scăpată de sub control, alcoolică și toxicomană. Fusese alcoolică încă din clasa a opta. În școala medie și în primii ani de liceu, nouă dintre prietenii ei apropiați au murit în accidente de mașină cauzate de droguri sau au fost uciși. În clasa a opta a fost victima unui viol în grup. Viața ei o luase la vale într-un ritm terifiant.

„Am început să mă simt proastă dintr-un număr de motive care au început în clasa a șaptea”, mi-a scris Heather în săptămânile de după prima noastră întâlnire. „Tatăl meu mă presa tot mai mult să am numai notele cele mai bune și rezultate perfecte. Nu am putut sta de vorbă cu el... din cauza comentariilor sale despre inteligența mea”.

Heather nu este în niciun caz proastă. Într-adevăr, ea a învățat singură să citească urmărind *Hooked on Phonics* împreună cu cele două surori gemene ale ei, care erau cu patru ani mai mari. Dar când a ajuns la școala rurală combinată – gimnaziu/liceu – din statul Washington, toate surorile sale o precedaseră și fuseseră eleve eminente. Ca singurul copil adoptat din familie, s-a simțit diferită, singură, neîncrezătoare și nepregătită. „Deoarece profesorul meu din clasa a șasea a fost o persoană care nu preda cu adevărat, eram slab pregătită pentru munca mult mai pretențioasă din ultimii doi ani de liceu”, a adăugat ea.

Mama naturală a lui Heather a fost o toxicomană. A avut patru copii în afara căsătoriei care i-au fost luați. Prietenul mamei lui Heather le-a molestat pe surorile ei mai mari. Potrivit lui Heather, ea și mama ei „nu s-au înțeles niciodată” – acesta fiind chiar motivul pentru care a fost luată. Heather admite că e posibil ca ea să fi avut dificultăți de atașare. A trecut prin unsprezece cămine de copii înainte să fi fost adoptată legal de un administrator districtual al unei agenții federale și soția lui. El avea trei copii dintr-o căsătorie anterioară, dar el și soția lui au vrut un copil al lor. Heather a îndeplinit acea dorință.

Era puțin cam băiețoasă. Cel mai bun prieten al ei era Chris, un băiat pe care îl cunoscuse în grădiniță. Erau cei mai apropiați prieteni. „Am fost mereu printre băieți. Prea puțin îmi păsa de

fete”. Își aduce aminte că în școala elementară a avut perioade în care nu a vorbit, fiindcă nu avea încredere în femei și în figurile de „mămici”. Totuși, începuse să se apropie de mama ei adoptivă. În mod tragic – și cuvântul acesta poate descrie atâtea evenimente din viața ei – mama ei adoptivă a murit într-un accident de mașină când ea avea opt ani. În dimineața aceea, Heather nu-și luase rămas bun de la ea, nici nu-i spusese „te iubesc” sau orice altceva.

„Înot de când aveam trei ani, sunt ca un peștișor. Ea m-a trezit fiindcă eram în întârziere, așa că m-am grăbit să ies din casă... Am plecat pur și simplu”. Era la jumătatea lecției de înot când proprietarul bazinului le-a luat pe Heather și pe surorile ei și le-a dus la tatăl lor. Ea își aduce aminte: „Tatăl meu stătea în picioare și plângea”.

Pentru un copil cu probleme de atașament, pierderea mamei adoptive a fost o catastrofă. După moartea acesteia, sora mai mare a lui Heather a început s-o tachineze constant. Un an mai târziu, tatăl ei a început să se întâlnească cu o altă femeie, care avea o fiică „perfectă”, cu care Heather era adesea comparată nefavorabil.

„Când eram prin clasa a șaptea, tatăl meu a început să petreacă tot mai mult timp cu prietena lui, spunându-mi mereu că Melanie e mult mai bună decât mine și că trebuia să fiu la fel ca Melanie, fiindcă am intrat în atâtea încurcături și sunt un copil atât de rău”.

Noua femeie din viața tatălui lor a avut efectul paradoxal de a le apropia pe Heather și pe surorile ei mai mari. În primul rând, erau lăsate singure foarte mult timp. Surorile o luau cu ele la sport și o duceau la petreceri. „M-am descurcat foarte bine în

clasa a șaptea. Îmi ziceam, OK, o voi face și pe asta. Capăt note bune și apoi surorile mele încep să mă ducă la petreceri. Fiindcă nu voiau să rămân singură acasă. Au început să-mi dea de băut. Îmi ziceau: «Uite, Heather, ia o bere.» Fiindcă li se părea că sunt nostimă când mă îmbătam”.

A observat cineva la școală că Heather, care venea adesea nedormită și mahmură, începea să piardă controlul? Poate, spune ea, „dar profesorii se ocupau doar de slujba lor”. Unii au chemat-o să stea de vorbă, dar pe atunci ea privea deja de sus școala. „Hei, îmi ziceam, asta fac surorile mele, de acum ne înțelegem bine”. Heather crede că personalul școlii vedea ce se întâmplă cu ea, dar, fiindcă tatăl ei era atât de cunoscut în micul lor oraș, nimeni nu voia să abordeze problema comportamentului ei delincvent. Mai era apoi și sportul. Heather era o vedetă a sportului. Beată sau trează, ea se remarcă la jocuri.

În școala elementară încercase să ia note bune pentru a fi în rând cu surorile ei mai mari. „Voiam să iau note bune pentru tatăl meu, îmi doream cu adevărat ca el să mă remarce. Păream să zic, «Hei, și eu iau note bune, uită-te la mine!»” Strategia aceasta se pare că nu a funcționat, așa că în clasa a șasea și a șaptea a dezvoltat o nouă strategie. Se alătura oricărei echipe în care juca Melanie – Melanie cea „perfectă” – și Heather juca mai bine decât ea.

Pe terenul de baschet sau de atletism, în bazinul de înot, era mult mai agresivă decât fusese vreodată și a devenit vedeta sportivă a seriei sale. „Când am început să joc pentru școală, aproape nu conta ce făceam, fiindcă îmi descoperisem vocația în domeniul sportiv. Notele mele au început să crească chiar dacă nu-mi făceam lecțiile și nimeni nu mă bătea la cap să mă feresc de încurcături”.

Fata care pierduse două mame, care avusese o relație dificilă cu surorile mai mari și care simțea că tatăl iese din viața ei a găsit două strategii de succes: să petreacă cu surorile și să le ia ochii fanilor la meciurile de baschet. Într-o noapte la o petrecere, după ce a rezistat avansurilor sexuale ale prietenului uneia dintre surorile sale, a auzit cum aceasta îi spunea băiatului că o va îmbăta pe Heather, după care „o să facă tot ce vrei”. Acesta a fost un punct de cotitură pentru Heather. „În momentul acela mi-am dat seama că, de fapt, surorilor mele nu le păsa de mine... După aceea cred că am băut o tonă de bere și l-am sărutat, nu mai știam ce e cu mine”. Heather nu a devenit promiscuă – „Nu am făcut sex sau ceva de felul acesta” – dar a început să bea fără măsură.

Ancora vieții ei era prietenul din grădiniță, Chris. Cei doi aveau o nevoie profundă unul de celălalt. „Dacă într-o noapte Chris nu putea să doarmă, el lăsa un bilet pe pernă, «Sunt la Heather, te iubesc mamă», și venea la miezul nopții în patul meu. Nici eu nu puteam să dorm, ne strângeam în brațe și ne culcam”. Și ea făcea la fel. „Dacă lăsam un bilețel, «Tată, sunt la Chris», tatăl meu era liniștit”. Ea spune că niciodată nu s-au ținut de mână, dar se îmbrățișau și se strângeau în brațe, „fiindcă era cel mai bun prieten al meu... ca un ursuleț mare. Niciodată nu ne-am sărutat, nimic. Niciodată nu mi-a făcut vreun avans. Un gentleman perfect”.

Când avea treisprezece ani, a fost violată de un grup de cinci bărbați în dormitorul de la căminul studentesc unde stăteau surorile ei. Surorile erau bete și inconștiente. Heather s-a culcat fără să le spună ce se întâmplase. În dimineața următoare s-a sculat la ora șase, s-a dus la aeroport și s-a întors sin-

gură acasă. Nu a raportat violul decât după câțiva ani, când a intrat în terapie.

În clasa a noua, atât ea, cât și Chris beau, fumau marijuana, consumau ciuperci halucinogene și Ecstasy. Patru prieteni ai lor, beți, au fost omorâți de tren la o trecere peste calea ferată. Notele ei au scăzut de la bune în școala elementară, la modeste în clasa a zecea. Totuși, era încă în termeni buni cu personalul școlii, fiindcă se descurca bine la orice meci. Avea impresia că nu-i păsa nimănui de ea sau că le păsa numai fiindcă era bună la sport. Chris a murit într-un accident de mașină la sfârșitul lui noiembrie, când ea era în clasa a noua. A căzut cu mașina într-un lac. În noaptea aceea gheața de pe lac s-a refăcut și corpul a fost găsit numai peste trei zile. Ea a văzut când l-au scos din lac. Restul e neclar.

Asemenea multor părinți, tatăl ei a recurs la un truc ca să meargă la Rocky Mountain Academy. (În unele cazuri, părinții pun doi agenți de pază să trezească copilul în miez de noapte ca să-l ducă la RMA.) I-a spus că merg s-o viziteze pe mătușa ei din Spokane, dar în schimb a condus-o la școală. Heather povestește: „M-am înfuriat pe tata... Ce-mi faci? Unde sunt aici? Te urăsc, nu mă atinge, nu-mi spune nimic!” La fel ca atâția alți părinți RMA, el a trebuit să-și ipotecheze casa și să cheltuiască toate fondurile pentru facultate ale lui Heather ca să plătească o școală care oferă mult mai mult decât educația obișnuită: cursurile școlare sunt combinate cu o cură anti-drog, terapie și un curriculum emoțional sofisticat.

Lui Heather i-au trebuit câteva luni ca să respecte regulile și să se comporte civilizată cu personalul și profesorii de la RMA. Nu avea încredere în profesori, nu avea încredere în sistem, nu

credea că educația mai are ceva de-a face cu identitatea ei. După doi ani ea relatează:

Imaginea mea despre profesori s-a schimbat. La fel ca în școala elementară și în liceu, aveam impresia că nu se poate discuta cu profesorii. Dar aici profesorii te învață, și nu te învață numai lecțiile... Pot efectiv să stau de vorbă cu ei și să mă înțeleg cu ei. [Aici] mi s-a menținut întotdeauna interesul pentru materia școlară. Dacă spun că asta este prea ușor, ei găsesc altceva pentru mine. Sau dacă spun că asta nu mă interesează deloc, dar dacă folosește la asta, mi-ar plăcea s-o fac... Știi tu, ei mi se adaptează și mă ajută să obțin ceea ce am nevoie. Așa că acum învăț mai mult ca niciodată.

ZOE: DE LA COȘMARUL ȘCOLII LA VISE ÎNTÂRZIATE

„Nu sunt un copil de școală”, mă anunță Zoe pe un ton sec.
„Nu am fost de la bun început”.

„Ce înseamnă să nu fii un copil de școală?” o întreb eu.

„Unui copil de școală îi place să fie la școală. Îi place să lucreze, îi place ca după ore să meargă la cluburi școlare și, oh, astea nu mi se potrivesc deloc! Am încercat la Blake. M-am înscris la *cheerleading*¹ și chiar am fost bună, dar nu e de mine”.

¹ „Dirijarea ovațiilor”; activitate școlară și studentască organizată, apărută în Marea Britanie și destinată inițial să ralieze sprijinul spectatorilor pentru echipele sportive. În SUA, primul astfel de club a fost înființat la Princeton în 1865, iar apoi în 1898 la University of Minnesota, unde *cheerleading* a evoluat într-un sport de sine stătător care include gimnastică și acrobații. (N. tr.)

Zoe are un plasture pe un ochi, urmare a unei operații recente de reatașare a retinei. Îmi povestește că operația a fost incredibil de dureroasă, dar durerea aceasta nici nu se compară cu agonia interminabilă a școlii.

„Celor mai mulți copii le place în școala elementară, dar în gimnaziu și în liceu încep să aibă probleme. Mie nu mi-a plăcut niciodată la școală, nici măcar la început”. O întreb atunci când s-a gândit prima oară să părăsească școala? Zoe râde. „Oh... în fiecare zi. Tot timpul îmi ziceam că voi pleca”.

Zoe și cu mine stăm în clasa goală a unei școli publice autonome¹ numită Boston Evening Academy. E deschisă seara între 4:30 și 8:30. Toți elevii de la BEA sunt foști elevi retrași care, după câteva luni sau ani în afara școlii, au decis să revină pentru a obține o diplomă de liceu. Elevii trebuie să facă cerere de admitere și să-și explice schimbarea de motivație. Procesul îi obligă să-și analizeze comportamentul și motivele care i-au făcut să părăsească școala. Mulți, precum Zoe, au nouăsprezece sau douăzeci de ani, dar mai au un an sau doi până la absolvire.

Visul lui Zoe este să devină designer de modă. Ea are talent, potrivit profesorilor de artă de la BEA. Ea a fost dintotdeauna interesată de designul vestimentar și propria ei îmbrăcăminte comunică un simț stilistic aparte. Dacă ar reuși să

¹ *Charter school*; instituție de învățământ independentă de administrația statală și locală. Introdus prima oară în Minnesota în 1991, conceptul a fost dezvoltat ca parte a unui efort național de reformare a sistemului de învățământ prin eliberarea lui de o birocrație greoaie și descătușarea energiilor creative ale profesorilor. În 2005 funcționau 3300 de asemenea școli în 40 de state, cu o medie de 300 de elevi. Rezultatele sub medie au fost explicate prin noutatea sistemului, prin absorbirea unui mare număr de elevi problematici și prin situarea multora dintre aceste școli în zone cu probleme sociale. (N. tr.)

îndeplinească cerințele de bază ale școlii și să termine liceul, profesorii sunt încrezători că va fi admisă la un colegiu artistic respectat unde să-și poată urma pasiunea. Dar, asemenea multor artiști, ea resimte pretențiile rigide ale școlii ca pe o constrângere opresivă asupra minții și spiritului ei, la fel de deranjante pe cât ar fi pentru cei mai mulți dintre noi purtarea zilnică a cătușelor. Ce are ea nevoie este să ajungă într-un loc unde să-și poată utiliza din plin talentul. Ea a știut lucrul acesta tot timpul, dar i-a lipsit puterea să-și schimbe mediul, precum și maturitatea și înțelegerea pentru a se schimba pe ea însăși sau strategia ei de a accepta obligațiile temporare ale școlii în vederea scopului ei mai mare.

Experiența eșecului complet și a abandonului școlar i-au oferit cel puțin puterea aceasta asupra propriului destin. Experiența și motorul natural al dezvoltării i-au dat, de asemenea, percepții noi despre ea însăși, care îi permit să vadă mai clar rădăcinile conflictului ei cu școala, precum și angajamentul pe care este acum dispusă să și-l asume pentru a-și realiza visul. Când vorbește despre situația ei, îi auzi tinerețea furioasă și maturitatea în curs de apariție, înverșunarea împotriva școlii și a profesorilor din trecut și recunoașterea faptului că de data aceasta e vorba de ceva diferit:

Urăsc să fac orice lucru pe care *trebuie* să-l fac. Trebuie să merg la școală și urăsc lucrul acesta. Dacă școala ar fi opțională, nu m-aș duce. Mă bucur că acum pot să admit că trebuie să merg, dar atunci nu puteam admite. Faptul că trebuia să merg, că trebuia să-mi fac lecțiile și că trebuia să fiu atentă. Uram toate astea. Acum este alegerea mea, dar ei [personalul de la BEA] te fac să simți că da, este alegerea ta, dar și nouă ne pasă prea mult ca să te lăsăm să n-o faci.

Copiii care abandonează școala au o singură perspectivă asupra acesteia fiindcă, spre deosebire de majoritatea elevilor care, de voie sau de nevoie, rabdă până la absolvire, ei sunt dispuși să plătească prețul suprem al pierderii șansei de a avea o diplomă numai ca să iasă din clădire. Alți copii poate tânjesc să părăsească școala, dar ei o părăsesc efectiv. Un grup de foști elevi retrași, acum la BEA, și-au făcut timp să-mi explice experiențele lor.

Deciziile acestor elevi nu sunt impulsive și ei sunt conștienți de riscurile pe care și le asumă. Doar că ura lor față de școală, sentimentele de anxietate sau problemele de familie sunt prea intense pentru a le permite să mai continue. Un tânăr mi-a explicat: „În clasa a doua, tatăl meu era bolnav și pe moarte. Nimic nu mi se părea important. Mă gândeam că, dacă oamenii mă resping, nu-mi pasă. Am pierdut deja tot ce am iubit mai mult, așa că nu-mi mai pasă”. În clasa a cincea a absentat patruzeci și cinci de zile pe an, a rămas repetent în clasa a șaptea și a opta și în clasa a noua a părăsit școala, având deja șaisprezece ani.

Un alt elev de la BEA a descris începutul clasei a noua la un mare liceu urban: „Mulțimea era prea mare. Într-o școală atât de mare precum aceea, e atâta diversitate, încât de pierzi. E ca un labirint... Majoritatea oamenilor învață de toate la liceu: droguri, diverse sortimente de droguri, furtul de mașini. Toate relele pe care oamenii spun să nu le faci, le înveți la liceu”.

Un elev afro-american talentat dintr-un cartier sărac a fost recrutat pentru un program special și înscris într-un liceu de suburbie. El a cedat numeroaselor tentații de acolo: „Am mers la o școală a albilor. Nu spun că albii sunt mai bogați decât

negrii, dar au mașini. Așa că elevi de clasa a noua sau a zecea vin cu mașina la școală. Toți au mașini. Nu e ca la Boston Public, unde trebuie să mergi pe jos, în frig. Te urci în mașină, pornești încălzirea și pleci”.

Și într-adevăr, mulți veneau dimineața să facă prezența, după care ieșeau din clădire, se întâlneau cu prieteni, umblau de colo-colo și fumau iarbă¹. Elevii aceștia trebuie să fi fost greu de motivat, mai ales după ce au gustat din plăcerile libertății și ale pseudo-maturității. Indiferent de motivul plecării, toți elevii care au abandonat școala au exprimat o dezamăgire profundă față de profesorii lor și de administrația școlii. Oricare vor fi fost dificultățile lor personale și indiferent cât de dură a fost lupta lor cu „sistemul”, tinerii aceștia s-au așteptat ca profesorii să le vină în întâmpinare și să le pretindă mai mult. Acesta mi s-a părut a fi un paradox frapant. Ei urau școala, dar în același timp, sperau ca profesorii și administratorii să găsească o modalitate prin care să-i ajute să reușească. Dându-și seama că Zoe avea probleme de motivație în clasa a șasea, în anul următor, tatăl ei a înscris-o la o nouă școală publică autonomă în Boston. Iată descrierea ei ambivalentă a Școlii Renaissance:

Primele două săptămâni de școală la Renaissance au fost grozave. După care toate au luat-o la vale. Disciplina s-a dus de râpă. Dacă te pun să faci ceva în prima lună de școală, ei nu se țin de treabă... Indiferent cât ar repeta copiii „nu vreau să-mi spui ce trebuie să fac”, la vârsta asta ei nu au discernământ... Dacă nu le spui să-și facă temele, ei nu le fac. Așa că trebuie să te ții de capul lor. La Renaissance nu se făcea asta. Te lăsau de capul tău și dădeai de necaz. Făceai exact ce voiai tu să faci, iar în clasa a șaptea

¹ Marijuana. (N. tr.)

și a opta asta nu e bine deloc. Vrei doar să pierzi vremea cu prietenii și cauți necazurile cu lumânarea.

Zoe este extrem de caustică în criticarea profesorilor. „Profesorii sunt plătiți, indiferent dacă noi învățăm sau nu”, spune ea. „Toți cei de la Renaissance nu am învățat nimic cât am fost acolo. Nu aveam decât note proaste în carnet, trei ani la rând. Am trecut în fiecare an. M-au trecut. Evident că nu știam materia, fiindcă nu treceam testele, ei pur și simplu nu erau în toate mințile”.

Faptul cel mai surprinzător, Zoe crede că există o motivație economică pentru comportamentul profesorilor. „Ei sunt plătiți ca să stea acolo, să vorbească și să ne spună ce trebuie să știm. Și sunt plătiți indiferent dacă noi luăm sau nu notițe, dacă suntem sau nu atenți... Prea puțin le pasă dacă suntem atenți, câtă vreme suntem acolo... De aceea e așa înghesuală în școli. Cu cât sunt mai mulți copii, cu atât mai bine ești plătit. Și nu dai doi bani pe ce facem noi, atâta timp cât stăm acolo”.

„Copiii din clasa mea spun că nu aveam o scară socială, dar ei nu sunt printre cei mereu sâcăiți, uitați și lăsați pe dinafară. E nasol să fii unul dintre aceia, dar eu unul nu aș renunța pentru nimic în lume. Aproape nimănui din clasă nu-i place de mine, fiindcă sunt altfel decât ei, dar puțin îmi pasă. Nu încerc să fac ce fac ei și nu încerc să fiu cine nu sunt. Sunt doar eu. Uneori cred că-i sperie că sunt atât de diferit”.

(Elev în clasa a VIII-a)

I-ar putea surprinde pe mulți adulți să audă concluzia unor copii că profesorilor nu le pasă de ei, ci sunt mai interesați să câștige bani de pe urma lor. Cealaltă victimă a dimensiunii

mari a claselor este motivația profesorului, fiindcă pentru profesori e obositor să se ocupe de un număr mare de copii, astfel încât se angajează într-un proces informal de triere, lăsându-i pe cei mai puțin motivați și mai încăpățânați să moară pe câmpul de luptă.

Kristen, o altă elevă de la Boston Evening Academy, mi-a spus că a fost uimită să-l regăsească la BEA pe profesorul de istorie de la fostul ei liceu din cartierul sărac. La liceu, ea obișnuia să vină la ora lui și să doarmă cu capul pe pupitru. A fost un act de disperare academică, egalat de reacția demoralizată a profesorului. Din câte își aduce aminte, profesorul, dl. Shaw, nu i-a reproșat niciodată comportamentul și nu i-a deranjat somnul. A fost o mare surpriză să-l reîntâlnească în clasele mici de la BEA, unde nu este permis să pui capul pe pupitru. Datorită schimbării mărimii claselor, schimbării regulilor și, fără îndoială, unei schimbări în morala dl. Shaw, acum el nu lăsa niciun elev să pună capul pe pupitru. BEA a schimbat-o nu doar pe Kristen, ci și pe profesor.

Din păcate, eșecul școlii autonome a lui Zoe, Renaissance, de a o responsabiliza în legătură cu materia din clasa a noua pe care nu a asimilat-o, a pus-o într-o situație dificilă când a ajuns la liceu, „fiindcă acum cuiva într-adevăr îi păsa că la Renaissance am luat numai note proaste pe linie”. Administrația de la Blake a decis că ea trebuia să repete clasa a noua.

„Mi-au spus: «Zoe, tu nu ai promovat clasa a noua când ai fost la Renaissance», la care eu am răspuns: «Păi asta nu e treaba mea»”. Avea pe atunci șaisprezece ani, aproape șaptesprezece, și i se părea că ei „încearcă să mă tragă înapoi”. A vrut să dea un test care să demonstreze că stăpânea materia

din clasa a noua, dar tatăl ei a intervenit de partea școlii și a insistat ca ea să repete clasa. S-au certat, dar el a rămas ferm. Zoe a părăsit școala pe 12 februarie în anul în care repeta clasa a noua. Pe atunci ea luase cursuri duble: engleza pentru clasa a noua și a zecea și matematica pentru clasa a noua și a zecea.

În fiecare an, cinci dintr-o sută de elevi în vârstă de peste șaisprezece ani părăsesc școala înainte de a primi diplomele, aproximativ 3,8 milioane de tineri. În intervalul dintre șaisprezece și douăzeci și unu de ani, numărul total al abandonurilor școlare crește, până când procentul celor retrași de la liceu atinge un total de 10,6% dintre tinerii din acea categorie de vârstă. Există deosebiri frapante între rase, în ce privește procentajul abandonurilor: 6,9% sunt albi (non-hispanici), 13,1% sunt afro-americieni și – cei mai mulți – 27,8% sunt hispanici. Fiecare dintre acești copii are o lungă istorie de umilințe și dezangajare treptată, înainte de a părăsi școala. Pentru cei mai mulți, decizia de a pleca era luată demult și vizibilă încă din școala medie. Întrebarea care îmi vine în minte este dacă programe de identificare timpurie și remediere le-ar fi putut salva cariera școlară.

Eu sunt psiholog, nu reformator al învățământului. Dar ca un psiholog care lucrează la o școală particulară, unde taxa de școlarizare este de douăzeci și două de mii de dolari, știu că bugetul din care școala își susține serviciile, programele și dimensiunea optimă a claselor face o diferență enormă în experiența școlară a copiilor. Nu spun că toți potențialii retrași ar putea fi orientați să termine școala. Întotdeauna vor exista copii prea alergici la structura și cerințele școlii pentru a rămâne în cursă. Dar intervenind adecvat și destul de devreme în cariera școlară a unui copil – mult înainte de clasa a opta – el ar

putea fi ajutat să se integreze în școală înainte ca viziunea lui despre lume să ajungă prea închețată de eșecuri și de umilințe.

O întreb pe Zoe cum s-a simțit în ziua când a decis să părăsească școala. S-a simțit ușurată sau încântată? „Am fost tristă în ziua când am plecat și am plecat fiindcă nu voiam să fiu în clasa a noua și să am încă trei ani în față”.

Dacă am fi tentați să o judecăm pe Zoe ca pe o fată iresponsabilă sau îndărătnică, e important de știut că, după părăsirea școlii, s-a mutat împreună cu mama ei ca să-și îngrijească bunica în ultimul ei an de viață. În pofida tuturor acuzelor pe care le aduce școlii și exteriorului ei uneori rigid, este limpede că Zoe își mai pune încă speranțe în școală. Indiferent de plângerile în legătură cu familia, încă își mai pune speranțe și în aceasta. În fond, ea s-a dedicat familiei atunci când și-a îngrijit bunica muribundă. A traversat de asemenea un conflict dureros cu tatăl ei, care s-a supărat când ea a abandonat liceul; până la urmă însă, el a fost cel care însoțit-o la BEA în ziua când s-a înscris:

Știi, a fost atât de supărat când m-am retras și mi-a spus: „Știi că voi fi alături de tine. Indiferent ce vrei să faci, voi fi alături de tine, fiindcă nu mai vreau să ne certăm pentru școală”.

E imposibil ca Zoe să nu te inspire. Oricât a urât școala de-a lungul multor ani, acum ea încearcă din nou la Boston Evening Academy și își dă toată silința ca școala și relațiile cu familia să meargă cât mai bine. Doar că a trebuit s-o facă în felul ei și la timpul ei.

Unii elevi abandonează școala. Pur și simplu nu pot să suporte. Fie că se prăbușesc psihologic, strecurându-se apatic prin sistem, cu speranța că un efort minimal îi va ajuta să scoată la capăt, fie că – după ce împlinesc șaisprezece ani – părăsesc fizic școala. Abandonul școlar este gestul final de disperare pe un lung traseu al frustrării. Nu este aproape niciodată o decizie bruscă. Este o decizie luată din furie sau dispreț, deoarece fiecare copil știe că educația este importantă. Am auzit poveștile câtorva copii pe care școala i-a izgonit într-un fel sau altul, copii despre care cei mai mulți oameni nu aud mare lucru, exceptând etichetarea. Este important ca cititorul să știe dintr-un punct de vedere statistic cât de comună poate fi experiența disperării și cât de disperați sunt tinerii care fac această alegere.

Adolescenții care părăsesc școala se aruncă pe o piață a locurilor de muncă unde cerința minimală pentru majoritatea posturilor este o diplomă de absolvire a liceului. Ca grup, vor câștiga mai puțin decât colegii lor care au terminat școala și au obținut o diplomă. Ei formează un procentaj disproporționat de mare din populația închisorilor și a condamnaților la moarte. Sunt expuși riscului.

Statisticile economice și de risc pentru cei care abandonează școala sunt atât de nefavorabile, încât copiii au toate motivele să rămână în școală. Orice părinte, orice profesor, orice adult de bun simț va sfătui un copil să reziste: „doar termină!” Ne putem imagina că orice copil care a părăsit școala a avut exact această conversație cu părinții, rudele, consilierii pedagogici, profesorii și chiar cu prietenii săi. După plecarea

elevului, cu siguranță vor fi căutați vinovații. Personalul școlii ar fi vrut ca părinții să-l susțină mai mult pe copil, părinții ar fi vrut ca școala să fi făcut mai mult ca să-l rețină pe copil și așa mai departe.

Factorii socio-economici care îi susțin pe copiii mai bogați în școli lucrează împotriva celor mai săraci, cu rezultatul că aceștia din urmă disperă în privința procesului educațional. Copiii din familiile al căror venit se situează în ultimele 20 de procente în Statele Unite părăsesc școala într-o proporție de șase ori mai mare decât copiii din celelalte categorii. În termenii educației, cei bogați devin și mai bogați, iar cei săraci rămân și mai săraci.

Statele Unite sunt singura națiune industrializată majoră care cheltuie mai mult pe educația elevilor albi din clasa de mijloc decât pe educația copiilor de culoare săraci. Toate diviziunile sociale profunde din educația americană și discrepanțele între veniturile bogaților și ale săracilor au fost documentate în special de Jonathan Kozol, în cartea sa *Savage Inequalities*. Tot ce pot eu să adaug la analiza lui, a sistemului educațional american, este să-l introduc pe cititor în psihologia copiilor care decid să abandoneze școala. Am aflat că decizia aceasta este luată de copil cu ani înainte ca el să părăsească fizic școala. Multora dintre copiii care sfârșesc prin a se retrage, gândul acesta le-a venit încă din clasa a doua.

Când aveam 25-30 de ani, m-am pregătit ca psiholog de copii la două spitale din partea sudică a orașului Chicago – unul, un spital universitar important, celălalt, un mic spital psihiatric pentru copii. Practic toți pacienții mei de la ambele spitale erau afro-americani și săraci. Indiferent că era vorba de pacienți internați sau externi, că-i testam pentru incapacități de învățare

sau îi evaluam pentru gândirea psihotică, majoritatea abandonaseră deja școala.

Dacă întrebam un copil de opt ani cum a fost școala, el dădea din umeri într-un gest de înfrângere, privea podeaua și murmură ceva că școala e grea, că nu-i place sau chiar că o urăște. Dacă efectuam vreun test psihologic, băiatul – la spital ajungeau mai ales băieți nervoși – era ezitant și rușinat de tot ce avea legătură cu scrisul. Se uita la creion ca la un dușman și vorbea despre școală ca de un loc unde nu a avut decât necazuri. Tristul adevăr era că copiii pe care i-am văzut nu aveau nicio speranță că școala i-ar putea ajuta cu ceva. Harold Levy, fostul rector al școlilor publice din New York, a spus că mulți copii privesc școlile create pentru ei și se gândesc: „Aici nu este nimic pentru mine. Trebuie să plec cât mai repede posibil”.

Când un copil este negru și sărac într-o societate rasistă, nu este surprinzător ca el să tragă concluzia că o școală păcănită, cu prea puține cărți, zugrăveală scorojită și, un acoperiș găurit nu are mare lucru să-i ofere. În cazul unui copil hispanic care simte că familia lui are nevoie de el ca să câștige bani, loialitatea față de familie poate să triumfe asupra aspirațiilor educaționale. Este de asemenea posibil să nu aibă vreun model care să fi terminat liceul. Mai greu de explicat este de ce un copil alb, dintr-o familie educată, din clasa mijlocie, ajunge la furie și disperare și abandonează școala.

În toate cele trei cazuri, motivele sunt de fapt aceleași: copilului îi lipsește sentimentul conexiunii, al recunoașterii și al puterii, necesar pentru a ști că se dezvoltă cu adevărat. Lucrurile acestea le găsește în afara școlii, nu în interiorul ei. Poate că se simte apreciat mai degrabă în familie decât în mediul școlar.

Poate că vrea să capete sentimentul puterii având un copil sau să fie tratat ca un adult la locul de muncă.

Pe drept sau pe nedrept, elevii abandonează școala, fiindcă nu își găsesc locul acolo și simt că nu au puterea să schimbe circumstanțele propriiei educații. Deși în liceu există numeroase programe alternative menite să redea sentimentul puterii celor fără putere, pentru mulți tineri este prea târziu. Senzația nepotrivirii cu școala durează deja de prea mult timp.

Deși mulți retrași, precum Zoe și colegii ei, decid până la urmă să-și reia educația într-un anume cadru școlar, mai întâi ei sunt siliți să părăsească ceea ce, pentru ei, este viața chinuită din școală și să găsească o modalitate de a crește altundeva.

Tranziții și schimbări de direcție

Eșecul meu de a căpăta note mari în școală s-a datorat lipsei de motivație, dar acum văd lumina.

—Erik, cincisprezece ani

Copii deștepți sunt cu grămada. Personalitate, perseverență – pentru a reuși în viață ai nevoie de mult mai mult decât creier.

—Dl. Rosenberg, profesor

„Întotdeauna a avut probleme toamna”, îmi spune o mamă despre fiul ei, Ryan, referindu-se la rezultatele sale slabe de la începutul fiecărui an școlar. „Își revine după Crăciun și, de obicei, are un finis puternic primăvara”. M-am bucurat să aud că are perspective, dar îndoiala din vocea ei era inconfundabilă. Sigur se va întâmpla la fel și anul acesta? Deocamdată are note mici la trei cursuri și profesorii spun despre el că „se uită ca vițelul la poarta nouă”. Va putea el să-și revină?

Ryan era elev în clasa a zecea și curba motivației pe care mi-o descria mama lui era opusul aceleia a majorității elevilor în școală. Pentru cei mai mulți, motivația academică culminează în

septembrie și octombrie, după care începe să coboare pe durata iernii și a primăverii. Pentru Ryan, dar și pentru familia lui, începutul fiecărui an școlar era marcat de anxietate. De regulă avea nevoie de două sau trei luni ca să intre în ritm. Notele cele mai mici le primea întotdeauna la începutul anului, iar părinții și profesorii intrau în panică, niciodată siguri dacă și în anul acela își va îmbunătăți notele. Stilul lui este diferit de al altor copii și deci alarmant. Fiindcă întotdeauna pare să-și sape singur o groapă din care mai apoi îi va fi greu să iasă, e de înțeles că adulții își fac griji, încearcă să intervină și să facă ceva. De aceea au apelat la mine. Ryan a fost trimis să discute cu psihologul în speranța că eu voi putea ghici motivele veșnicului său start întârziat.

Mă așteptam să găsesc un băiat speriat și descurajat. La urma urmei, avea trei note proaste și era a treia săptămână din octombrie. Contrar așteptărilor mele, el părea însă destul de încrezător.

„Voi avea note mai bune la primăvară”, mi-a spus el. „Întotdeauna e la fel”.

Există vreo explicație pentru ce se întâmplă cu el toamna? El îmi povestește despre sine. E un băiat timid și stângaci în societate – „Nu sunt în grupul durilor”, cum se exprimă el – și peste vară tinde să piardă contactul cu prietenii. În iulie și august trăiește în propria imaginație și toate lucrurile le face în ritmul său. În fiecare an, întoarcerea în mediul școlar cu cerințele sale este un șoc bulversant. Trebuie să-și recapete echilibrul pentru a fi capabil să se concentreze asupra studiului. În ciuda încrederii sale, era totuși un model incomod, cu atât mai

mult, cu cât, pe lângă strădania de a transforma notele mici în note mai bune, trebuia să înfrunte și îngrijorarea părinților, și a profesorilor. Majoritatea copiilor resimt anxietatea adulților ca pe o povară suplimentară. De aceea încerca să-mi spună: „Știu ce se întâmplă cu mine. Va fi bine”. Și a fost. Primăvara, notele sale erau foarte bune, iar profesorii erau plini de admirație pentru un elev atât de silitor și de conștiincios.

Elevii au parte de multe tranziții și schimbări de direcție de-a lungul anilor de școală. Toți trec prin perioade agitate atât de dezvoltare, cât și academice. Ei trebuie să găsească o modalitate de a întoarce situația, poate de multe ori în timpul vieții lor în școală. Multe dintre provocările cu care se confruntă sunt instituționale, altele sunt sociale sau de dezvoltare, dar la bază este întotdeauna aceeași problemă: adaptarea.

PROVOCĂRI EXTERIOARE ȘI INTERIOARE

Copiii se confruntă de regulă cu două tipuri de provocări care îi obligă să elaboreze o nouă strategie: exterioare și interioare. Ca exemple de provocări exterioare sunt tranzițiile instituționale, precum mutarea la liceu, sau chiar trecerea de la grădiniță în clasa întâi, cu creșterea cerințelor de citire. Mulți copii sunt bulversați de schimbarea de la o clasă fixă, cu un singur profesor, la un orar în care trebuie să se mute din clasă în clasă și poate la un nou profesor cu care simt că nu pot să comunice. Mutarea într-un alt oraș sau schimbarea școlilor este o amenințare evidentă pentru sentimentul de apartenență al unui copil. Va trebui să-l caute pentru a-l găsi.

În anii care au trecut de când am scris *Prieteni buni, dușmani aprigi*¹, am discutat cu mii de copii despre provocările sociale cu care s-au confruntat când au intrat într-o comunitate ca elevi nou veniți. Din fericire, mulți copii spun că nu a durat mult până și-au făcut un alt prieten în noul lor mediu. Alții spun, în aprilie sau mai, din primul lor an în noua școală, „A fost greu... încă mai este greu” sau „La vechea mea școală era mai ușor. Aveam mai mulți prieteni acolo”, iar lupta permanentă este încă evidentă pe fețele lor.

Orice schimbare instituțională îl obligă pe un copil să-și dezvolte o nouă strategie. E mai ușor când toți ceilalți din clasă fac aceeași tranziție; este o consolare să ai companie, iar adulții sunt mai înțelegători la o mutație în grup. Schimbările produse în familie îi tulbură pe copii: nașterea unui nou copil, divorțul părinților, un deces în familie sau printre prieteni. După un astfel de eveniment un copil are dificultăți să-și regăsească echilibrul. Un elev din clasa a doua poate fi șocat de nașterea unui nou copil, până când află că și mama unui coleg de clasă a născut de curând. Ei pot să discute despre cum e să fii frate sau soră mai mare și să-și consolideze reciproc sentimentul de identitate, ca matur și competent.

Schimbările cele mai dificile sunt cele de dezvoltare, schimbări interioare care obligă un copil să abordeze școala într-un mod diferit, sau întârzierile de dezvoltare care-l împiedică să țină pasul cu ceilalți copii. Fetele care ajung la pubertate mult mai repede decât alții și băieții care se maturizează mai târziu își pot vedea carierele școlare subminate din cauză că identitățile

¹ Vezi M.Thompson, *Prieteni buni, dușmani aprigi: să înțelegem viața socială a copiilor*, traducere de Sanda Watt, București, Editura Herald, 2017. (N. tr.)

lor și relațiile cu școala s-au schimbat. Familiarizați cu propriile lor strategii, copiii caută mereu noi abordări la problemele care îi persecută.

Erik, elev în al doilea an de liceu, își descrie revelația: „Sunt foarte conștient că acum este momentul în care ar trebui să renunț la firea mea leneșă și nemotivată. De-a lungul anilor de școală am făcut doar atât cât să mă strecor, iar acum e timpul să urnesc lucrurile din loc. Dacă fac un an întreg ca în primele săptămâni din anul trecut – să-mi organizez timpul, să nu mai pierd vremea la telefon, să mă încui în camera mea și să-mi văd de treabă – pot obține note foarte bune”.

E util să ne imaginăm copilăria ca pe o serie de tranziții și de adaptări. Doar că unele sunt depășite atât de lin, încât nici nu observăm că un copil a trecut peste aceste breșe. Alteori însă, copilul nu știe cum să ajungă de aici până acolo. Toți părinții pot fi siguri că și copilul lor va ajunge într-un asemenea punct, dar ei nu pot ști când se va întâmpla lucrul acesta în tânăra lui viață sau de ce. Psihanalistul englez Donald Woods Winnicott a scris că, atunci când un copil îi era adus la tratament, scopul lui era să pătrundă în viața copilului, să încerce să-l înțeleagă și să-l facă să se simtă în siguranță, iar apoi să iasă imediat ce dezvoltarea și-a reluat cursul normal. Modelul lui este excelent atât pentru profesori, cât și pentru copii.

SCHIMBAREA DE DIRECȚIE: UN PROIECT PE CARE SĂ-L REALIZEZI SINGUR

Indiferent cum a intrat în încurcătură, schimbarea de direcție este povestea eroică a unui copil despre provocare și victo-

rie: nimeni nu o poate face în locul lui. Mamele grijulii nu o pot găsi pentru el. Tații autoritari nu-l pot obliga s-o găsească sau să-i facă pe alții să i-o ofere. Copilul este cel care descoperă punctul de sprijin de care se va folosi ca să se regăsească și să răzbească prin umilințele vieții în școală.

Acestea fiind spuse, schimbarea de direcție a unui copil nu este un eveniment solitar sau izolat. Ea are loc într-un context, iar în povestea schimbării de direcție a fiecărui copil există actori adulți în ceea ce am putea numi roluri de susținere. Adulții aceștia recunosc dificultățile cu care se luptă copilul. Ei fie se dau la o parte din drum și lasă loc liber, fie oferă sprijinul adecvat (intenționat sau nu) într-un mod care îi permite copilului să-și mobilizeze resursele interioare, să-și modifice strategia și să înainteze cu succes. Persoana aceasta poate fi unul dintre părinți, dar adesea este un profesor sau un prieten de familie capabil să-l vadă și să-l audă pe copil într-un mod mai obiectiv, cineva a cărei relație cu copilul este mai puțin încărcată emoțional. Acesta este de multe ori rolul jucat de un profesor sau de un psiholog, dar uneori copilul poate aborda problema și găsi soluția singur.

Caroline, o prietenă de familie, a suferit teribil pe când avea treisprezece ani și era în clasa a șaptea. Cu un an înainte, familia ei se mutase într-un district suburban mare dintr-unul mai mic, aflat la câțiva kilometri distanță. Ca o fată cu o fire artistică și rezervată, fără prieteni în noua școală, liceul cel mare a fost pentru ea o experiență de profundă solitudine și deprimare. A luat note destul de bune, dar acasă era mai tot timpul țăfnoasă și supărată. Cu perspectiva descurajantă ca în anul viitor să se mute la un liceu încă și mai mare, la jumătatea anului Caroline

le-a spus părinților că e disperată să găsească o alternativă. Ei au ascultat-o cu compasiune, dar nu aveau soluții ușoare la îndemână. Au sperat tacit că ea se va acomoda, își va face noi prieteni și va rămâne totuși la școala din cartier.

„Sunt stângaci, așa că învăț altfel decât majoritatea oamenilor și ea mi-a arătat cum să învăț. Este într-adevăr o mare profesoare, cineva care te poate atrage către un subiect care până atunci ți-a fost complet străin.

(Elev în clasa a VI-a)

Într-o zi Caroline a primit un telefon de la o prietenă din fostul ei cartier – tot o tânără artistă – care i-a spus despre o academie particulară de arte frumoase care tocmai se deschide în centru și recrutează elevi în primul an. Ea se va înscrie și se întreba dacă și Caroline ar putea să vină. Caroline a fost entuziasmată la gândul de a face ceva atât de diferit: să meargă la o școală de artă mică, cu doar o mână de elevi, între care vechea ei prietenă, o școală aflată la început de drum și unde simte că poate influența lucrurile într-un mod imposibil într-o instituție mare și statornicită. Părinții au avut rezerve față de focalizarea excesivă asupra artelor în acea școală, dar au aflat că organizații erau educatori respectați, iar programa a fost atent concepută. Ei au văzut cât de entuziastă a devenit deodată Carolina în privința școlii și, chiar dacă banii pentru taxă erau o problemă, au fost de acord cel puțin să pornească procesul de admitere și să vadă ce ajutoare financiare sunt disponibile. Când școala i-a oferit Carolinei o bursă substanțială, ea a fost extaziată, iar părinții au adunat cumva restul de bani ca ea să poată merge la școala pe care a ales-o.

Primul an în noua școală a fost în același timp intimidant și palpitant. În mediul acesta mai restrâns și mai specializat, ea s-a bucurat de focalizarea asupra artelor și și-a asumat riscuri în privința aceasta, dar și în alte domenii în care nu avea deloc experiență și prea puțin talent. S-a înscris la fotbal fiindcă școala avea nevoie de orice copil ca să completeze o echipă. A perseverat chiar și în fața unui antrenor care făcea glume pe seama abilității ei. Și-a luat în serios angajamentul față de școală și s-a simțit mândră de contribuția ei ca novice în anul întâi.

Mai relaxată și mai deschisă acasă, ea a împărtășit părinților sentimentul că, deși focalizarea asupra artelor i-a făcut plăcere, a fost dezamăgită că oferta în domenii academice mai tradiționale care îi plăceau de asemenea – științele și limbile străine – erau mai sărace decât s-ar fi așteptat. Cu toate acestea, a fost un an în care Caroline a făcut progrese importante, iar când părinții au încurajat-o, la sfârșitul anului, să se întoarcă la liceul public cu programa lui generală mai cuprinzătoare, incluzând și multe cursuri de artă, au fost surprinși când ea a acceptat. În anul următor ea a făcut tranziția foarte frumos.

Cine ar fi prevăzut că la o școală mică și specializată Caroline va găsi oportunitățile sociale, sportive și de conducere care să-i permită o creștere spectaculoasă a încrederii? Cine s-ar fi gândit că, după ce și-a convins părinții s-o lase să meargă și s-a implicat atât de complet în viața școlară și academică a acelei școli, la sfârșitul anului va privi obiectiv la ce are și ce nu are acolo și va opta să plece la școala mai mare și cursurile care erau atât de importante pentru ea? Nu adulții din viața ei au făcut ca anul acela să fie atât de valoros iar tranziția înapoi să fie un succes. Caroline însăși a intuit de fiecare dată ce avea nevoie.

La școala mai mică s-a simțit confortabil și destul de conectată ca să-și asume riscuri și să se maturizeze în așa fel încât, un an mai târziu, s-a considerat suficient de încrezătoare și de capabilă să se arunce în vârtoarea mediului școlar mai larg și să folosească cu succes acele oportunități de învățare.

În unele situații, copiii își transformă dificultățile în simptome. Ei nu sunt neapărat capabili sau pregătiți să formuleze coerent ce au nevoie. Fiul meu, Will, se luptă cu cerințele neuromusculare ale scrisului de mână; e dureros pentru el și scrisul lui este ilizibil. În general, băieții au un scris mult mai urât decât fetele. În medie, abilitățile lor motrice de finețe nu sunt la fel de bune ca ale fetelor. Pentru Will, chiar gestul de a ține un creion în mână și a scrie a fost și continuă să fie epuizant. La grădiniță, obișnuia să scrie până la jumătatea unei foi, după care pune capul pe masă și începea să plângă. Cerințele obișnuite de scriere ale școlii au fost pentru el insuportabil de dureroase. Educația lui din grădiniță a descoperit că îi este mai ușor să scrie stând în picioare, astfel încât îi fixa foile pe perete.

La sfârșitul clasei a doua, profesorii lui ne-au spus că nu se vor putea ocupa de el în mod adecvat într-o clasă obișnuită. Cu ajutorul cuiva care îi dicta, el a perseverat să lucreze într-un cadru obișnuit până când a fost capabil să manevreze tastatura unui calculator. Acum, în clasa a șasea, el folosește un laptop ca să-și facă toate temele. A fost nevoie de mai multe întâlniri între părinți și unii profesioniști din domeniul educației pentru a stabili ce este de făcut. El nu ar fi putut face tranziția de unul singur. De exemplu, profesorul trebuia să-i scaneze foile pe calculator. În tot acest calvar educațional, Will a insistat că vrea să

rămână în cadrul normal și să lucreze la fel ca toți ceilalți. A persistat și social, în ciuda unor episoade dificile. A fost o imagine a curajului și de-a lungul a patru ani a reușit o lentă schimbare de direcție în cariera lui școlară.

Când copiii se confruntă cu dificultăți sau piedici serioase și nu sunt capabili să identifice cauza sau remediul, din indiferent ce motiv – confuzie, loialitate de familie, teama de a nu-și dezamăgi părinții, frica de a nu fi considerat diferit – le revine adulților să privească și să asculte mai atent pentru a discerne adevărata natură a problemei, să se consulte cu copiii și să acționeze atât cât este necesar pentru a crea spațiul ca un copil (și procesul de dezvoltare) să preia din nou controlul.

LILA: DE LA FOBIA FAȚĂ DE ȘCOALĂ LA PREZENȚA PE SCENĂ

Văzând-o pe Lila astăzi, urmărind-o pe această femeie tânără și frumoasă cum evoluează pe scenă în fața unei audi-ențe de mai multe sute de oameni, este aproape imposibil să crezi că a fost cândva prea anxioasă ca să vină la școală. Cu numai doi ani în urmă, în clasa a zecea, a stat în pat multe dimi-neți, incapabilă să se ridice și să meargă la marea ei școală urbană. Acum, în ultimul an de liceu, Lila joacă rolul mamei lui Matthew Shepard și asigură momentul culminant într-o pro-ducție Laramie Project, o piesă de teatru despre uciderea unui student homosexual, care a fost bătut, legat de un gard și lăsat să moară în Laramie, Wyoming, în 1998. Lila și restul distribuției sunt elevi la o școală publică pilot inovatoare, Boston Arts Aca-

demy, și prezintă piesa pentru câteva sute de colegi ai lor de la alte școli publice din Boston, la neverosimila oră zece, într-o dimineață de luni. Majoritatea distribuției este afro-americană sau hispanică, la fel ca Lila, și mulți au accente stradale care se strecoară în accentul rural din Wyoming, folosit de personajele pe care le interpretează.

Naratorul ne informează că procurorii au lăsat soarta lui Aaron McKinney, unul dintre cei doi ucigași ai lui Matthew, în mâinile familiei acestuia. Lor le revine decizia dacă el va primi pedeapsa cu moartea. În actul final, întreaga distribuție se află pe scenă. Judecătorul stă în centru pe un podium, juriul e în stânga, acuzatul poartă o salopetă portocalie și stă în fața judecătorului, iar polițiștii și cetățenii orașului sunt dispuși în fundal. Lila stă pe ultimul scaun din dreapta și poartă un jersey alb. Când se ridică, mișcările ei sunt cele ale unei femei demne, de vârstă mijlocie, devastată de durere psihologică. Ca mamă, Lila rostește cuvintele pe care, în realitate, tatăl lui Matthew le-a citit în fața curții. (Regizorul a schimbat genul câtorva roluri.)

Micul ei fiu homosexual, spune ea, „nu părea un învingător”, dar a fost. „Nimic nu mi-aș dori mai mult decât să te văd murind”, îi spune ea lui Aaron McKinney; dar, cu toate acestea, „îți voi dăruia viața... pentru Matthew”. În fiecare zi, tot restul vieții, îl informează ea pe Aaron, să-i mulțumească lui Matthew Shepard pentru faptul că e în viață. În acel moment, Lila nu este o fată de șaptesprezece ani. Este o mamă care și-a pierdut fiul într-o crimă brutală și a găsit o cale să-și învingă dorința de răzbunare.

După spectacol, mă duc în culise s-o felicit pe Lila. Linda Nathan, directoarea de la Boston Arts Academy, este acolo,

îmbrățișându-i pe toți actorii și celebrându-le triumful. Știe numele fiecărui elev și nu are absolut nicio rețineră să-i îmbrățișeze.

„Cred că părinții noștri au uitat câtă presiune este la școală cu profesorii, prietenii și temele de casă. Sunt profesori care nu știu că unii elevi au nevoie de mai mult timp decât alții ca să-și facă temele. Ei nu știu nici că uneori îți dai toată silința, dar tot capeți o notă proastă”.

(Elev în clasa a VII-a)

„Excelentă treabă!”, le spune ea. „Ați fost minunați!” Înaintea spectacolului, am aflat de la profesoara de artă dramatică a lui Lila că a primit o bursă pentru un program de teatru. Am presupus că e vorba de o stagiatură¹ de vară, fiindcă, prima oară când am însoțit-o pe Lila la BAA, am auzit ceva despre un program teatral de vară.

„Nu”, spune Lila, „e pentru Juilliard Week. Merg o săptămână la New York și asist la evenimentele de la Juilliard”.²

„Oh, crezi că te va tenta să candidezi acolo?” întreb eu.

„Nu cred”, spune ea. „Vreau o experiență școlară mai completă”.

Talentul, maturitatea, oportunitățile și începutul înțelepciunii despre ea însăși și scopurile vieții ei sunt triumfuri care ar fi părut inimaginabile cu câțiva ani în urmă. Nu că ar fi lipsit

¹ *Internship*; perioadă de pregătire pre-profesională sub supravegherea unor mentori experimentați. De regulă, urmează după încheierea pregătirii academice, dar înainte de obținerea atestatului care-i permite absolventului să practice. (N. tr.)

² Renumită școală de arte interpretative (muzică, dans și teatru) din New York. (N. tr.)

vreodată efortul. Părinții ei s-au preocupat de educația ei încă de când era mică, au muncit din greu și s-au străduit mereu ca ea să aibă oportunități. Au continuat să se intereseze de educația ei, în pofida unui divorț dureros, a infarctului suferit de tatăl ei și a unor semnificative probleme financiare.

Acum, în ultimul an de liceu, Lila pleacă de acasă la ora șase dimineața în fiecare zi lucrătoare și ia metroul ca să ajungă la timp la Boston Arts Academy. În ziua în care am însoțit-o la toate orele, eram obosit și gata să plec acasă la 4:45 după-amiaza, la jumătatea celor trei ore de repetiții pentru Proiectul Laramie. Lila are un orar după care ajunge din nou la metrou și apoi acasă la ora zece seara; ea își face temele, doarme poate șase ore, iar a doua zi o ia de la capăt. Lila are hotărârea și fermitatea părinților ei, care împărtășesc visul ca ea să capete o bună educație. Psihologic, însă, călătoria ei nu a fost întotdeauna ușoară.

Când a fost în școala elementară, părinții Lilei au aranjat ca ea să urmeze o școală privată mică, progresivă, pe baza unei burse. Ei aveau probleme financiare și taxa le depășea posibilitățile. Dar au găsit școala Sunnyside, dornică să aibă o mai mare diversitate rasială, fiindcă voiau o educație bună pentru fiii lor. Lilei i-a plăcut mica școală elementară cu 19 elevi per clasă, 175 de elevi în total, din pre-K până în clasa a opta. Ea a observat că a fost printre puținii copii de culoare din clasa ei, dar a considerat asta nu atât ca o problemă, cât pur și simplu ca o diferență. Are amintiri plăcute despre profesoara ei din clasa a șaptea și a opta, doamna Hill, care era bună și serviabilă. „A stat de vorbă cu mine, m-a învățat o mulțime de lucruri și am fost în contact cu ea”, spune Lila.

În clasa a șaptea, lumea Lilei a început să se destrame. În anul acela părinții ei s-au certat și se îndreptau spre divorț. Acasă lucrurile erau tensionate. La școală situația s-a înrăutățit în clasa a noua. Lila voise să meargă la o școală mare, o școală publică, și împreună cu mama ei s-au mutat în altă parte a orașului, astfel încât să poată urma un liceu public inovator cu aproximativ două mii de elevi. Din nefericire, întârzierile au făcut ca Lila să poată merge la școală numai după patru săptămâni de la începutul anului școlar. I-a fost teamă să înceapă școala atât de târziu; cunoștea doar câțiva copii de la fosta ei școală și nu erau dintre prietenii ei apropiați sau dintre colegii de clasă.

În același timp, școala a suferit un proces masiv de reorganizare, care a modificat profund programa și unele aspecte ale vieții elevilor. În comunitatea școlară și printre profesori au apărut tensiuni și diviziuni, iar printre elevi un sentiment de revoltă, mulți dintre ei fiind deja antrenați în programa tradițională a școlii. Lucruri de genul acesta – o politică a luptei pentru putere, răsturnări administrative și de program – se întâmplă în orice comunitate, dar, în timp ce costurile bugetare și beneficiile sunt comunicate frecvent la întruniri publice, adulții rareori își fac timp să reflecteze la impactul pe care aceste schimbări îl vor avea asupra copiilor care trebuie să se acomodeze cu ele, a copiilor care suportă consecințele.

La începutul clasei a noua, Lila s-a mutat într-un apartament nou, a început o școală nouă unde a ajuns cu aproape o lună mai târziu și i s-a spus imediat – ca și celorlalți elevi – că școala abandona tocmai programa pentru care ea venise. Copleșită de problemele de familie de acasă și simțindu-se confuză la școală, ea a devenit alergică la școală și agorafobică.

Multe zile s-a temut să meargă la școală și să se întâlnească cu prietenii.

Lila își aduce aminte: „Era ca și cum îmi pierdeam cunoștința o secundă și, OK, ce se întâmplă? Nu voiam să merg la școală. Dacă îmi făceam planuri cu prietenii, ziceam că nu mai pot să merg. „De ce?”, întrebau ei... Păi, cred că trebuie să merg pe la verișoara mea”.

Inventând scuze ca să-și ascundă frica, Lila evita atât școala, cât și, uneori, mall-ul: centrul comercial modern de la care derivă termenul de agorafobie. Anxietățile despre care își aduce aminte că au început în clasa a șaptea și a opta s-au agravat în clasa a noua. Își făcea griji în legătură cu școala, cu mama ei, cu viitorul ei. Multe zile, simțindu-se rău sau având palpitații la inimă, prefera să stea acasă și să nu meargă la școală. A vizitat un terapeut și a încercat un tratament medicamentos, dar a simțit că soluțiile nu au avut efect, așa că a renunțat. Ocazional a fumat marijuana. În pofida presiunilor continue la școală și acasă, cam după două treimi din clasa a zecea, simptomele au dispărut. Ce s-a întâmplat? „Crescusem mult de atunci [din clasa a noua]”, a răspuns ea. Degringolada Lilei și recuperarea ei sunt într-adevăr o poveste despre maturizare, implicând luptă, strategie și cunoaștere de sine.

„Un lucru nu este niciodată uitat, niciodată, cel puțin șapte lecții. Vei primi atâtea detenții, vei pierde atâtea pauze și va trebui să mergi la o ședință cu părinții”.

(Elev în clasa a VI-a)

În clasa a șaptea și a opta s-a descurcat destul de bine, în ciuda destrămării familiei, mulțumită, în parte, mediului școlar

familiar, stimulativ, de care s-a bucurat, și profesoarei de istorie de care i-a plăcut cu adevărat și cu care a discutat despre multe lucruri. Cu toate acestea, Lila a respins ideea de a continua în cadrul școlii private. Deși nesigură în privința destinației, intuiția i-a spus că e timpul să părăsească cuibul miciei școli. În cuvintele ei: „Nu am vrut să merg la un liceu privat, fiindcă pur și simplu nu am vrut să urmez școli private toată viața. Nu cred că era un lucru pe care mi-l doream. Să stai tot timpul într-o școală privată și să fi la adăpost de toate...”

Lăsându-și, așadar, toți prietenii apropiați, unii încă din grădiniță, Lila a părăsit adăpostul unei școli mici și s-a dus la o școală mare aflată în stare fluidă, într-un moment când familia ei avea probleme grave atât financiare, cât și emoționale. Combinația aceasta de pierderi și noi temeri au aruncat-o într-o spirală descendentă. A lipsit multe zile de la școală, aproape de limita absențelor admise de stat după care ar fi trebuit să repete clasa a noua. Notele din clasa a noua au fost slabe, pe linie. Fără intervenția unui administrator înțelegător, nu ar fi promovat clasa.

În clasa a zecea, Lila a obținut note modeste; în clasa a unsprezecea, a obținut note bune. Iar acum, în toamna ultimului an de liceu, are numai note excelente. (Am tachinat-o spunându-i că nu a menționat niciodată notele proaste. Răspunsul ei – imaginea pe care o are despre sine – a fost că nu a primit niciodată note proaste. Fie lua notă mare, fie ajungea în pragul eșecului.)

La jumătatea clasei a zecea, o prietenă a familiei, mătușa Lottie, a intervenit în viața Lilei ca un sfătuitoare activ. Lottie nu îi este în realitate mătușă, ci o persoană pe care o cunoaște încă din perioada Sunnyside. S-au întâlnit când Lottie căuta pe

cineva care să se ocupe de copiii ei în fiecare dimineață de la șapte la opt și să-i ducă la școală, permițându-i astfel să plece devreme la muncă. Ea a văzut colantul „Sunnyside” pe mașina mamei lui Lila și a intrat în vorbă cu ele. Lila a căpătat astfel o slujbă de babysitter. Mătușa Lottie s-a dovedit a fi un sponsor care s-a preocupat foarte mult de viața Lilei. La mijlocul clasei a zecea, Lottie a devenit mai activă în a o sfătui și sprijini pe Lila și pe familia ei.

„Mă puteam duce la ea ori de câte ori voiam”, spune Lila. „Ea îmi dădea un sfat. Stătea de vorbă cu mine și mă sfătuia, sugerându-mi ce aș putea să fac. Mă asculta, îmi puneă întrebări, lucruri de felul acesta, tot timpul”.

Lottie a fost un confident și un consilier neprețuit, hispanică și ea – „tot o persoană de culoare”, spune Lila – și cineva având convingerea că Lila trebuie să-și folosească talentul actoresc și să se prezinte la audii la Boston Arts Academy, noua școală publică de arte vizuale și interpretative. Lila avea un talent înăscut pentru BAA. Încă din școala elementară participase la un apreciat program de teatru pentru copii și apăruse în numeroase producții. Odată ce mătușa Lottie a urnit lucrurile pentru ca Lila să schimbe școala, mama ei a început să caute un apartament în Boston; Lila s-a prezentat la audii și a fost acceptată în programul de teatru.

Ce a pierdut Lila în clasa a noua și ce a recuperat la academie? Am spus că toți adolescenții – de fapt toate ființele umane – au nevoie de trei sentimente pentru a ști că dezvoltarea lor este în curs, că ei cresc în mod corect. Cele trei sentimente sunt conexiunea, recunoașterea și un simț al puterii. Dacă privim la ce i s-a întâmplat Lilei în tranziția de la școala Sunnyside la clasa a noua

În școala mai mare, într-o perioadă de prefaceri organizatorice, vedem că toate cele trei elemente necesare sănătății emoționale au fost periclitate. Părăsind Sunnyside pentru a merge la o școală unde nu cunoștea aproape pe nimeni, a pierdut majoritatea conexiunilor de prietenie. Când a plecat din adăpostul sigur al micii școli private, a pierdut experiența recunoașterii zilnice, fiindcă nu mai frecventa un loc unde toată lumea de pe culoare îi cunoștea numele, unde toți o văzuseră pe scenă ca actriță și îi întâlнисeră frații și părinții.

Într-o anumită măsură, orice elev care părăsește o mică școală elementară pentru a merge la școala medie, iar peste câțiva ani face tranziția la liceu, se confruntă cu anonimatul dintr-o școală mare. În Statele Unite nu sunt multe licee mai mici decât școlile elementare care le furnizează elevii. Deprimerea de a merge la o școală mai mare sau adaptarea la profesori de specialitate, în locul unui singur învățător, face parte din procesul de creștere. În general, copii percep mărimea unei școli ca pe o provocare la dezvoltare, de care majoritatea par să profite. Unii tineri caută anonimatul, iar culoarele unui liceu mare le oferă siguranța impersonalului. Alții – poate majoritatea – nu o fac. Dacă-i vezi pe tineri umblând în grupuri, cu ce energie se salută pe culoare și cum se adună la aceleași mese la prânz, este evident că ei râvnesc la recunoașterea grupului. Ei râvnesc să fie cunoscuți atât de adulți, cât și de colegi. Lila descrie sentimentul de pierdere pe care l-a avut când clasa ei academică de la liceul cel mare a fost recunoscută și, cum se exprimă ea, „i-a fost luată”:

A fost în mare măsură un loc foarte personalizat, foarte divers... dar apoi ei l-au transformat: prea mulți copii, prea multe lucruri

pe lângă cursurile școlii. Prea multe oportunități pentru mine de a nu-mi vedea de treabă ca să nu suport consecințele. Dacă lipseam de la o oră, ei ar fi putut spune: „Ești reținută după ore”, dar nu mă obligau niciodată să rămân. În școala aceasta [BAA] e altfel, fiindcă, dacă nu ești în clasă, toată lumea te vede pe culoar. Profesorii vorbesc între ei. Iar mie îmi pasă de ce gândesc profesorii. La vechea școală nu-mi păsa ce gândeau profesorii.

Aici Lila spune că experiența de a fi recunoscut pe culoar și posibilitatea de a avea necazuri o fac să meargă la clasă. Dar ea nu descrie numai recunoașterea în sensul că cineva îți știe numele și chipul. Magia este înfăptuită de sentimentul recunoașterii reciproce, al conexiunii și al grijii. Este experiența de a vedea că unui profesor pe care îl respecti, care și el te cunoaște, îi pasă îndeajuns de educația ta și de reguli ca să te rețină după ore. Să fii reținută după ore? Asta se cheamă grijă? Cu siguranță! Deși există multe tipuri de grijă pe care adolescenții le înțeleg, a-i confrunța cu consecințele faptelor lor este uneori singura formă de grijă pe care ei o respectă. Aș spune chiar că este ceva esențial pentru sănătatea lor mentală. Cu toții ne purtăm diferit într-un mediu mare și anonim față de unul restrâns și grijuliu, unde oameni pe care îi cunoaștem ne cer socoteală pentru faptele noastre. Este foarte simplu.

Toți elevii au nevoie în viața lor de un sentiment al puterii. Mai ales atunci când în viața lor personală lucrurile nu merg bine, ei trebuie să găsească la școală un anume sentiment al

¹ *Detention*; „detenție”, pedeapsă care constă în reținerea sub supraveghere a copilului la școală după ore sau sâmbătă dimineața, timp în care trebuie să facă lecții sau să participe la curățenie și întreținerea școlii. (N. tr.)

puterii. Puține lucruri îl fac pe un copil să se simtă atât de neajutorat ca divorțul părinților. Unul dintre ele este să nu aibă o locuință, sau destui bani pentru a închiria una. În munca mea de psiholog școlar, am văzut mulți băieți și fete care au căzut psihologic din cauza unui divorț, a bolii părinților, a plecării tatălui sau a unei diminuări a venitului cu rezultatul pierderii locuinței familiei. Așa cum am văzut, mai mulți dintre acești factori de risc au operat simultan în viața Lilei.

Lila a găsit un sentiment al puterii la Boston Arts Academy. Când am însoțit-o într-o zi de școală, am văzut o fată care avea din plin sentimente de recunoaștere, conexiune și putere. Într-adevăr, o mare parte a programului zilnic părea conceput anume ca să le ofere elevilor aceste trei sentimente.

Când am întâlnit-o pe Lila, tocmai o asista pe profesoară la o lecție de yoga. Îmbrăcată la fel ca profesoara, cu un tricou al personalului, pe când toții elevii de clasa a noua purtau haine simple de teatru, ea trecea pe la copiii mai mici și îi ajuta să adopte pozițiile de yoga. Instrucțiunea era o femeie de vreo treizeci de ani. Ea spunea mereu: „Ceea ce eu și Lila vom face... „Deși era evident că ea conducea lecția, împărțea puterea cu Lila. Energia aceasta cooperantă și atentă – între elevi și între elevi și profesori – a fost vizibilă întreaga zi a vizitei mele.

Ce a determinat în fond revirimentul din cariera liceală a Lilei? Creșterea și dezvoltarea? Acomodarea cu liceul cel mare pe care-l frecventase anterior, până la jumătatea clasei a zecea? Terapia și medicația? Diminuarea necazurilor familiei? Intervenția Mătușii Lottie? Promisiunea de a veni la o școală unde priceperea ei actoricească să fie recunoscută? Calitatea predării și respectul pentru elevi pe care le-a găsit la BAA? Lila crede că

semințele căderii și cele ale revenirii sunt amestecate, dar recunoaște totodată că ultimii ani petrecuți într-un mediu stimulat, unde și-a găsit un loc pe măsură, au ajutat-o să se transforme dintr-o elevă de clasa a noua terorizată, într-o tânără absolventă de liceu fericită și ambițioasă.

Înțeleg de ce mama lui Matthew Shepard a spus că fiul ei este eroul ei. Cred că foarte mulți elevi sunt eroi de zi cu zi.

REVENIREA LUI HEATHER

În capitolul precedent am asistat la îngrozitoarea spirală descendentă din viața lui Heather în clasele a opta și a noua. După toate probabilitățile, ar fi trebuit să sfârșească într-un accident de mașină sau într-o supradoză. Niciun adult nu a cunoscut faptele vieții ei și comportamentul ei care au fost, admite ea acum, complet scăpate de sub control. Când am stat de vorbă cu ea, efectuase o uimitoare schimbare de direcție. Într-adevăr, depunea cereri de înscriere la facultăți și mi-a scris cât de mult regretă slăbiciunea de la începutul liceului. Este ușor de spus că a renunțat la droguri și și-a dobândit controlul asupra propriului comportament în școala terapeutică, dar aceasta explică numai superficial totala ei transformare. (Programele terapeutice și de reabilitare nu dau rezultate cu toți copiii. Mulți opun rezistență sau fug.) Adevăratul răspuns este că a obținut ceea ce avea nevoie în viață. La fosta ei școală a detestat ipocrizia profesorilor în ce privește cariera ei sportivă și era supărată pe lipsa de recunoaștere și de interes pentru scrierile ei.

Când primeam pe degeaba notele acelea, am fost dezgustată că ei se vând doar ca să obțină recunoaștere pentru rezultatele sportive ale școlii. Am simțit dispreț pentru cei care mi-au oferit un motiv în plus să urăsc școala și să-i detest pe profesori. Nu am fost băgată în seamă când am câștigat competițiile la nivel de district sau de stat. Numai după ce am obținut locul al patrulea pe țară ei au menționat faptul. Nu a fost mare lucru, au zis două vorbe și cam atât. Trebuie să spun că am fost foarte dezamăgită. De atunci nu am mai scris poezii sau povestiri, deoarece simt o mare anxietate legată de calitatea scrisului meu.

Conexiune, recunoaștere și un sentiment de putere: Heather nu a simțit niciuna dintre acestea la vechea ei școală. Nu avea niciun sentiment de conexiune cu profesorii, simțea că este recunoscută pentru lucrurile greșite (sau pentru lucrurile corecte, dar din motive greșite) și se simțea complet neputincioasă în a schimba părerea tatălui său despre ea preocuparea lui pentru ea, sau respectul ei de sine. Experiența ei la Rocky Mountain Academy le-a restabilit pe toate trei, dar vindecarea a putut începe numai după ce timp de trei luni s-a purtat, după cum spune ea, ca o „totală ticăloasă”.

Nu mă îndoiesc că, atunci când a ajuns, era atât cât poate fi un adolescent de dificil: ostil și paranoid. Când ne-am întâlnit nu am văzut nicio urmă din toate acestea. Avea o relație apropiată și afectuoasă cu o membră a personalului didactic. „Am constatat că e onestă”, a spus Heather.

S-a simțit deopotrivă stimulată și recunoscută ca o persoană intelectuală și a redescoperit un sentiment al puterii care trebuie că i-a fost furat de multiplele ei experiențe de pierdere a cuiva apropiat, abandonare, viol și dezinteres din partea adulților.

Iată cum descrie Heather redobândirea încrederii în sine:

Cea mai influentă experiență de care am avut parte în timpul șederii mele aici a fost la sfârșitul lui martie și începutul lui aprilie. S-a numit sfidarea sălbăticiiei și constă în a petrece zece zile în pădure cărând în spate tot ceea ce ai nevoie... Excursia aceasta a fost atât de tulburătoare pentru mine fiindcă am putut să văd cât de puternică sunt, fizic și emoțional. Trebuie să înfrunți vremea friguroasă, foamea, epuizarea și toanele altora... O mulțime de lucruri s-au clarificat și, după ce m-am întors la școală, unele lucruri la care m-am gândit în timpul acela m-au ajutat să cred suficient în mine însămi pentru a încerca din nou.

CUM SĂ AJUȚI UN COPIL SĂ SCHIMBE CURSUL LUCRURILOR

Unii copii sunt în mod natural mai coerenți emoțional decât alții. Legătura dintre cunoașterea de sine și cea mai bună acțiune nu este precisă, dar întotdeauna un copil este încurajat de un părinte sau de un profesor care se abține să critice sau să preia controlul și, în schimb, face efortul suplimentar de a înțelege natura dificultăților cu care se luptă copilul. În felul acesta, chiar și provocările serioase devin mai abordabile și mai puțin înfricoșătoare (pentru copii și părinți, deopotrivă). Pentru un copil, experiența de a fi ascultat și a primi răspuns, precum și de a se bucura de încrederea adulților este încurajatoare.

Schimbările de direcție nu se fac la ordin. Dezvoltarea copilului nu este numai un miracol, ci uneori un mister. O strategie care a dat greș în noiembrie poate sădi semințele succesului

care vor încolți câteva luni mai târziu. Atunci când un copil se străduiește să facă față la ceea ce i se pare un dezastru și, în același timp, caută o cale către ceva mai bun, ce poate să ofere un părinte este ușor de numit, dar adesea greu de pus în aplicare: atenție, resurse, spațiu, timp, experimentare și încredere.

Copiii au nevoie ca noi să le recunoaștem lupta și să le acordăm atenție. Ceea ce nu înseamnă să intervenim imediat sau să intrăm în panică și să începem să strigăm ori să tragem concluzii premature. Înseamnă să recunoaștem că, în viața lui de elev, copilul s-a ciocnit de un obstacol. Heather a dat de un asemenea necaz în clasa a opta, după moartea mamei sale. Tatăl nu a fost capabil să acorde suficientă atenție problemelor ei, fiind el însuși copleșit de tristețe. Bea la fel de mult ca și Heather. Era depășit de situație.

Copiii au nevoie de anumite resurse. Cea mai evidentă este timpul nostru, să stăm cu copilul când își face temele sau să ne facem timp să stăm de vorbă cu el. Dacă faptul acesta nu inițiază o schimbare de direcție – cel mai adesea o face – un copil poate avea nevoie de o clasă ajutătoare, un preparator sau câteva întâlniri cu un consilier sau un psiholog.

Darul spațiului este uneori de neprețuit, ceva atât de simplu precum a-i oferi ocazional copilului câte o zi de „sănătate mentală” în afara școlii. Educatorii s-ar putea mânia pe mine pentru o astfel de sugestie, dar am văzut cât de recunoscători sunt copiii când li se oferă posibilitatea să se relaxeze și să-și clarifice lucrurile. (O asemenea zi nu este pentru televizor. Este pentru a dormi târziu și pentru ca părintele și copilul să petreacă împreună un alt fel de zi.) Asemenea zile le permit copiilor să-și regăsească curajul. Eu le văd ca oferind spațiul pentru dezvoltare.

În orice caz, combinația dintre recunoașterea deschisă de către un părinte a dificultăților în care se zbate copilul la școală și oferirea unui oarecare spațiu psihic, fie că este vorba de materia școlară, profesor, stima de sine, fie de grupul social, poate fi suficient ca el să-și regăsească puterea. Nu întotdeauna este cel mai bun lucru ca a doua zi să trimiți copilul înapoi la bătaie.

„Cred că adulții au uitat cât de greu este. E mult mai greu decât ai crede”.

(Elev în clasa a V-a)

Experimentare? Este important să ne abținem a trage o concluzie prematură despre natura problemei. Părinții trebuie să formuleze întrebări și să propună (nu să ordone) intervenții: Are vreo incapacitate de învățare? E deprimat? Sunt acestea sușurile și coborâșurile normale pentru clasa a șasea sau a fost într-adevăr respins de colegi? Are nevoie de un preparator? Odată ce ați formulat aceste întrebări, consultați-vă cu copilul și consultați-vă cu profesorii copilului. Dacă formulați împreună ipoteze, verificați-le tot împreună. D-voastră, copilul și profesorii lui trebuie să faceți acest lucru în ideea unui experiment pentru a vedea cum îl puteți ajuta pe copil să se adapteze mai bine școlii.

Un preparator poate face uneori ca o oră de clasă să fie mai puțin înfricoșătoare. Un copil mai puțin anxios obține rezultate mai bune. Uneori o schimbare de orar sau schimbarea recompenselor și a consecințelor de acasă poate fi benefică. În cazurile cele mai grave e nevoie de o schimbare a cadrului, o schimbare a clasei sau a școlii (dacă lucrul acesta este realizabil). Evitați tentația de a stabili planuri de acțiune fără suficientă reflecție

sau experimentare. Pedepse precum interzicerea televizorului pot avea efecte contrare, mai ales dacă nu televizorul a fost cauza problemei. După care, dacă lipsa televizorului nu face ca notele copilului să crească, părintele se poate înfuria și învinovăți și mai mult copilul pentru eșecul unei soluții neadecvate.

Un copil are nevoie ca părinții săi să aibă încredere în capacitatea lui de a se dezvolta și a găsi singur soluția. Lucrul acesta este adesea cel mai dificil pentru niște părinți preocupați. Dar dacă un părinte crede în copilul său, aceasta îi poate oferi încrederea care-i lipsește copilului nesigur până când o va regăsi prin propriile puteri. În ultimă instanță, singurul remediu capabil să schimbe direcția provine din adevărul experienței copilului și posedă puterea intențiilor copilului.

„Numai de și-ar aduce aminte!”

În realitate, părinții sunt copilăroși înlăuntrul lor și eu cred că, atunci când oamenii îmbătrânesc, când părinții îmbătrânesc, ei uită ceea ce au știut despre viață. Dacă și-ar putea aduce aminte, ar vedea cum copii lor sunt pe drumul cel bun, dar nu pot fi încă judecați ca și cum ar fi crescut deja.

— Emily, cincisprezece ani

Nu le puneți copiilor acele întrebări automate... acele întrebări obtuze, automate, agasante, din obligație (aproape singura conversație pe care o au de oferit majoritatea părinților)... Și nu spuneți: „Cum a fost astăzi la școală, dragă”, ceea ce înseamnă de fapt: „Te rog, distrează-mă... te rog povestește-mi ceva interesant și stimulativ despre note mari”.

— Brenda Ueland, *Strength to Your Sword*

Discutam cu Debbie, mama Florei, în camera ei, în timp ce stăteam pe o sofa verde confortabilă, cu multe perne îngrămădite în jurul meu. Debbie mi-a descris meandrele vieții școlare a Florei, punându-le ocazional în contrast cu propria ei poveste

de elevă sau cu cea a soțului ei. Debbie fusese o elevă silitoare și de succes. Soțul ei a fost de asemenea un elev destul de bun în școala primară. Dar în liceu a început „să creeze probleme”.

Cariera școlară a Florei nu a fost o copie la indigo a vreunui dintre părinți. Fiindcă avea doi părinți care lucrau, Flora a mers la grădiniță ore lungi, uneori de la 7:30 a.m. la 5:30 p.m. Dar a avut o educatoare minunată care i-a ușurat lucrurile, astfel încât a început să-i placă școala. Au existat din când în când și surprize, ca atunci când Flora i-a tras un pumn în față unei colege de clasă. Urmarea a fost la fel de neașteptată: cele două fete au devenit cele mai bune prietene și au rămas astfel în toată școala primară. Dar a urmat apoi învățătoarea din clasa întâi care a decis că Flora e rea. A fost dureros pentru părinții Florei ca fiica lor de șase ani să fie în clasa unei învățătoare care în mod vădit nu o plăcea.

În cele câteva ore în care mi-a vorbit, Debbie a inventariat toate problemele pe care i le-a pus Flora la fiecare vârstă. Toate au fost diferite de cum se așteptase Debbie de la fetița ei. Acum că Flora este în penultimul an de liceu, Debbie are noi griji. Flora a avut multe conflicte cu prietenele sale din liceu, în parte din cauza bârfelor legate de faptul că a început să se întâlnească cu un elev de nouăsprezece ani din clasa a douăsprezecea, provenit din înalta societate; ea avea doar cincisprezece ani și era în clasa a zecea. Mama ei știe că tinerii au o relație sexuală. E de asemenea profund îngrijorată că prietenul Florei a lovit-o de câteva ori. Debbie a stat de vorbă cu avocați ca să-l dea în judecată pentru coruperea unei minore când a descoperit că cei doi sunt activi sexual. A crezut că e un caz penal, el fiind cu patru ani mai în vârstă. „Dar nu e așa de simplu”, mi-a spus ea.

Cu toate acestea, în tot liceul Flora a avut note bune la cursuri și o frecvență excelentă.

Citez selecția aceasta aproape aleatorie despre meandrele dezvoltării Florei ca să ilustrez dilema oricărui părinte. Nu poți prevedea viitorul copilului tău în școală, nici nu-l poți controla. Niciun părinte care trimite o fetiță frumoasă la grădiniță nu anticipează că fiica lui va lovi o altă fată și cu atât mi puțin că cele două vor ajunge prietene apropiate. Niciun părinte care-și trimite fiica la școală nu poate prevedea că ea se va îndrăgosti de un băiat care o abuzează fizic (deși, din păcate, se întâmplă frecvent). Puțini dintre părinții copiilor pe care i-ați întâlnit în cartea aceasta ar fi putut prezice provocările cu care se vor confrunta copiii lor în carierele lor de elevi și modul în care au crescut și s-au schimbat datorită experienței lor școlare.

Cei mai mulți dintre noi nici măcar nu știm care sunt experiențele sau oamenii din călătoria lor pe care copiii noștri îi apreciază cel mai mult sau cei care i-au rănit cel mai profund. Copilul vostru v-a împărtășit toate acestea? Incapacitatea de a anticipa și controla viitorul este doar una dintre multele realități cu care vor trebui să se confrunte părinții atunci când își trimit prima oară copiii la școală. Și cu cât ei cresc, cu atât existența lor separată se desfășoară mai mult la școală și mai puțin sub privirile voastre.

Am lucrat timp de mulți ani cu părinți în cadrul școlii și am discutat cu ei despre temerile lor cele mai dureroase și măruntele lor anxietăți iraționale. În fapt, am întrerupt scrierea acestui capitol ca să stau de vorbă cu un tată îngrijorat de căderea psihică a fiului său din clasa a zecea în weekendul anterior, când băiatul s-a plâns amarnic de cerințele insuportabile ale

școlii, cu nesfârșitele examinări, teste și lucrări scrise. Explozia emoțională s-a încheiat cu afirmația disperată a fiului: „Pur și simplu nu mai pot”.

„Ultima oară când am încercat să le spun despre școală am ajuns să ne certăm. Altfel discut cu ei despre asta, dar nu mult”.
(Elev în clasa a VII-a)

După această declarație, tatăl i-a permis să lipsească de la școală și să doarmă luni dimineața și era pregătit să-i permită și o a doua zi de sănătate mentală, marți. M-a sunat cerându-mi să-i răspund la cinci întrebări: Fiul său avea tendințe de sinucidere? Avea o depresie gravă? (Fusese diagnosticat în acest sens și supus unui tratament medicamentos cu un an mai înainte. În urma medicației, notele sale au crescut de la modeste la bune și a ieșit din depresie. Acum, că nu mai ia medicamente, să fie o recidivă?) Ce se află în spatele acestui weekend îngrozitor? În ce proporție suferința fiului său este legată de posibilitatea ca în clasa a unsprezecea să meargă în Costa Rica, în cadrul unui program de schimb? (Era ceva ce fiul său își dorea cu adevărat. Luase întreaga inițiativă de a se înscrie pentru program, în timp ce părinții aveau mari rezerve în privința planului. Fiul său făcea presiuni să meargă în străinătate proclamându-și nemulțumirea față de actuala lui școală sau, dimpotrivă, își manifesta incertitudinea de a pleca, acum că fusese formal acceptat în program?) Tatăl făcea eforturi să interpreteze corect suferința fiului său.

Pentru majoritatea oamenilor, a fi părinte este cu siguranță cel mai dificil lucru din viața lor. A urmări călătoria prin școală a

unui copil poate fi uneori o experiență chinuitoare. Nimeni nu este cu adevărat pregătit pentru puterea iubirii pe care o simte față de copilul său și pentru sentimentele de profundă vulnerabilitate la care devine susceptibil datorită copilului. Puțini dintre noi suntem pregătiți pentru marea deosebire dintre viața și temperamentul nostru și cele ale copiilor noștri. Cred că sarcina centrală în creșterea unui copil este să înțelegem cine este acel copil, care-i sunt capacitățile și limitele și miriadele de moduri în care el este diferit de părinții săi.

Dacă unui părinte îi vine atât de greu să-și vadă copilul plecând la școală, este poate din cauză că niciun alt cadru nu-i dă un sentiment mai acut de neputință și niciun alt loc nu scoate mai bine în evidență deosebirile de stil dintre părinte și copil. A avea un copil la școală exacerbează discrepanțele dintre visele unui părinte și realitatea uneori nemiloasă a capacităților și a experienței copilului. Fiecare copil trebuie să-și planifice singur călătoria prin școală, potrivit capacităților și temperamentului său și în lumina presiunilor și a persoanelor cu care se întâlnește. Chiar dacă avem un copil care ne seamănă extraordinar de mult ca temperament, atâtea alte variabile vor fi cu siguranță deosebite. De aceea nu putem prezice ce se va întâmpla când copiii noștri vor merge la școală.

Ca părinți, le reproșăm adesea copiilor că-și fac deservicii, sabotându-și singuri interesele printr-un anume tipar de comportament: impulsivitate, autoiluzionare, temeri nejustificate, perfecționism sau alte așteptări nerealiste. Adevărul este că și părinții aduc în călătoria școlară a copilului unele comportamente care-i pot stânjeni sau submina dezvoltarea sau strategia de succes. Impulsurile și comportamentele părinților pot

mări și mai mult povara și complexitatea cărora trebuie să le facă față copilul.

WISE ȘI SPERANȚE NEREALISTE

Orice părinte iubitor speră că propriul copilul se va descurca bine în școală și va fi fericit acolo. Visele pentru copiii noștri sunt expresia a ceea ce avem mai bun și mai iubitor în noi. Este insuportabil de trist să întâlnești un părinte care nu are nicio aspirație pentru copilul său. Dacă visele sunt partea cea mai bună și mai normală a calității de părinte, în experiența mea, visele fiecărui părinte sunt puțin nerealiste. Când am văzut-o prima oară pe fiica mea la o lecție de gimnastică, pe când avea patru ani, timp de câteva minute mi-am imaginat că stau în tribune și îi urmăresc evoluția la Olimpiadă – o mândrie de tată, complet desprinsă de realitate. Visele pentru copiii noștri izvorăsc din iubire, nu dintr-o evaluare rațională a aptitudinilor lor.

Visele pentru copiii noștri vin direct din inima de părinte și sunt pure; e greu pentru un părinte să-și imagineze că visele sale ar putea fi distructive pentru copil. Din păcate, uneori chiar așa se întâmplă. Le dorim copiilor noștri să fie performeri, fiindcă vrem ca ei să reușească în sistemul ierarhizat în care își vor petrece o parte atât de mare din tinerele lor vieți. Îmi aduc aminte de un tată care devenise o pacoste pentru școală, fiindcă avea ideea fixă că fiica lui trebuie să fie doctoriță, iar rezultatele ei academice nu erau prea bune. Ea risca întotdeauna să-și dezamăgească tatăl, pe care îl iubea foarte mult. Cunoscm un alt tată care a făcut o depresie când fiul său nu a fost

primit în echipa de baschet a școlii. Oricât a încercat mama să-l asigure că „e problema antrenorului”, nu a putut să înlăture sentimentul fiului că, dacă ar fi un sportiv mai bun, tatăl său ar fi fericit. Problemele cu visele nerealiste apar atunci când copiii nu se ridică la înălțimea așteptărilor părinților. Pentru copiii noștri călătoria prezintă întotdeauna mai multe dificultăți decât ne permit speranțele și aspirațiile noastre să ne imaginăm. Când visele noastre rămân rigide, netemperate de realitatea copiilor noștri, ei plătesc prețul.

O asistentă socială de la școală mi-a cerut s-o ajut să pregătească viitoarea întâlnire cu părinții unui băiat din clasa a noua care avea o incapacitate de învățare – avea dificultăți enorme la matematică – și prezenta simptome ale sindromului Asperger, o formă de autism care face extraordinar de dificilă pentru copil conectarea socială cu alți copii. Băiatul nu avea prieteni în școală. Părinții, ambii recent imigrați, i-au spus la telefon asistentei sociale că sperau ca fiul lor să poată urma Universitatea Yale. De aceea au ezitat să-l înscrie pentru un curs de educație specială la matematică. Dorințele nerealiste pentru fiul, lor combinate cu refuzul ajutorului școlar au făcut-o pe asistenta socială să dorească a le striga în față: „Nu va merge la Yale! Nici nu vă gândiți la așa ceva! Nu vedeți că are nevoie de ajutor special?”

I-am adus aminte că toți părinții doresc ce este mai bun pentru copiii lor și visele respective au adesea etichete culturale. Părinți ai unor copii de la școli private pretențioase și părinți din ghetouri mi-au spus: „Copilul meu aș vrea să meargă la Harvard”, chiar dacă lucrul acesta era în evidentă contradicție cu interesele și aptitudinile academice ale copilului. Caleb,

elevul mediocru de la Nativity Prep pe care l-am întâlnit în Capitolul 5, mi-a spus că intenționează să meargă la Universitatea Harvard. Când l-am întrebat de ce, a spus: „Fiindcă este cea mai bună”. Adevărat sau nu, acesta este răspunsul său. Ca părinți, *toți vrem ce e mai bun pentru copiii noștri.*

I-am sugerat asistentei sociale să ia dorința părinților ca fiul lor să meargă la Yale ca pe o metaforă, o expresie a dorinței lor de a li se spune despre copilul lor că este normal, nu deficient. Ei au sperat, la fel ca toți părinții, că el va putea avea o viață bună. Am sfătuit-o să-i întrebe despre idealurile și visele care i-au făcut să vină în America și ce sperau concret pentru fiul lor. Voiam ca ei să aibă șansa să-i spună cât de mult îl iubesc pe băiat. După care i-am sugerat să-i întrebe dacă-și fac griji pentru el. Eram convins că ei se vor simți ușurați să-i vorbească despre grijiile lor. Părinții întotdeauna au griji, dar nu sunt în stare să le exprime mai înainte de a-și fi prezentat în detaliu visele. Și într-adevăr, la întâlnirea lor, conversația a decurs exact în ordinea aceasta. Ei au sfârșit prin a-i cere să aranjeze servicii de educație specială pentru fiul lor.

Părinții ambițioși, la fel ca cei anxioși se agită constant în legătură cu viitorul. Ei compară performanțele copilului cu idealurile lor despre cum ar trebui ele să fie sau, și mai rău, cu frații sau surorile sale mai de succes ori cu alți copii din vecinătate. Întâlnesc mereu părinți care-și imaginează că, dacă se concentrează suficient pe ceea ce își doresc ei, copilul lor va realiza exact asta. Problema cu strategia aceasta este că nu funcționează și-l face pe copil să se simtă ca un perdant cronic.

Un băiat mi-a spus cu tristețe: „Ai mei au un portret de familie despre cum vor ei să decurgă toate și nu cred că eu voi

fi pe măsura lui”. Părinții înțelepți știu că trebuie să accepte copilul care le-a fost dat și să picteze un alt tablou mental dacă cel vechi nu se potrivește cu propriul copil. Dar nu e ușor să schimbi o imagine interioară. Dacă noi am fost elevi mediocri, copiii noștri ne-ar plăcea să fie mult mai buni decât noi. Întrebați, majoritatea oamenilor spun că ar vrea să fi muncit mai mult în liceu. Dacă am gustat satisfacțiile și onorurile sociale, e greu să nu dorim același lucru și pentru copiii noștri. Dar nu trebuie să pui de la început banda vieții tale prin copilul tău doar pe motiv că ai avut o viață complexă și unică. La fel este și cea a copilului.

NEPUTINȚĂ, ANXIETATE ȘI TEMERI IRAȚIONALE

Este un instinct uman universal să vrei a-ți proteja copilul de pericole și suferință. Fiecare părinte simte lucrul acesta. Toți am încercat fiorul acela de teamă atunci când copilul nostru aleargă spre o stradă aglomerată sau se apropie prea mult de o margine. Toți am simțit cum crește în noi indignarea și furia când ceva ne amenință copilul. Asemenea unei ursoaice grizzly, ne agităm amenințatori dacă simțim vreo amenințare pentru puii noștri și suntem pregătiți să atacăm pe oricine se apropie prea mult. Dorința de a proteja duce inevitabil la teama că nu vom fi în stare să ne ferim copiii de pericol. Nașterea unui copil ne face vulnerabili la un număr enorm de temeri pe care nu le-am cunoscut până atunci. Cu ani în urmă am cunoscut o mamă incredibil de anxioasă, care în primele două luni de viață ale copilului chema pediatrii o dată sau de două ori pe zi. În cele din urmă pediatrii a invitat-o să se așeze și i-a spus: „Doamnă

Smith, ați dat naștere unui copil. Vă așteaptă o viață întreagă de griji. Va trebui să vă dozați eforturile”.

Există două tipuri de temeri părintești: raționale și iraționale. Unele temeri sunt bine întemeiate, de pildă grija ca el să nu se aventureze pe gheața nesigură de pe un lac la începutul iernii, frica să nu fie agresat de băieți mai mari la școală sau temerile legate de viitorul său în caz că nu va avea rezultate bune la școală. Altele sunt produsul unei imaginații prea active sau al unor amintiri teribile din propria noastră copilărie. În trecutul lor, majoritatea părinților au avut parte de zeflemelile vreunui bătauș sau de criticile distrugătoare ale unui profesor răutăcios. Ca urmare a traumelor nesoluționate ale părinților, copiii vor crește într-o atmosferă de anxietate, fără să poată identifica de ce anume trebuie să le fie frică sau din ce cauză.

Copiii sunt în mod natural rezilienți, nu fragili. Dar prea mulți părinți cu care stau de vorbă cred despre copiii lor că pot fi ușor doborâți de întâlnirea cu un prieten supărat sau cu un profesor neînțelegător. Preocuparea calmă și expresia încrezătoare a unui părinte pot fi de ajutor; anxietatea și temerile, niciodată. Copiii spun adesea: „Mamă, tată, nu vă mai faceți atâtea griji” și, de obicei, au dreptate. Ei nu vor ca noi să ne facem atâtea griji, fiindcă temerile noastre iraționale sunt deranjante și nu ajută la nimic. Copiii se simt deseori subminați. În loc să gândească: „Mama e ținută”, ei își spun: „Sigur fac ceva rău din moment ce taică-meu e atât de îngrijorat pentru asta”. Copiii pot percepe un părinte anxios ca pe un vot de neîncredere în ei și asta îi zăpăcește. Ei simt că acum trebuie nu doar să înfrunte provocările școlii, ci și să calmeze anxietatea părintească.

Copiii vor ca noi să ne facem griji pentru cariera lor școlară atunci când ei (și nu noi) suferă și sunt anxioși. În rest, ei nu

vor aproape niciodată ca noi să ne îngrijorăm mai mult decât ei. „Nu e așa mare lucru”, îmi spune fica mea. Aceasta mă face să mă gândesc dacă nu cumva fac din țânțar armăsar. Uneori continui să insist, fiind o problemă pe care fica mea nu o ia suficient în serios. Alteori, însă, îmi dau seama că ea are dreptate.

„Îmi place să stau de vorbă cu tata despre tot felul de lucruri când ajung acasă și el mă ajută în problemele sociale”.

(Elev în clasa a VIII-a)

Este o afirmație evidentă că lucrul cel mai greu de suportat pentru un părinte este sentimentul de neputință, fie că e vorba de școală sau nu. Toți suntem neputincioși în a ne face copiii mai sportivi, mai deștepți sau mai capabili social. Nu putem. Nu putem controla cât de înalți să crească sau dacă au talent muzical, nici nu-i putem obliga să cultive o pasiune academică. Și, mai întristător, nu-i putem feri de majoritatea bolilor copilăriei sau de accidente hazardului. Dar lucrurile stau diferit când e vorba de neputința și pierderea controlului pe care le resimțim când ei sunt în școală. Acolo ei sunt în grija altor adulți, despre care noi sperăm că știu cum vor avea grijă de copiii noștri. Uneori – mult prea des – lucrul acesta nu se întâmplă așa cum sperăm.

În experiența mea, de regulă tații sunt dispuși să accepte evaluarea academică făcută de școală fiilor lor. Dar ei își ies din fire și se simt incredibil de neputincioși când un antrenor are altă părere decât ei despre aptitudinile sportive ale fiilor lor. În ultimii șapte ani am lucrat la o școală de băieți. An după an, directorul primește scrisori de la părinți supărați mai ales

dintr-un singur motiv: băieții nu au fost selectați în echipa de hochei pe gheață a școlii. A nu fi ales în echipa reprezentativă este dureros pentru băieții care joacă hochei de la patru ani. Respingerea le distruge un vis pe care mulți dintre ei l-au nutrit ani de zile, la fel ca tații lor. Tăticii au plătit pentru tabere și echipamente de hochei, și-au susținut fiii, i-au dus la meciuri în locuri îndepărtate și, deodată, se văd neputincioși să-și protejeze băieții de o durere pricinuită de școală. Pe unii îi înfurie, pe alții îi întristează.

Dilema pentru copil este următoarea: el are o idee foarte realistă despre cât de bun jucător de hochei este – mult mai realistă decât tatăl său. Un băiat care ar dori să intre în echipă, fiindcă trebuie să patineze împotriva altor băieți, le simte acestora forța și viteza. El nu are același sentiment de neputință ca tatăl său care stă de cealaltă parte a parapetului. Băiatul simte că pierde cursa pentru puc. Tatăl nu poate simți viteza celui-lalt patinator sau nu o poate vedea în mod adecvat. Ceea ce simte părintele este mândria pentru fiul său, dorința ca acesta să reușească și neputința atunci când nu poate face ca el să joace în echipa școlii.

Când un părinte încearcă să-și învingă sentimentul de neputință atacând școala, copilul e pus într-o situație dureroasă. Evident, natura acelei poziții depinde de vârsta copilului; nu e același lucru ca un părinte să intervină în viața unui elev din clasa întâi sau a unui sportiv de liceu, care în mod firesc are mai multă autonomie și probleme de demnitate. Dar cum copiii sunt atât de acut conștienți de nivelul capacității altor copii, ei știu aproape întotdeauna dacă în situația respectivă părintele acționează nerezonabil. Un copil este la fel de sensibil la faptul

că părintele a făcut o problemă majoră din „slăbiciunea” sau „eșecul” său. Copilul simte întotdeauna dacă părintele își tratează propriul sentiment de neputință, în loc să se ocupe de necazul lui.

I-am cerut unei mame să enumere cele mai dificile cinci lucruri legate de a avea un copil la școală. Trei dintre ele se referă la incapacitatea ei de a-și proteja copilul să nu fie rănit: de elevi sau „având de-a face cu bătauși și comportamente antisociale care «nu sunt observate» de personalul școlii, de purtarea periculoasă a unui alt copil [introducerea de arme în școală și arătarea lor altui copil]... și de a menține stima de sine a copilului atunci când el învață altfel decât ceilalți elevi, iar profesorii nu-i recunosc și nu-i apreciază aptitudinile și talentul”.

Fiecare dintre grijiile ei strigă: „Copilul meu ar putea fi rănit la școală. Dacă aș fi acolo, aș ști ce trebuie făcut... Dacă aș vedea ce se întâmplă, l-aș putea feri de rele”.

A-și proteja copilul de suferință este un aspect fundamental al identității oricărui părinte iubitor. Impulsul acesta este atât de puternic, încât, dacă am putea, am fi tentați să încercăm să ne creștem copiii la adăpost de orice dificultate sau suferință. Mi s-a cerut de către directorii unor școli din suburbii bogate sau ai unor școli particulare să vorbesc pe tema „suferința este inevitabilă”, fiindcă sunt atât de mulți părinți lipsiți de toleranță sau perspectivă asupra suferinței copilului. Educatorii vor ca eu să subliniez că în copilărie există un minim ireductibil de suferință. Fiindcă școala este grea și frustrantă și nu este croită perfect pe măsura fiecărui copil, uneori ea va fi dureroasă.

E paradoxal cât de protectori sunt unii părinți cu copiii lor când e vorba de alții, fiind, în același timp, inconștienți de moda-

litățile în care ei înșiși îi pot răni – un adevăr cunoscut oricărui psiholog și psihiatru. E important să ne aducem aminte că uneori ne rănim copiii din greșeală sau chiar din convingerea sinceră că este „pentru binele copilului”, prin eforturi greșit orientate de a face un lucru bun, fiindcă suntem condamnați să repetăm vreun lucru dureros pe care ni l-au făcut nouă părinții noștri.

Copiii ne iartă adesea aceste erori părintești. Niciunul dintre noi nu ar putea funcționa fără generoasa capacitate de iertare a copiilor noștri. „E în regulă tăticule”, îmi spune fiica mea când fac câte o gafă și e convinsă de asta. Dar nu putem ierta când altcineva ne rănește copilul. Orice părinte al cărui copil a avut în școala elementară un învățător care nu-l simpatiza sau îl detesta de-a dreptul își va aduce aminte de furia și frustrarea de a nu fi capabil să-l protejeze de „celălalt”, care-i domina viața zi de zi, timp de un an.

Dorința noastră de a-l proteja îl poate împiedica pe copil să învețe lecții neprețuite din greșeli și eșecuri sau pur și simplu din realitate.

Am vorbit odată unei audiențe PTA¹ despre a le permite copiilor să facă greșeli și să învețe din ele. După conferință, o femeie a venit la mine și mi-a spus: „Dar nu vreți să spuneți să le permitem să nu reușească la cursuri, nu-i așa?”

„Ce înțelegeți prin «a nu reuși»?” întreb eu.

„Păi, să-i lăsăm să capete note mici care să le afecteze transcriptul?”²

¹ *Parent-Teacher Association*; organizație locală destinată să promoveze cooperarea dintre părinți și profesori, de obicei afiliată la National Congress of Parents and Teachers. (N. tr.)

² Consemnare oficială tipărită a notelor și a rezultatelor școlare ale unui elev. (N. tr.)

„Cât de mici note?” o întreb.

„Fiul meu are numai note bune”, spune ea. „O notă slabă i-ar afecta serios șansele la facultate. Nu aş vrea să capete vreo notă slabă”. Ea subînțelegea că un părinte preocupat va face orice îi stă în putere – presiuni, meditații, mai multe presiuni, stimulente și orice altceva – ca să-și împiedice fiul să capete acea groaznică notă proastă.

S-a întâmplat că în luna precedentă un student în anul întâi la MIT¹ s-a sinucis după ce a primit prima notă mică din viața lui. I-am sugerat mamei că și-ar putea expune fiul unui risc psihologic dacă în liceu nu a avut niciodată experiența unui eșec. Este posibil, i-am mai spus eu, ca băiatul să fie admis la colegiul de elită pe care îl are ea în vedere și, odată ajuns acolo, să se confrunte cu o concurență la un nivel pe care nu l-a cunoscut înainte.

„Eu aş prefera ca fiul meu să aibă eșecuri în liceu, atunci când sunt lângă el și-l pot ajuta”, am mai adăugat eu încercând s-o conving.

„Înțeleg ce spuneiți”, a zis ea, „dar are nevoie de note mari ca să fie primit la un colegiu bun”.

Școala este un loc unde copiii învață din greșeli, dar unii părinți nu pot suporta senzația de neputință pe care o încearcă într-o astfel de situație. Ce se întâmplă când te temi atât de tare ca un copil să nu greșească, încât nu-i permiți să fie autentic în exprimarea de sine și în muncă? Iată ce mi-a scris o fată din clasa a șaptea despre experiența unei lucrări scrise la poezie:

¹ Massachusetts Institute of Technology; celebră universitate americană fondată în 1861 de geologul William Barton Rogers (1804-1882), cea dintâi care a folosit laboratoarele ca metodă de învățământ. (N. tr.)

Nu ți se lasă niciun spațiu să fii creativ – chiar și la clasele de artă ți se spune ce trebuie să faci. Suntem acum la o oră de poezie și profesoara ne-a dat lucrarea, unde practic trebuie doar să completăm spațiile goale. S-ar zice că asta e tot ce înseamnă poezia. TREBUIE să aibă 17 versuri, TREBUIE să aibă rimă la fiecare al doilea vers, TREBUIE să conțină șapte metafore, trebuie să aibă una și trebuie să aibă alta. Când ai terminat, e doar o adunătură de cuvinte fără nicio legătură cu ce înseamnă poezia pentru tine...

Nu numai părinții se simt obligați să aranjeze lucrurile în așa fel încât copilul să fie ferit de experiența eșecului. O fac și profesorii atunci când, aflați poate și ei sub presiune, necesitatea ca un copil să reușească învinge înțelepciunea care le spune că ei trebuie să învețe prin încercări și greșeli.

Dacă nu ne putem controla sentimentul de neputință și suntem incapabili să le dăm copiilor libertate, le vom distruge simțul autonomiei și ei ne vor urî pentru asta. Ei nu-i vor dezvolta niciodată un simț al independenței și nu se vor dezvolta niciodată complet ca persoane. O femeie de treizeci și cinci de ani mi-a relatat că în copilărie mama ei nu i-a permis niciodată să aibă prieteni în afara familiei. Acum are impresia că nu știe cum să-și facă prieteni. Mama nu și-a lăsat fiica să iasă în lume, iar ca urmare fiica simte că a pierdut niște lecții vitale pe care acum nu le mai poate recupera.

Pentru copii, miza este foarte mare și nu este ușor să găsești calea corectă. Am văzut copii ai căror părinți le-au dat libertate prea devreme, supraestimându-le competența și autocontrolul. Am văzut și părinți care își rețin copiii prea mult timp. A fi părinte presupune întotdeauna să apreciezi corect cât de aproape și cât de departe să stai, din momentul în care ei

încep să meargă pe picioarele lor. Am susținut întotdeauna că meseria de părinte înseamnă să creezi în jurul copilului un cadru suficient de larg, încât să se simtă la adăpost și protejat, dar fără să-i lipsească vreodată spațiul.

O mamă mi-a scris că cel mai greu lucru pentru ea ca părinte a fost să-și vadă copilul pășind într-o lume mai mare, unde ea nu poate să controleze ceea ce vede el:

Și mai sunt apoi toate aspectele legate de creștere care se petrec într-un cadru comunitar – expunerea la diferite valori, credințe, oameni pe care i-am chema în casa noastră. Bineînțeles, reversul este expunerea la diverse valori, credințe și oameni! Vrem să-i expunem pe copiii noștri la lume, dar uneori am dori să le întoarcem puțin mai repede capetele și să-i ținem puțin mai strâns de mână de-a lungul drumului.

În toate aceste cazuri, stăm pe un țărm îndepărtat, enervați și neputincioși, iar uneori uimiți să asistăm la creșterea neașteptată a capacității copiilor de a face față situației. „E un dobitoc”, remarcă filozofic jucătorii despre antrenorul lor nestăpânit, „dar el este antrenorul”.

ISTORIE PARENTALĂ ȘI PROIECȚII: CÂND TRECUTUL ÎNTUNECĂ PREZENTUL

Părinții îmi spun deseori că una dintre cele mai uimitoare descoperiri ale meseriei de părinte este să afle cât de diferiți pot fi copiii de cum s-ar fi așteptat să fie – în primul rând compa-

rativ cu ei înșiși. După părerea mea, cât de diferiți sunt copiii tăi față de tine este cea mai frecventă temă de discuție între părinții din toate timpurile. De ce spun asta? Când stau de vorbă cu copiii, ei insistă de obicei asupra diferenței: „Tatăl meu nu înțelege. Nu-mi plac sporturile la fel ca lui”; sau: „Ea a fost o elevă bună în școală. Eu nu sunt”; sau: „Tatăl meu a știut dintotdeauna că vrea să fie medic”; sau: „Ei nu pricep”.

Acestea au devenit clișee. Mi-l imaginez pe cititor îndepărtându-se în timp ce spune în sinea lui: „Bineînțeles. Întotdeauna copiii au spus lucrurile acestea despre părinții lor”. Adevărul este că nu le spun. Majoritatea copiilor seamănă foarte mult cu părinții lor într-o diversitate de moduri. Majoritatea copiilor se simt de cele mai multe ori înțeleși de părinți. Dacă îl întreb pe orice băiat cine îl înțelege cel mai bine pe lumea aceasta, el îmi va răspunde fără ezitare: „Mama mea”. Problemele apar atunci când asemănări în aspect și temperament ascund deosebiri profunde între părinte și copil.

Unul dintre avantajele de a avea copii adoptați este că, atunci când îi privești, îți amintești vizual că nu au aceleași gene cu ale tale. Fiica mea blondă, care se bronzază cu ușurință, are ascendență germană, iar fiul meu cu păr negru este pe jumătate mexican. Când mergem vara în vacanță, cei doi devin maronii la soare, pe când soția mea și cu mine – amândoi de origine irlandeză-engleză – ne facem roz și uneori roșii. Fără îndoială că am fost privați de plăcerea de a avea copii care să arate la fel ca noi. În același timp, deosebirile evidente ne feresc să cădem în cursa de a ne închipui că ar putea fi „exact la fel ca noi”. Nu sunt la fel ca noi. Lucrul acesta este foarte clar într-o familie adoptivă dar – în mod surprinzător – este adevărat în orice familie.

„Mama mă îmbrățișează și-mi spune cât de norocoasă sunt, fiindcă mama ei i-a ruinat anii copilăriei”.

(Elev în clasa a VIII-a)

Adevărul este că părinții profesori nu întotdeauna au dat naștere unor viitori profesori; copiii piloților de curse de obicei nu devin și ei piloți de curse, chiar dacă au petrecut mai mult timp la cursele de mașini decât persoanele obișnuite. Mass-media face de obicei mult caz când fiul unui celebru sportiv devine și el un sportiv de clasă. Dar aceasta este excepția care confirmă regula. Câți fii ai unor jucători de baseball profesioniști au pășit pe urmele taților lor? Copiii se nasc adesea cu temperamente care nu seamănă cu al niciunuia dintre părinți. Chiar și copilul care are în comun cu părinții unele preocupări și trăsături de personalitate are propriul fel de a fi și – cel puțin în copilărie – se va răzvrăti împotriva încercărilor de a-l portretiza ca o clonă a părinților, chiar dacă aceasta se vrea un compliment.

Poetul german Rainer Maria Rilke descrie această dificultate în relațiile dintre ființele umane ca provocarea de a învăța „să iubești diferența dintre ele”. El spune că scopul suprem al oricărei relații de iubire este „să-l vezi pe celălalt proiectat pe bolta cerului”. Lucrul acesta este cu deosebire dificil pentru părinți, atât de implicați în viața copiilor lor și atât de plini de iubire pentru ei.

Fiindcă părinților le pasă atât de mult de copiii lor, sentimentele lor cele mai profunde despre ei înșiși și propriile vieți sunt inevitabil atribuite eronat și amestecate, deși poate inconștient. În psihologie, orice transfer al unor sentimente vechi din istoria unei persoane către o nouă situație se numește „pro-

iecție”. Proiectarea experienței unui părinte asupra copilului poate fi adesea împovărătoare, tocmai fiindcă este atât de subtilă. Dacă suntem excesiv de anxioși, copilul nostru observă lucrul acesta și ne spune să-l lăsăm în pace, sau pur și simplu nu ne bagă în seamă. Sentimentele proiectate sunt inconștiente din partea părintelui și primejdioase. Pentru copil este aproape imposibil să articuleze și cu atât mai puțin să respingă proiecția; ar însemna să-i atragă atenția părintelui asupra a ceva ce copilul nu vrea să admită. El rămâne cu sentimentul vag că „nu sunt eu cel despre care vorbește mama”, dar nu poate înțelege de ce mama vede lucrurile atât de diferit și de greșit. Părinții pot avea dificultăți în a interpreta experiența școlară a copilului lor, fiindcă povestea vieții lor în școală a fost poate esențial diferită. Atât tatăl, cât și mama văd necazurile copilului prin lentilele lor, care pot fi ale sexului, ale gradului de instruire sau ale temperamentului.

O situație poate și mai dificilă este cea în care cuplul a avut experiențe școlare foarte diferite. Am întâlnit un bărbat catolic care avusese numeroase experiențe dureroase într-o școală parohială de modă veche. Întotdeauna el era „băiatul rău”, cel care trebuia disciplinat, întotdeauna era lovit cu o riglă peste încheieturile degetelor. Soția lui a avut parte de o experiență mult mai binevoitoare în școala publică districtuală. Se simțise apreciată de profesorii bine pregătiți și care aveau timp să se ocupe de ea, fiindcă în orașul ei clasele erau foarte mici.

Ea și soțul ei au venit la școala copiilor lor cu așteptări complet diferite. El era suspicios și sceptic că școala le putea oferi copiilor o experiență sănătoasă și stimulativă. Ea era deschisă și încrezătoare, presupunând că profesorii vor fi minunați. Niciuna dintre aceste abordări nu lua în considerare complexitățile

experiențelor în școală ale copiilor. Ambele erau colecții de reflexe care aveau relativ puțin de-a face cu copilul, asociate fiind cu istoriile lor personale.

ÎNDRUMAREA PRIN ȘCOALĂ A UNUI COPIL CU NEVOI SPECIALE

Ori de câte ori vorbesc unei audiențe de părinți în țara aceasta, câțiva mă așteaptă la sfârșit pentru a discuta în particular. Sunt aproape întotdeauna părinți ai unor copii cu incapacități de învățare. Ei își cer scuze că mă rețin în particular, dar simt nevoia absolută de a-și spune povestea. O mamă din Oregon a descris experiențele sociale sfâșietoare ale băieților ei în școală. Fiul ei de opt ani are un defect grav de vorbire, dar e capabil să învețe la nivelul școlii elementare. Băiatul ei de zece ani are probleme neurologice, o dereglare generală a dezvoltării sau o dereglare obsesiv-repetitivă sau ambele. Femeia a plâns descriind anii petrecuți de cei doi fără prieteni, lipsa oricărei invitații la zile de naștere. Tonul ei a devenit amar când mi-a spus: „Ajunsesem atât de disperată, încât am cerut altor familii să-i invite și pe băieții mei la petreceri, dar nu au vrut”. Și a adăugat: „Administratorii fie nu știu cum să ajute, fie nu vor să ajute”.

Un tată s-a ridicat la o întâlnire PTA și a început să plângă pentru fiul său din clasa a cincea cu sindrom Asperger, care nu a fost niciodată chemat la joacă. Părinții unor copii supraponderali descriu ironiile zilnice pe care trebuie să le suporte copiii lor la școală.

A fi părintele unui copil care este „diferit” îți schimbă viața. A vedea lumea prin ochii unui copil care se luptă în școală cu incapacitate de învățare îți va modela cu siguranță zilele și percepțiile. Faptul acesta poate într-adevăr să acapareze viața unei familii. Am văzut cum el transformă părinți încrezători în oameni disperați, părinți timizi în avocați feroce și cum face ca oameni competenți să se simtă complet pierduți. Cred că teoretic e posibil ca părinții să nege incapacitățile copiilor și să reziste schimbării, pretinzând că totul este în regulă, dar în sistemul școlar contemporan o astfel de poziție ar fi foarte greu de menținut. Personalul școlii îți aduce la cunoștință dacă copilul tău e diferit, după care trebuie să te descurci cu felul cum ei aleg să se ocupe – sau să nu se ocupe – de copilul tău.

Dacă dorința de a deține controlul și cea de a-i proteja pe copii de orice vătămare sunt două dintre dorințele esențiale ale părinților, a avea un copil deosebit de vulnerabil întărește aceste sentimente părintești. Partea complicată este că acești copii au nevoie de mai multe servicii și este esențial ca părinții să pledeze pentru ele. Din cauza inevitabilelor presiuni financiare asupra oricărui sistem școlar, este probabil că, fără un avocat, un copil cu nevoi speciale va primi doar serviciile minimale. Acesta este purul adevăr. Prin urmare, provocările psihologice pentru părinte sunt să înțeleagă de câtă luptă este nevoie și când este timpul ca un copil să-și poarte propriile bătălii, căci, chiar dacă școala nu i se potrivește perfect, copilul va avea totuși propriile imperative de dezvoltare și parcursul său școlar. Evident, dacă copilul are o incapacitate extremă – sindrom Down, paralizie cerebrală sau o formă gravă de autism, o afecțiune care îi distorsionează profund dezvoltarea normală – el va avea nevoie mereu de pladoarie. Pe de altă parte însă, e posibil

ca părinții să devină niște avocați atât de fervenți și de feroce, încât ajung să confunde relațiile copilului cu școala cu lupta lor personală cu școala. Munca părinților devine în acest caz de primă însemnătate.

Copilul cu nevoi speciale vrea de la școală același lucru ca oricare alt copil: să treacă prin ea nevătămat, să aibă sentimentul reușitei și să absolve. Pentru părinte, secretul este ca, după ce toată pledoaria și lupta s-au încheiat, să se concentreze asupra creșterii copilului și să-i celebreze dezvoltarea.

PĂRINȚII EXTREMI ÎȘI ÎMPING COPIII LA LIMITĂ

Dacă impulsurile și comportamentele părintești obișnuite pot deveni împovărătoare pentru copilul care încearcă să facă față provocărilor complexe de dezvoltare și logistice ale școlii, un comportament extrem al părinților poate fi zdrobitor. Îi văd pe „micromanageri”, părinți preocupați intens, care controlează la nesfârșit și – la nivelul cel mai profund – sunt incapabili să aibă încredere în copiii lor și în școală.

Există apoi „mamele elicopter”, care survolează permanent deasupra copilului, oricând gata să coboare și să-l salveze. O astfel de mamă este stingheritoare pentru copiii ei. Copilul vede cum ea agasează personalul școlii, luptând pentru chestiuni nesemnificative. Totodată ea subminează încrederea în sine a copilului. Este vital să ne amintim că un copil interpretează atacul unui părinte asupra școlii dintr-un motiv oarecare ca pe o judecată asupra felului cum își îndeplinește el sarcinile școlare. Prea adesea un părinte anxios transmite copilului său mesajul

„Nu te descurci prea bine”, când de fapt intenția lui a fost să-l transmită numai directorului școlii. Copilul trage concluzia că „dacă nu aș fi un asemenea netot, mama nu ar trebui să se lupte tot timpul pentru mine”.

Dacă mamele greșesc adesea în sensul protecției, tații o fac de multe ori ca „hipercompetitori”, comparând neîncetat performanțele școlare sau sportive ale copilului cu ale altor copii sau cu alte standarde de performanță. Tatăl se consideră conștient și vigilent, un părinte dedicat și profund interesat de progresul copilului. Din păcate, genul acesta de focalizare excesivă îl poate face pe un copil mediu să se simtă o dezamăgire cronică, iar unui copil cu performanțe superioare îi poate cauza stres cronic.

„Criticul cronic” crede în mod greșit că exprimarea nemulțumirii față de copil este o bună tehnică de a-l motiva. Nu este. Ea periclitează relația dintre părinte și copil. Copilul simte în mod justificat că „indiferent ce aș face, nu-i pot intra în voie tatălui meu”, așa că începe să se retragă.

„Părintele invizibil” este absent fizic, nepăsător, preocupat sau pseudointerestat. Aceasta poate părea ca o binecuvântare, având în vedere excesele celor supraimplicați, dar un copil cu părinți dezinteresați poartă o povară de neîncredere în sine și o rușine similară cu a copiilor care se cred vinovați de divorțul părinților. „Nu sunt destul de bun, fiindcă altfel m-ar băga mai mult în seamă”, gândește copilul. Fiind un gând atât de rușinos și de dureros, el nu-l poate rosti, iar uneori nu și-l poate mărturisi nici sieși. El va crea o altă poveste ca să explice părintele invizibil și să-și justifice rușinea; surogatul de poveste nu funcționează niciodată. Sentimentul de a fi abandonat în mod cronic îi produce copilului o rușine cronică. Este un adevăr simplu.

Copiii se străduiesc la școală și fiindcă își iubesc părinții. Dacă aceștia nu-i remarcă niciodată eforturile, cu timpul copilul își va pierde motivația de a munci. „La ce bun să mă zdrobesc atâta?” se gândește el. Deseori un copil cu părinte invizibil își găsește un înlocuitor de părinte, un antrenor sau un profesor, care-i oferă recunoașterea de care duce lipsă.

UN PUNCT DE VEDERE FILOZOFIC: CEL AL LUI FLARSHEIM

Cu mulți ani în urmă, pe când făceam practică la spitalul Michael Reese din Chicago, am avut ca profesor un strălucit psihiatru de copii pe nume Alfred Flarsheim. A fost un om înalt, zvelt, excentric, cu o inimă extraordinar de iubitoare. El m-a învățat multe despre copii și despre cum să fiu un terapeut eficient. Mai mult decât orice, m-a învățat să gândesc filozofic despre dilemele din viața copiilor. Când l-am întâlnit, era consultant psihiatric la Școala Ortogenică Bruno Bettelheim, în campusul Universității din Chicago. Influența lui este vizibilă în toată cartea de față. Vreau să vă împărtășesc acum o teză centrală a filozofiei lui Flarsheim.

În timpul unui seminar, Flarsheim s-a dus la tablă și a tras pe ea un H mare. A arătat către linia orizontală și a spus: „Acesta este nivelul de funcționare al unui copil”. A tras apoi o linie la vreo zece centimetri deasupra liniei orizontale și o alta, punctată, la vreo zece centimetri sub ea. Indicând linia cea mai de sus, a spus: „Aici ar vrea oamenii să fie copilul lor”. După care a detaliat, continuând să arate aceeași linie: „Orice

tâmpit poate să se uite la o persoană și să spună că ar trebui să fie aici. O spunem tot timpul copiilor: «Pune-ți mintea la contribuție! Învață mai mult! Poți avea rezultate mai bune!» Dar dacă vrei într-adevăr să înțelegi oamenii, trebuie să înțelegi ce fac ei zi de zi ca să ajungă de aici [și arată linia cea mai de jos] până aici [linia continuă care reprezintă nivelul uzual de funcționare al unui copil]”.

După care a făcut o observație pe care atunci am găsit-o șocantă și despre care cred și acum că este radicală. Ea vine în totală contradicție cu supozițiile comune în legătură cu copiii. Flarsheim a spus: „*Fiecare copil face la un moment dat tot ce poate în momentul respectiv*”. Să analizăm puțin afirmația aceasta. Oare poate să fie adevărată? Înseamnă că elevii nu fac lucrurile de mântuială, că nu iau decizii greșite, că au tot timpul controlul asupra lor? Faptul acesta nu este adevărat și nu asta a susținut Flarsheim. Ce a spus el a fost că, la orice moment, fiecare copil face tot ce-i permite nivelul lui de dezvoltare la momentul respectiv; că, având în vedere acest nivel, niciun copil nu face intenționat un lucru greșit.

Mândrie, dorință de a fi iubit, aspirație de a fi competent – un copil își dă în orice moment toată silința de a gestiona aceste presiuni. Uneori, tot ce poate el să facă nouă nu ni se pare a fi suficient. Un copil care în clasa a cincea terorizează o victimă vulnerabilă nu dovedește cel mai bun comportament, dar în acel moment el face tot ce este pregătit să facă în acele circumstanțe. S-ar putea ca opțiunile copilului să nu ne placă – de exemplu un elev din clasa a șaptea care nu învață pentru un test – dar în momentul respectiv este cea mai bună strategie a sa. Un elev din clasa a șaptea care nu învață, fie face alt-

ceva care lui îi place mai mult, fie îi este groază să se apuce de un material academic care-l frustrează sau îl face să se simtă stupid.

„Cred că părinții mei știu într-o oarecare măsură ce se petrece în școală, citind cărți și urmărind programe despre copii. Dar nu cred că ne pot înțelege cu adevărat, chiar dacă și ei au fost cândva copii. Odată ce devin adulți, toate prostiile care contează atunci când ești mai tânăr par să nu mai aibă niciun sens pentru ei și ei nu mă înțeleg când le vorbesc despre prietenii mei, despre mine și despre problemele noastre”.

(Elev în clasa a IX-a)

Cercetările arată că uneori copiii reacționează la situațiile din școală printr-un comportament autodistructiv, care nu este dictat de caracterul copilului, ci de situația în care el se găsește și de evaluarea lui despre cea mai potrivită reacție la stresul cu care se confruntă în respectivul mediu. Un elev turbulent și nerespectuos face față la ceva ce noi nu percepem în același fel. El își dă toată silința să gestioneze cursurile, profesorul sau colegii. Unui adult s-ar putea să nu-i placă ce face el, dar este strategia lui. După douăzeci de ani de consultanță în școli, am ajuns să înțeleg că percepția unui copil asupra școlii este întotdeauna valabilă, deși niciodată completă. Strategia lui este întotdeauna o încercare de a reuși, chiar dacă nouă nu ne apare astfel.

Copilul vostru nu face niciodată ceva rău în mod intenționat. El se străduiește pe cât poate. Când te copleșește sentimentul de neputință, nu trebuie să strigi: „Nu depui destul efort ca să-ți faci temele”, fiindcă, într-un fel sau altul, el depune

toate eforturile – încercând să nu fie umilit, să nu se lovească de limitele cunoștințelor sale, să se poarte amical cu prietenii sau să pară un tip dur căruia nu-i pasă de școală.

Un copil are întotdeauna o strategie și este întotdeauna cea mai bună strategie a lui la momentul respectiv. Dacă o respectăm ca atare, facem primul pas spre a înțelege ce anume îl poate ajuta pe copil în școală. Dacă încercăm să înțelegem motivele care stau la baza opțiunilor sale, putem fi în măsură să schimbăm circumstanțele în care învață, să ne facem mai clare speranțele sau să influențăm în multe alte moduri desfășurarea călătoriei sale. Dar pot să vă asigur că, dacă un copil simte că noi nu respectăm faptul că el face tot posibilul (la momentul respectiv), în mod inevitabil el se va simți neînțeles de adulți. Ce știu cu siguranță este că, atunci când copiii se simt înțeleși de părinți, ei sunt adesea capabili să adopte o altă strategie. Ei nu schimbă aproape niciodată cursul când au părinți supărați și neputincioși care îi îmboldesc „muncește mai mult!”

Demența admiterii. Acapararea ultimului an de liceu

Mă înscriu la cursul acesta fiindcă părinții mei spun că trebuie să învăț să-mi organizez gândirea pentru când voi merge la facultate

— *Băiat în clasa a doua, în pauza de prânz la un grup de discuții*

Educația este o chestiune privată între o persoană și lumea cunoașterii și a experienței și are prea puțin de-a face cu școala sau cu facultatea.

— *Lillian Smith*

Examinând procesul de admitere în facultate și impactul său asupra copiilor, a părinților și a școlii, cred că zeii au fost nebuni când au inventat acest proces. A avea o diplomă universitară a devenit mai important în economia țării decât a fost cu treizeci de ani în urmă. Totuși, faptul acesta a căpătat o însemnătate simbolică atât de disproporționată în raport cu semnificația sa reală, iar procesul de admitere a evoluat într-un asemenea ritual bizantin și cursă de care (iertăți-mi metafora mixtă), încât pe oamenii normali îi poate sona, iar pe

cei care de la început erau nițel duși cu pluta îi poate înnebuni de-a binelea. Pentru părinți el declanșează toate soneriile de alarmă: speranțe și vise pentru copilul lor și pentru familie, ambiție și frică de eșec (al lor și al copilului lor), anxietate în ceea ce privește separarea, banii și inevitabilele incertitudini privind procesul și rezultatul.

O elevă în ultimul an de liceu mi-a povestit că într-o după-amiază de la începutul toamnei s-a întors de la școală și a intrat în bucătăria familiei, unde pe masă erau toate cererile de înscriere la facultăți pe care le adunase în sertarul biroului ei până se va decide să le completeze. Cineva le luase de acolo și le completase, nu și eseurile, firește, dar toate spațiile goale care necesitau informații. Mama fetei, vădit nervoasă, stătea într-un colț al bucătăriei așteptând reacția ficei sale. Reacție care nu s-a lăsat mult așteptată. Eleva a luat teancul de formulare, l-a aruncat la coșul de gunoi, apoi s-a dus în camera ei. S-a așezat la calculator, a intrat pe site-urile fiecărei universități și a scos la imprimantă alte copii ale formularelor. După ce le-a adunat pe toate, s-a dus în bucătărie, le-a arătat mamei sale, s-a întors în cameră și le-a pus la loc în sertar. Totul a decurs în tăcere; fiica nu a rostit niciun cuvânt. În seara aceea mama a venit să-mi asculte conferința despre admiterile la facultate și s-a prezentat ca fiind „acea mamă nebună care a completat formularele de admitere ale ficei sale”.

Un elev în ultimul an de liceu în New York City mi-a spus că părinții lui angajaseră un meditator SAT pe toată durata claselor a unsprezecea și a douăsprezecea și că în penultimul an de liceu dăduse treizeci de examene practice SAT ca pregătire pentru examenul SAT din toamna ultimului an, singurul care

contează cu adevărat. Profesori din Pasadena, California, îmi spun că părinții cu dare de mână își trimit copiii la școli „juku”, modelate după omniprezentele școli de meditații caracteristice mediului liceal din Japonia. Când o profesoară i-a sugerat unui tată că școlile juku se bazează doar pe memorizare și nu-i învață pe copii să gândească analitic, tatăl a fost de acord. „E adevărat”, a spus el, „dar punctajele SAT ale ficei mele au crescut simțitor”. Recent, unui meditator SAT din Boston i s-a făcut publicitate în presa locală. El promite familiilor elevilor din ultimul an de liceu că, dacă își trimit copiii la el (pentru \$250 pe oră), el le poate mări punctajul la testele SAT punându-i să scrie și să rescrie un eseu generic, pe care ei îl pot memora și reproduce apoi la examen. O mamă din San Antonio, Texas, mi-a pus următoarea întrebare: „Să-l îndemn pe fiul meu să-și perfecțeze résumé-ul pentru facultate sau să-l încurajez să facă lucrurile care îi plac?” Am întreat-o ce vârstă are fiul ei și mi-a spus: „E în clasa a noua”.

După ce timp de cincisprezece ani am străbătut Statele Unite și am lucrat cu elevi din ultimii doi ani de liceu, sunt profund îngrijorat de procesul de admitere în facultăți în țara aceasta și de impactul lui și al ultimului an de liceu asupra elevilor. De regulă (dar nu întotdeauna) am vizitat școli de elită: licee de suburbie puternice și școli private pretențioase, unde o mare parte dintre copii – uneori 98% – doresc să urmeze o facultate. Invitația de a le vorbi elevilor din ultimul an îmi este

¹ În Japonia, școli private care oferă elevilor meditații după ore și îi pregătesc pentru admiterea în facultăți. Gama școlilor *juku* este foarte largă, de la meditații la domiciliu în mediul rural, la rețele naționale, și personalul constă din profesori pensionari, profesori care lucrează ore suplimentare sau studenți. În 1986, un sfert din elevii de gimnaziu și circa jumătate din elevii de liceu frecventau școli *juku* după cursuri. (N. tr.)

transmisă de consilierii pentru admitere, ei înșiși îngrijorați de impactul procesului asupra elevilor. Ei văd la ce stres îi supune pe copii competiția admiterii și așteptările nerealiste pe care visurile despre facultate le stimulează în părinți. Consilierii pentru admitere de la liceele cu dificultăți sunt de asemenea îngrijorați de influența procesului asupra copiilor lor. Elevii lor pot să fie necompetitivi academic, incapabili să plătească taxele universitare, iar procesul admiterii îi face să se simtă niște ratați.

În urmă cu doi ani am condus un seminar de o zi pentru consilierii de la cele mai mari opt școli cu internat particulare din Nord-Est. Consilierii veneau de la școli cu nume celebre: Exeter, Andover și Deerfield, între altele. Astfel de școli există la un nivel elitist; taxa medie este mai mare decât la majoritatea universităților din țară și 100% dintre absolvenții lor continuă la facultăți bune. Dar asemenea cobailor folosiți în experimentele științifice, ele oferă un laborator interesant unde pot fi urmărite forțele care acționează în tranziția de la liceu la facultate. Când le-am cerut consilierilor să facă un exercițiu individual de imaginație, fără legătură cu realitatea, și să propună două modificări în procesul de admitere în facultăți care să le fie realmente de folos elevilor, toți au venit cu aceleași sugestii: eliminarea unei decizii timpurii și o perioadă de doi ani între liceu și facultate.

Nu sunt singura persoană preocupată de presiunea cursei admiterii la facultate în Statele Unite. Dar majoritatea discuțiilor se focalizează pe aspectele tehnice ale procesului de admitere: natura testelor, SAT sau ACT, folosite la examenele de admitere; și pe demografia accesului în facultăți. În ultimii doi ani, președintele de la Yale și *The Wall Street Journal* au abordat modul în care decizia timpurie îi favorizează pe copiii din famili-

ile mai bogate. Și întotdeauna este un fapt aproape universal recunoscut că prea multor familii facultatea le este inaccesibilă. Toate acestea sunt griji întemeiate. Dar ale mele sunt oarecum diferite, bazate pe psihologie mai degrabă decât pe economie. Procesul de admitere în facultăți este dăunător pentru elevi și familiile lor din trei motive fundamentale: nu acordă atenție și adesea chiar ascunde necesitățile de dezvoltare ale copiilor și ale familiilor; distorsionează și, probabil, devalorizează experiența mersului la școală și, practic, ruinează valoarea pentru dezvoltare a ultimului an de liceu.

ADOLESCENȚII SE DIFERENȚIAZĂ ȘI DEVIN INDIVIDUALITĂȚI

Pentru liceenii de șaptesprezece și optsprezece ani, există două imperative puternice în viață: absolvirea – ei o vor numi mai degrabă „a scăpa din liceu” – și maturizarea ca niște tineri adulți de sine stătători. Procesul de admitere în facultate îi poate distra uneori pe adulți într-o asemenea măsură, încât este dificil pentru părinți să-și aducă aminte că provocarea dezvoltării la vârsta aceasta este să devii o persoană completă, nu să intri la o facultate bună. Îi lansăm pe copii în maturitate cu speranța de a-i vedea înflorind ca cetățeni morali și productivi. Uneori părinții devin absolut confuzați și își închipuie că a intra la o facultate bună este *dovada* că propriul copil este o persoană de succes sau că a merge la facultatea „care trebuie” va *face* din el un adult moral și productiv. A fi capabil să lucreze independent la nivel de facultate poate fi o dovadă de maturizare a copilului, dar nu este și nu poate fi niciodată proba *prin exce-*

lență a maturității, dintr-un număr de motive evidente. Multe persoane devin oameni de cea mai bună calitate – maturi, autentici, inspirați, productivi, utili, oameni fericiți, uneori chiar oameni *mari* – fără să meargă deloc la facultate; și reciproc, există cu siguranță o mulțime de oameni imaturi, neproductivi, înguști la minte și nefericiți, posesori ai unei diplome universitare. Facultatea și maturitatea nu sunt același lucru și la ele nici măcar nu se ajunge pe aceeași cale.

La finele adolescenței, elevii sunt într-o perioadă pe care psihologii o numesc „separare și individuație”, în care ei se diferențiază pe deplin de familiile și părinții lor. Este o perioadă stresantă. Majoritatea oamenilor sunt surprinși să afle că ultimii ani ai adolescenței sunt perioada celor mai multe accidente psihologice din viața unui om. Erik Erikson a folosit termenul de *formare a identității* pentru a descrie sarcina solicitantă a copilului la finele adolescenței de a-și consolida sentimentul că este unic, capabil și independent. Există perioade în care tinerii cad pradă confuziei sau conflictului de identitate și necesită un timp de „moratoriu” ca să răspundă la întrebările „Cine sunt eu?” și „Ce fel de adult vreau să fiu?” Din păcate, este perioada în care unii adolescenți se prăbușesc în pzihoze și schizofrenie. Procesul separării de familia de origine și dezvoltarea ca o persoană separată este atât de solicitant, încât unii copii devin victime.

Chiar și printre copiii sănătoși, văzut din punctul de vedere al părinților, procesul de separație-individuație nu arată întotdeauna atractiv. O mamă m-a întrebat: „De ce băieții de șaptesprezece ani sunt uneori atât de necuviincioși cu părinții lor?” De cele mai multe ori răspunsul este că băiatul – sau tânărul – vrea ca părinții să-l lase în pace. El simte că grijile, ordinele, chiar

iubirea lor îl trag înapoi în familie, înapoi în copilărie. El caută să se sustragă influenței infantilizante a părintelui. Este ceea ce simt tinerii atunci când ne spun: „Nu mă trata ca pe un copil”. Ne-am putea simți jigniți și să răspundem că „încă sunt răspunzător pentru tine” sau să replicăm că ei nu sunt încă pe deplin adulți, că nu posedă încă experiența și judecata unor adulți. Avem dreptate în privința aceasta. Pe de altă parte însă, ei se simt aproape adulți, de obicei mai aproape decât știm noi, și nu vor să fie trași înapoi de dădăceala unui părinte.

Mulți elevi de liceu funcționează deja ca adulți în lume cu mult înainte de absolvire. Ei sunt complet dezvoltati fizic. Posedă permis și conduc mașini. O bună parte dintre ei au slujbe responsabile după ore sau pe timpul verii. Majoritatea au avut deja experiențe sexuale. Unii au vieți amoroase active și au experimentat pasiunea, angajamentul și dezamăgirea. De asemenea, ei au făcut comparații și au aflat despre problemele din viața părinților unor colegi: alcoolism, abuzuri sexuale, căsnicii ratate și părinții despărțiți. Există relativ puține secrete între elevii de liceu. Majoritatea celor din ultimul an, aproape 80%, au consumat droguri și alcool, ceea ce înseamnă că au luat decizia să încalce legea, uneori în mod repetat. Deși nu întotdeauna lucrul acesta ne place, ei sunt mai isteți decât credem și trebuie să admitem că, practic, la sfârșitul adolescenței ei funcționează deja ca adulți. Dacă nu putem accepta acest fapt, ei ne tratează cu insolență. Experiența aceasta de trage-împinge a creșterii adolescenților coincide cu modul cum este perceput procesul de separație-individuare de la sfârșitul adolescenței, atât de copii, cât și de părinți.

Modul cum prezint eu lucrurile poate lăsa impresia că adolescentul se mișcă într-o singură direcție – în afară – iar părintele face un singur lucru – să-l rețină. E mai complicat decât atât. La sfârșitul adolescenței, tinerilor le este frică să plece de acasă, se tem să renunțe la sprijinul părinților, conștienți că încă nu sunt atât de competenți pe cât speră să fie cândva. Deși mulți părinți sunt mâhniți de plecarea copiilor lor în maturitate, unii sunt mai mult decât pregătiți ca aceștia să plece și să le redea – lor, părinților – vechea lor viață. Copiii și părinții au sentimente amestecate în ce privește dansul acesta al dezvoltării separate, dar sunt obligați să găsească o cale de a se elibera reciproc. Am văzut mulți părinți supărați de felul cum s-au despărțit de ei copiii lor. Am văzut cu mult mai mulți care plângeau vorbind despre plecarea copiilor. Majoritatea elevilor cu care discut manifestă o stare de profundă febrilitate și disponibilitate de a pleca, concomitent cu un crescând sentiment de incertitudine și anticipare a dorului de casă.

În tot acest timp, elevii din ultimul an de liceu trebuie să meargă la școală în fiecare zi și să acționeze ca niște copii. Ei trebuie să stea aliniați, să fie atenți și să îndeplinească cerințe arbitrare. Trebuie să fie punctuali și să se prefacă a-i respecta pe niște adulți pe care, în fapt, nu-i respectă. Dacă există o tensiune constantă în fiecare liceu, ea se datorează tocmai conflictului dintre năzuințele de maturitate ale elevilor și aspectele inevitabil infantilizante ale culturii școlare. Remediul acestei tensiuni este, bineînțeles, absolvirea. De aceea un băiat din ultimul an, care fusese admis devreme la facultatea aflată prima pe lista lui de opțiuni, nu a vorbit prea mult despre aceasta pe tot parcursul anului. El le spunea mereu prietenilor: „Tot ce vreau este să absolv din locul acesta!”

SCOPUL ESTE CREȘTEREA, NU FACULTATEA

Țin să repet afirmația mea anterioară că adevăratele obiective de dezvoltare ale fiecărui tânăr aflat la sfârșitul adolescenței sunt: să se maturizeze și să termine școala. Facultatea nu este un scop în sine. La urma urmei, văzută din perspectiva elevilor, facultatea înseamnă doar mai multă școală. A intra la o altă școală este o realizare de moment, pe când a te simți matur este ceva substanțial, care face parte din tine. Când îi auzi pe elevi discutând despre facultate cu entuziasm în glas, ei se referă adesea la anumite aspecte ale vieții de student, fiindcă ei percep facultatea ca pe un loc unde își pot realiza aspirațiile de dezvoltare. „Pot să dorm până târziu”, proclamă ei, „pot să mă înscriu la cursuri de după-amiaza”, sau „pot să nu mă prezint la cursuri”. Dacă părinții surprind astfel de afirmații la copiii lor, se grăbesc să tragă concluzia că aceștia nu sunt pe deplin maturi sau că nu vor aborda cu seriozitate facultatea. Concluzia mea este exact contrarie: copiii sunt nerăbdători să se simtă maturi și să-și încerce libertatea; ei vor să aibă șansa de a modela mediul educațional după nevoile vieții lor. Modul în care își exprimă acele ambiții este celebrând eliminarea restricțiilor impuse de adulți.

Ei se vor confrunta fără îndoială cu provocări academice. La fel de dificilă va fi și formarea capacității de a conviețui în același dormitor cu un coleg egoist (dacă nu au fost în tabere) sau să trateze cu colegi beți care dau muzica prea tare la miezul nopții. Pentru mulți tineri adulți, astfel de momente sunt cele mai provocatoare și mai educative din viața lor de studenți. Ele vizează centrul problemei identității. Poate că în ultimii ani de

liceu ei nu sunt încă în stare să formuleze aceste idei coerent în fața părinților, dar ei le simt intuitiv.

„Pentru familia mea și pentru profesorii mei de la fosta mea școală publică, unica și cea mai bună universitate unde pot să merg este Harvard. Mă voi simți un ratat dacă nu reușesc la o universitate din Ivy League¹. Simt că cel puțin atâta îi datorez mamei, după toate prin câte am trecut împreună. Te rog să-mi spui ceva ca să le pot așeza toate în perspectivă”.

(Elev în clasa a XII-a)

Dimpotrivă, părinții sunt mulțumiți când copilul lor le vorbește despre domeniile majore de studiu pe care și le-a propus, despre credibilitatea departamentelor sau frumusețea campusului universității. Acestea sunt genul de lucruri care adulților le par raționale și rezonabile; motive suficiente pentru a alege o școală. Nicio mirare că procesul de admitere în facultăți duce adesea la neînțelegeri. Părinții relatează nefericiți: „A fost în vizită timp de o săptămână, iar când s-a întors a spus că-i place, dar că nu a văzut nimic. Nu a făcut decât să stea în dormitor și să discute cu alți copii. Nu știe mare lucru despre universitate, nu s-a întâlnit cu niciun profesor”. Nu, dar a intuit ceva care se potrivește cu ideea lui despre propria identitate.

Nu rareori un elev care-și alege facultatea dintr-o intuiție generată tocmai de o astfel de vizită face alegerea corectă și se bucură de anii de studenție petrecuți acolo. Aceasta fiindcă elevii se întreabă: Care este locul cel mai potrivit ca să-mi trăiesc

¹ „Liga de iederă”; grup de universități din nord-estul Statelor Unite, considerate cele mai prestigioase: Harvard (înființată în 1636), Yale (1701), Pennsylvania (1740), Princeton (1746), Columbia (1754), Brown (1764), Dartmouth (1769) și Cornell (1865). (N. tr.)

viața independent? Părinții probabil că se întreabă: Unde se va pregăti copilul meu cel mai bine pentru viață? Și de data aceasta, supoziția implicită a părinților este că pentru un copil viața începe după terminarea școlii. Copiii nu gândesc astfel, fiindcă ei își trăiesc viața zi de zi și viața lor se schimbă permanent. Pentru un tânăr adult, actul prin care își alege locul unde va trăi și va studia, sentimentul că este stăpânul necontestat al deciziei și al consecințelor sunt experiențe puternice ale maturității care înfloresc. Cedarea la presiunile și la aspirațiile părinților nu oferă un astfel de câștig.

Dacă oferi unui elev din ultima clasă de liceu șansa să vorbească despre semnificația plecării sale, pentru viața lui și cea a membrilor familiei sale, vei obține adesea o ridicare din umeri. Ei nu vor să abordeze acest subiect tocmai atunci. Dar pot să vă garantez că el este prezent în mintea lor și este în mare măsură la fel, indiferent dacă ei intenționează să meargă la facultate sau nu. Va veni un moment de deschidere când ei îți vor spune care este adevărata lor agendă după terminarea liceului, dacă vor să iasă pe piața muncii sau să meargă mai departe la facultate. Iată, într-o aproximativă ordine a priorităților, ce este în mintea elevilor din ultimele două clase de liceu, provocările de dezvoltare cu care ei știu că se vor confrunta:

- Își vor părăsi prietenii și o comunitate cunoscută și sigură.
- Își vor risca respectul și încrederea de sine în procesul de admitere la facultate.
- Ei știu că plecarea din familie va schimba într-un mod imprevizibil natura relației lor cu toți membrii familiei.

- Ei vor trebui să-și respecte toate afirmațiile făcute despre independență, funcționând ca adulți autonomi după ce vor termina liceul sau când vor merge la facultate.

Pentru orice viitor absolvent vine momentul când, într-o seară, fiica se îndreaptă spre ușă, iar mama îi spune: „Dragă, de ce nu stai la cină cu noi?” Ajunsă aproape de ușă, ea se întoarce și îi răspunde: „Mă duc să cinez cu prietenii”. La care mama replică: „Știu, scumpa mea, dar avem de toate, și apoi este ultimul tău an cu noi”. Tristă și, în același timp, exasperată, fiica va transmite următorul mesaj, pe care poate nu va fi capabilă să-l rostească: „Mamă, pe tine și pe tata vă voi avea întotdeauna. De fapt, este ultimul an cu prietenii mei”. Deși mama nu poate simți la fel, fiica are dreptate. Exceptând un eveniment tragic, relația cu părinții mai are multe capitole, dar ea nu va mai fi niciodată împreună cu toată cohorta de prieteni cu care a trecut prin școală treisprezece ani. Imaginați-vă o clipă cum v-ați simți dacă v-ați muta într-un alt oraș, lăsând în urmă cercul de prieteni apropiați și pe vechii colegi. Cu așa ceva se confruntă un adolescent care pleacă de acasă.

Ben, care ne-a povestit mai înainte cum viața socială și cea școlară sunt trăite inseparabil, cunoaște valoarea prieteniei și are deja un sentiment intuitiv al despărțirii care se prefigurează atunci când adaugă: „Cred că e important să mergi la școală și să fii printre oameni pe care îi agreezi, fiindcă cred că pe măsură ce crești pierzi contactul cu mulți dintre prietenii tăi. În liceu, poți avea zeci de prieteni pe care să-i vezi în fiecare zi, dar, după ce absolvi și mergi la facultate sau la servicii, e mai greu să păstrezi legătura”.

A ști că facultatea către care te orientezi este una „bună” nu reduce cu nimic suferința acestor pierderi. Un elev care după absolvirea liceului intenționează să locuiască și să muncească în orașul său o face, cel puțin în parte, și ca să rămână cu foarte importantul său grup de amici.

Procesul administrativ al admiterii la facultate este deja destul de epuizant, dar imaginați-vă universul paralel al tensiunii emoționale. Elevul de șaptesprezece ani trebuie să rezume tot ce a făcut el vreodată, să aștearnă totul pe o foaie de hârtie pe care s-o expedieze unui grup de străini care o vor examina și poate vor strâmba din nas la ambițiile sale. Indiferent cât ar încerca să se detașeze de proces, el totuși se simte ca și cum ar întreba un grup de străini anonimi: „Mă iubiți?” Dacă a candidat la o universitate solicitată, riscă un răspuns negativ. O scurtă perioadă de timp el se simte ca și cum ar fi fost respins ca persoană și indiferent de câte ori un elev aude că procesul este arbitrar și foarte competitiv, pentru el este dureros. E la fel de dureros ca atunci când ești respins pentru o slujbă; ai sentimentul că societatea – și nu doar universitatea – nu are loc pentru tine.

Poate că dintre toți factorii care afectează absolvirea liceului, cel mai important pentru un copil este impactul creșterii și al dezvoltării sale asupra familiei. Unii părinți sunt îngroziți la gândul independenței copilului lor și că ei vor pierde controlul. Este la fel de adevărat că, atunci când un copil se desparte de familie, ca să meargă la facultate sau ca să trăiască independent, viața familiei continuă fără el și el nu mai face parte din drama zilnică. Lucrul acesta are impact asupra gândirii oricărui elev din ultimul an de liceu.

Procesul de separație-indivduatie pe care l-am întrezărit mai înainte nu este un act exclusiv al copilului. Nu este un succes de dezvoltare al copilului, înconjurat de membri statici ai familiei. Este un dans al întregii familii. Toată lumea se adaptează pentru a face loc autonomiei crescânde a viitorului absolvent. Părinții își stăpânesc tristețea la eventuala plecare a copilului și sentimentul de neputință care însoțește sfârșitul obligațiilor părintești de zi cu zi. Frații și surorile, mai ales cei mult mai tineri, se tem că fratele sau sora lor mai mare care părăsește familia va dispărea complet și pentru totdeauna. „O să-și mai amintească de mine după ce va merge la facultate?” se îngrijorează ei. Frații mai competitivi se gândesc, poate, că „după ce pleacă mă mut în camera lui și o vopsesc altfel!” Oricare ar fi situația, sistemul emoțional al familiei trebuie reajustat după plecarea copilului. Toți o simt, toți o anticipează, dar nimeni nu este mai conștient de schimbare decât absolventul însuși.

Un băiat din ultima clasă de liceu a așteptat odată până la sfârșitul conferinței mele, după care mi-a spus: „Dr. Thompson, nu cred că voi putea merge la facultate anul viitor”. „De ce nu?” l-am întrebat. „Tata a murit anul trecut și sunt singurul copil. Nu cred că mama este pregătită ca eu să plec”.

O fată care ani în șir dorise cu disperare să scape de mama ei abuzivă, un părinte singur, s-a răzgândit brusc în legătură cu plecarea: „Mă tem că, dacă plec, mama nu se va descurca singură”, a spus ea. „Vreau să fiu o fiică bună. Vreau să fac ceea ce trebuie”. Mulți liceeni cu gânduri de facultate mi-au spus: „Știu că părinții mei se vor despărți după plecarea mea. Au rămas împreună numai până termin eu liceul”. Rareori părinții le spun astfel de lucruri copiilor, dar, de regulă, aceștia știu în ce situa-

ție este căsnicia părinților lor. Ei se pot simți vinovați și responsabili și vor să rămână ca să păstreze unitatea familiei. Dorința de a rămâne în preajmă și a menține familia intactă influențează opțiunea pentru facultate a multor copii.

„Auzim în fiecare zi despre facultate și despre multele milioane de lucruri pe care trebuie să le facem ca să intrăm la o școală bună. Ei nu înțeleg cât de iritant și de stresant poate fi asta, cum ni se aruncă în față zi de zi fapte despre cele mai bune școli și cei mai buni elevi, încât ne întrebăm dacă vom putea intra vreodată la facultate. Ei nu înțeleg cât de tare îi sperie asta pe unii elevi”.

(Elev în clasa a XI-a)

Deoarece cultura americană pune preț pe independență și individualitate mai presus de orice alte valori, copiii împărtășesc și ei dorința de a fi individualități. Ei așteaptă adolescența fiindcă vor fi liberi și pe cont propriu. Copiii din Statele Unite speră să se abată de la dorințele și valorile părinților, cel puțin pe durata adolescenței; ei se așteaptă să trebuiască să lupte pentru libertatea lor. Când fiica mea avea zece ani mi-a spus: „Tăticule, acum te iubesc, dar când voi avea doisprezece ani te voi urî”. Nu s-a întâmplat așa. Am avut multe momente afectuoase împreună și unele de supărare (încă mai avem). Dar ideea despre adolescență pe care a preluat-o de la colegi și din cultura populară era una de opoziție față de opresiune și de rebeliune împotriva autorității: o idee specific americană despre maturizare în care fiecare copil recapitulează Revoluția în propria viață. Majoritatea adolescenților le-au spus părinților: „De ce nu aveți încredere în mine?”; „Vreau să mă pot întoarce acasă mai târziu”; „Sunteți prea stricți”; sau „Lăsați-mă în pace!”

Am întrebat odată un grup de elevi în ultimul an: „Ce vă îngrijorează că vi se va întâmpla în facultate?” Un tânăr mi-a spus: „Mă tem că o voi lua razna cu totul!” Se temea că va fi prea mult pe cont propriu, că va avea prea multă libertate și prea puțin autocontrol. Fetele spun adesea că le va lipsi apropierea și conversațiile avute cu mamele lor. Băieții nu vor admite astfel de sentimente, cel puțin nu în public. Atât băieții, cât și fetele își exprimă însă deschis tristețea separării de frații și surorile mai mici, care uneori au fost cei mai de încredere tovarăși și prieteni în copilărie.

A crește și a deveni un tânăr adult moral, independent și iubitor este într-adevăr un lucru însemnat. A intra la facultate este doar un aspect al procesului de maturizare. Uităm că, atunci când ne concentrăm atât de intens asupra viitorului universitar al copilului, ignorăm sau devalorizăm experiența vieții pe care o trăiește el chiar acum.

„Acesta este anul care contează!” Recent, elevi din clasa a noua îmi spun că părinții lor ambițioși (sau poate prea anxioși) le spun: „Acum fiecare an de liceu contează. Mai înainte nu a fost așa, dar acum ei se uită la notele din tot liceul” („ei” fiind cei din comisia de admitere). Anul trecut, legiuitorii din Colorado au luat în discuție eliminarea completă a clasei a douăsprezecea, iar cu banii economisiți să se extindă programele pentru preșcolari, astfel încât elevii să fie mai bine pregătiți pentru facultate, dându-li-se un start timpuriu. Florida a adoptat un plan prin care elevilor să li se permită să sară ultima clasă, absolvind cu mai puține credite. La o examinare mai atentă, poate că anul de grădiniță este cel mai important. În fond, acesta este anul când majoritatea copiilor încep să citească. Sau poate că este anul dinaintea începutului formal

al școlii. Head Start¹ a fost fondat pe premiza că anii preșcolari sunt critici pentru copiii defavorizați. Ei au nevoie de sprijin ca să-și dezvolte abilitățile premergătoare cititului. Sau poate că primul an de facultate este cel mai important, fiindcă el stabilește dacă un student poate funcționa pe cont propriu.

Nu există un „cel mai important an” în educație. Toți sunt potențial cruciali, deoarece ritmul de dezvoltare al fiecărui copil este diferit. Un an dezastruos poate afecta mulți ani care urmează. Am putea spune că anii de școală elementară sunt mai cruciali decât cei de mai târziu, dar îmi amintesc mulți băieți pe care i-am cunoscut – elevi indiferenți – care au mers la facultate și au găsit în programă ceva ce le-a plăcut, ceva profund semnificativ pentru ei și din care și-au putut face o carieră. Pasiunea de a învăța poate apărea oricând, din grădiniță până în facultate. Fiindcă nu putem prevedea când se va întâmpla aceasta, nu trebuie să credem că un an este intrinsec mai important decât altul.

Cineva ar putea să argumenteze că a avea un obiectiv îi motivează pe elevi. E bine ca elevii să audă de la educatori că transcriptul² lor contează, fiindcă astfel se vor strădui pentru excelență. Dacă rezultatele slabe din liceu nu ar avea nicio consecință, de ce și-ar mai da copiii silința să muncească? Sunt de acord că e util ca un copil să știe pentru ce muncește, dar aceasta este numai o mică parte din motivația succesului său în școală.

¹ Program cu finanțare federală pentru îmbunătățirea performanțelor școlare ale copiilor din familii defavorizate economic, oferindu-le aceleași oportunități de învățare preșcolare ca și copiilor avantați economic. (N. tr.)

² Consemnarea oficială a cursurilor urmate și a notelor obținute de un elev în perioada liceului. (N. tr.)

A flutura în fața elevilor amenințarea și / sau promisiunea facultății presupune că toți copiii sunt motivați de aceleași lucruri ca și părinții lor. Nu sunt. Visele cele mai dragi ale unui părinte pot fi o enormă povară pentru copil. Un băiat de origine asiatică care urmează o școală privată din California mi-a spus: „Părinții mei vor fi foarte dezamăgiți dacă nu intru la una din patru facultăți. Amândoi au câte două servicii și vor un profit la investiția lor”. Deși sunt sigur că părinții respectivi nu au folosit niciodată acest limbaj cu fiul lor – îi vor fi spus fără îndoială că vor numai ce este mai bun pentru el – el a interpretat cuvintele lor ca dorință de a obține un profit la o investiție.

Directoarea unei școli mi-a povestit că, după ce o absolventă nu a reușit la o universitate din Ivy League, tatăl ei, medic, a fost văzut plângând în fața școlii. Directoarea l-a chemat în biroul ei, unde tatăl a mărturisit că în fiecare zi, de când i se născuse fiica, se rugase ca ea să intre la Harvard. În afară că este o poveste incredibil de tristă – cum ar putea fata aceasta să nu simtă că este o dezamăgire pentru tatăl ei – ceva nu este în regulă când părinții unor copii gândesc și vorbesc despre facultate încă de la nașterea lor. Ideea facultății va modela și, inevitabil, va distorsiona procesul educației și al dezvoltării încă de la începutul vieții școlare a copilului. Când părinții unor copii de grădiniță discută despre plasamentul la facultate, ei cultivă o concepție despre școală care o transformă într-o cursă cu un mare premiu la final. Ei nu înțeleg ce îi va ajuta pe copiii lor să traverseze cei treisprezece ani de școală – de la cinci ani la optsprezece – cu sufletul și entuziasmul intelectual intact. Ei riscă să transforme școala pentru copiii lor într-o corvoadă epuizantă prin care să-și îndeplinească fantezia unei vieți de panoplie sau poate să-și trăiască propriile vieți netrăite.

Cunosc o școală unde singurul criteriu de apreciere al profesorilor a devenit succesul elevilor lor la examenele AP. Profesorii au început să aibă un comportament punitiv față de elevii care nu se înscriau la cursuri AP sau nu le luau „destul de în serios”. În școală s-a instalat o atmosferă forțată, de constrângere, de-a dreptul sinistă. Într-un asemenea mediu, în loc să se bucure de învățătură sau de exercitarea abilității de conducere, elevii simt presiunea de a croi un CV, a produce note mari pe bandă rulantă, a se înscrie la activități extracuriculare de care în realitate nu le pasă și, mai presus de orice, de a nu-și asuma niciodată riscuri academice.

ANUL CEL MAI IMPORTANT

Dacă am putea elimina ochelarii admiterii la facultate din ultimul an de liceu, dacă adulții s-ar putea concentra asupra prezentului copilului și nu atât de asiduu asupra proiectului lor de viitor, am asista la o bogată expansiune a timpului, a locului și a oportunităților pentru copiii noștri de a învăța câteva dintre cele mai importante lecții pentru viața de adult.

Ultimul an de liceu le oferă elevilor cinci oportunități pe care nu le pot obține practic în nicio altă perioadă a vieții lor. În primul rând, ei trebuie să aibă șansa să-și practice capacitățile de conducere. Ei și-au câștigat efectiv senioria¹ după ce au petrecut atâția ani în școală. Acum ei au nevoie de șansa de a-i conduce și îndruma pe alții. Au nevoie să fie responsabilizați ca lideri. Oportunitatea aceasta ei o găsesc ca lideri pe terenul

¹ Senior este termenul folosit pentru un elev în ultimul an de liceu. (N. tr.)

de baschet, în anuarul școlii, în grupurile de dezbateri sau ca voci ale experienței în distribuția serbării muzicale din primăvară. Pentru elevi, una dintre cele mai mari probleme legate de școală este că se simt inutili și nu au suficiente responsabilități semnificative în comunitate. Ultimul an ar trebui să ofere un remediu parțial al acestor sentimente de inutilitate.

De multe ori, elevii care în anii al doilea și al treilea nu au avut destulă încredere în capacitatea lor de conducere, ca seniori ajung să se simtă în largul lor. Am putea crede că liderii sunt înnașcuți sau că apar în mod natural atunci când se prezintă ocazia, dar lucrurile nu stau întotdeauna astfel. Unii copii trebuie puși într-o poziție de conducere pentru a găsi în ei înșiși aptitudinile necesare. Am văzut mulți băieți considerați imaturi de către profesori în clasa a unsprezecea și care în ultimul an de liceu au devenit pe deplin responsabili. Este ceea ce ar trebui să ofere clasa a douăsprezecea. Dacă nu o face, fie aspectul de lider din dezvoltarea copiilor va fi întârziat, fie ei îl vor căuta în afara școlii, pe piața muncii, ceea ce este foarte bine – mă bucur că au găsit o sursă de venit –, dar în felul acesta ei se îndepărtează de școală, fiindcă sentimentul competenței le este oferit în afara clădirii școlii.

Din păcate, cerințele procesului de admitere în facultate îi face uneori pe elevi să părăsească psihologic școala încă din toamna ultimului an pentru a-și completa formularele de decizie anticipată¹. Sistemul le transmite elevilor mesajul că ultimul

¹ *Early decision*; procedură de admitere la facultate în care elevii din ultimul an de liceu completează un formular de înscriere în noiembrie, deci înaintea cererilor convenționale care se depun în ianuarie sau februarie. Cererea anticipată poate fi adresată unei singure instituții de învățământ superior și răspunsul vine la jumătatea lui decembrie. Elevii acceptați nu mai au nevoie

an de liceu este doar o haltă, astfel încât ei își îndeplinesc sarcinile de conducere fiind pe picior de plecare. Este doar unul dintre motivele care face detestabil procesul deciziei anticipate.

A doua oportunitate oferită de ultimul an este de auto-descoperire. În mod ideal, seniorul are la dispoziție partea cea mai bună a anului pentru a examina universul posibilelor facultăți și a face alegerea cea mai potrivită cu personalitatea și stilul său de învățare. Deși factorul economic este evident esențial în alegerea facultății, majoritatea copiilor se gândesc și la alte opțiuni: mare versus mic, urban versus rural. Aceste întrebări sunt întotdeauna însoțite de altele privind identitatea de sine: „Cine sunt eu? Ce se potrivește cu personalitatea mea?” Săvârșit corect, procesul admiterii la facultate ar trebui să aibă un efect de cizelare a sentimentului identității la finele adolescenței, când seniorul gândește: „Știu acum mai bine cine sunt, fiindcă am decis să merg la această facultate mai degrabă decât la alta”. Înțelegerea aceasta apare în urma conversațiilor cu adulți care-l cunosc pe elev și sunt dispuși să-i împărtășească din înțelepciunea lor.

Îmi aduc aminte de o elevă care juca baschet în liceu și care a crezut despre antrenarea ei că este extrem de puternic focalizată asupra acestui sport. Eleva a avut impresia că antrenarea o va respecta numai dacă ea va aplica la cel mai greu și pretențios program universitar de baschet care ar accepta-o. Dar în urma unor conversații cu antrenarea despre deosebirile dintre școlile de Divizia I și cele de Divizia III, ea a aflat despre insatisfacția acesteia de a fi practicat sporturi în Divizia I. Fata

de alte formalități și se pot prezenta la respectiva facultate în toamna următoare. (N. tr.)

și-a putut mărturisi atunci propriile griji legate de sportul universitar la vârf. Seria aceasta de conversații i-au permis să meargă la o școală de Divizia III cu binecuvântarea antrenorei și l-au liniștit și pe tatăl ei obsedat de sport, fiindcă, în pofida ambițiilor, el dorea ca fiica lui să fie fericită. Sper că genul acesta de conversații are loc între sportivii din ultimul an și antrenori în toate școlile.

Sportivii din echipele reprezentative ale școlilor au probabil un antrenor care se interesează de viitoarele lor cariere sportive în facultate. Alți copii însă s-ar putea să nu aibă cu cine discuta despre gândurile și grijiile lor legate de facultate. Aceste conversații trebuie să aibă loc cu părinții, desigur, dar este extrem de util ca un senior să poată sta de vorbă cu cineva obiectiv și în cunoștință de cauză din afara familiei, o persoană care să nu fie atât de anxioasă și de implicată precum tinde să fie un părinte.

A treia oportunitate oferită unui elev în anul terminal este șansa de a reflecta asupra talentelor și realizărilor sale; aceasta ar trebui să fie o perioadă de satisfacție și consolidare personală. Sper ca pentru fiecare absolvent să existe un moment în care să poată spune mai mult decât „mulțumesc lui Dumnezeu că am terminat”, de pildă să poată murmura ceva de felul: „Drace, chiar sunt bun!”. Dacă aceasta se întâmplă doar la primirea scrisorii de acceptare la facultate, înseamnă că sistemul a eșuat în a-l recunoaște pe tânăr drept cine este el cu adevărat. Și a eșuat categoric în privința tânărului care nu merge la facultate, ale cărui aptitudini și interese îl conduc în mod logic altundeva.

Există seniori pregătiți pentru maturitate, care nu mai admit permanenta infantilizare și incertitudine a vieții de elev,

care simt că pot să realizeze ceea ce-și doresc și au nevoie intrând pe piața muncii. Am discutat odată cu un bărbat care a început ca manager al unor formații muzicale în Africa de Sud pe când avea optsprezece ani și mai târziu a înființat o casă de discuri. El m-a întrebat dacă MIT este o universitate bună. Uimit, i-am răspuns: „Bineînțeles, mai e nevoie să întrebați?” Mi-a spus că fiul său voia să meargă acolo dar el, tatăl, simțea că băiatul și-ar irosi în facultate cei mai energici și mai productivi ani ai vieții. Convingerea lui era că perioada esențială a maturității unei persoane este între optsprezece și douăzeci și doi de ani. Nu-i pot contrazice experiența de viață.

„Mi-am făcut planuri, dar ei se poartă ca și cum, dacă nu mergi la facultate, este ceva în neregulă cu tine. Știu că nu sunt singurul, dar eu așa mă simt”.

(Elev în clasa a XII-a)

A patra oportunitate pe care trebuie s-o ofere elevilor ultimul an de liceu este ca ei să poată da ceva semnificativ comunității. Am convingerea că, dacă seniorilor nu li se oferă șansa să-și exprime recunoștința față de comunitatea adulților care au vegheat asupra lor și nu au ocazia să aducă un aport real, e foarte probabil ca ei să devină în schimb niște probleme. Atitudinea din finalul adolescenței, „Abia așteptăm să scăpăm de aici”, este adesea doar o acoperire pentru un sentiment mai profund: „Ne temem că niciodată nu ne veți vedea ca adulți valoroși în orașul acesta”. Este esențial ca școala să-i prețuiască pe seniori până în primăvară, până la absolvire, și ca ei să aibă multe ocazii să aducă servicii comunității, în moduri publice și independente semnificative.

La fel de important este ca adulții să aibă șansa de a le mulțumi pentru contribuțiile lor. Mulți seniori îmi povestesc cât de semnificativ a fost pentru ei să-i vadă pe profesori plângând la absolvire. Copiii trebuie să știe că au fost importanți și li se va simți lipsa – ca părți importante din viața școlii, dar și ca individualități de care profesorii s-au preocupat. Fiecare copil trebuie să termine fiecare an de școală simțindu-se util, cineva capabil să aducă o contribuție societății.

Seniorii au nevoie de mult ritual și aceasta este a cincea oportunitate care trebuie să li se ofere. Plecarea din liceu este lucrul cel mai apropiat de un rit de trecere în cultura noastră privată de ritualuri. Ritualurile trebuie să funcționeze în același mod pentru elevii care se orientează spre facultăți și pentru cei care vor să-și caute de lucru. Adulții cred adesea că adolescenții vor fi atât de cinici față de orice ceremonie, încât este inutil să încerce a înjgheba un ceremonial semnificativ. Este cea mai mare greșeală. Adolescenții sunt profund mișcați de orice ceremonii legate de absolvire care sunt tradiționale și personale.

Discutam odată cu un grup de eleve în ultimul an la un liceu de fete. Multe fuseseră colege de clasă timp de zece sau doisprezece ani. Când le-am întrebat dacă-și fac griji în legătură cu absolvirea, o fată mi-a spus: „Dacă la absolvire nu te poți stăpâni să nu plângi?” Alte fete au dat și ele din cap. Știau că vor fi emoționate. Le văzuseră pe absolventele de dinaintea lor manifestând sentimente puternice la despărțire.

Din punct de vedere psihologic, o singură ceremonie de absolvire nu este suficientă. Sunt necesare ceremonii mai mici și mai intime care să pregătească festivitatea formală. La școala ficei mele există o așa-numită „ceremonie a beretelor”, ținută

cu cinci zile înaintea absolvirii, când elevii primesc togile de la firma care le închiriază. Se ține o scurtă adunare la care fiecare senior invită un membru al personalului școlii care, după părerea elevului, l-a ajutat cel mai mult să ajungă la absolvire, iar profesorul îi pune în mod simbolic bereta viitorului absolvent. Pe lângă celebrarea legăturii dintre profesor și elev – un fapt cu adevărat demn de a fi celebrat – ceremonia beretelor îl responsabilizează pe elev, fiindcă el alege să onoreze un profesor sau un antrenor, și nu invers. Din acest motiv, este de asemenea una dintre cele mai autentice și pozitive forme de apreciere la care poate să spere un educator.

DISCUȚII DESPRE FACULTATE: SĂ ÎNLOCUIM COMPETIȚIA CU REFLECȚIA

Pentru elevii dornici să urmeze o facultate, considerentele și deciziile privind facultatea sunt o parte inevitabilă a anilor de liceu. La modul ideal, discuțiile despre facultate pot fi o experiență de învățare valoroasă pentru copii (despre ei înșiși) și părinți (despre copiii lor). Iată câteva căi de a evita ca valoarea ultimei clase de liceu a copilului vostru să se transforme într-o demență a admiterii:

Nu uitați cine merge la facultate. Nu completați formularele copilului vostru, nu scrieți eseurile în locul lui, nu vă îndrăgostiți de o anumită facultate în locul lui și nu alegeți o facultate pentru el. Dacă parcurgeți în locul lui procesul admiterii, îl privați de o importantă experiență de învățare. Dacă îi adminis-

trați procesul de admitere în facultate, el va înțelege doar că este prea tânăr sau prea incompetent ca să se descurce singur. Sau își va detesta părinții. Indiferent cât de mult își iubesc copilul, părinții nu trebuie să piardă din vedere că el este cel care va merge la facultate. Copilul va trăi viața de student, el va trebui să suporte dezorientarea și dorul de casă, el va trebui să-și facă noi prieteni și să studieze până noaptea târziu pentru examene. Copilul va trebui să învețe analiza matematică, nu părinții. Dacă tânărul trebuie să facă toate acestea, are dreptul să le facă într-un loc ales de el.

Întrebați-l pe copil cum îl puteți ajuta. Nu există pe lume consultant mai calificat pentru a discuta despre facultate decât copilul vostru. Nu e nimic rău dacă-l întrebați: „Vrei să te ajutăm cu aceasta?”, sau: „Vorbesc prea mult despre facultate?” Partea cea mai dificilă pentru părinții grijulii (și dominatori) este să se retragă atunci când copilul le-a cerut în mod specific acest lucru. Ei se tem că nimic nu se poate petrece fără intervenția lor.

Recurgeți la un prieten adult, un consilier de facultate sau un educator înțelept ca să vă ajute să mențineți perspectiva. Aveți nevoie de cineva cu care să discutați în perioada aceasta, preferabil cineva în cunoștință de cauză. O asemenea persoană cunoaște o sută de istorii și va fi bucuros să vi le împărtășească pentru a vă atenua anxietatea.

Nu vă comparați copilul cu alți copii. Nu bârbiți despre facultate. Conversații părintești inocente care ajung la urechile copiilor au adesea un efect dăunător. Mulți seniori mi-au spus

că se simt stânjeniți când îi aud pe părinții lor discutând opțiunile pentru facultate ale altora. Dacă vreți într-adevăr să știți, întrebați-l pe copil: „Ce crezi despre opțiunile prietenilor tăi?”

Practicați moderația. Dacă vă gândiți și vorbiți despre facultate în fiecare zi a săptămânii, veți deveni cu siguranță plictisitor și poate o povară pentru copil. Puneți-vă la „regim” în privința facultății. L-am auzit pe șeful comisiei de admitere la Bates College făcând următoarea sugestie pe care o găsesc foarte înțeleaptă: în timpul ultimului an de liceu al copilului, vorbiți despre facultate numai două zile pe săptămână.

Nu lăsați o comisie de admitere să vă spună care este valoarea copilului vostru. Am stat odată de vorbă cu un băiat și cu mama lui la o școală particulară costisitoare și am auzit când ea i-a spus: „Dacă aș fi știut că vei fi admis doar la două asemenea facultăți, nu aș fi plătit niciodată taxele pentru școala aceasta”. Fiul, confruntat cu alegerea între o facultate de pe Coasta de Est – aproape de casă și de profund dezamăgita lui mamă – și Coasta de Vest, s-a urcat în primul avion către Coasta de Vest. Nu-l pot învinovăți cu nimic. Mama lui a permis ca o comisie de admitere la facultate să-i definească valoarea pentru ea.

Dacă copilul vostru este respins la o facultate, ca părinte aveți doar câteva cuvinte de spus: „Îmi pare atât de rău. Au pierdut un student grozav”; „Sper că nu ești prea dezamăgit”; „A lipsit puțin ca să reușești”; „Pierderea este pentru facultate”; „Ești o persoană deosebită și te vei descurca bine oriunde vei merge”.

Găsiți-vă timp pentru a savura progresele în dezvoltare pe care le face copilul vostru lună de lună, în ultimul an de liceu.

Priviți cine e pe cale să devină și provocările cărora le-a făcut față ca să ajungă acolo. Dacă credeți că el s-a transformat într-un adult moral, productiv, interesant și iubitor, atunci, indiferent dacă o comisie de admitere vede lucrul acesta sau nu, asigurați-l pe copil că voi vedeți.

EDITURA HERALD

Înțelepciunea supremă

Când privești viața în întregul ei, fărâmele de înțelepciune de care ai nevoie, cum să trăiești, ce contează cu adevărat în viață devin lucruri pe care oamenii le învață în ritmuri diferite, în locuri și la momente diferite din viața lor. Am înțeles asta foarte devreme.

— Dan, șaisprezece ani

Cine este înțelept? Cel care învață de la toți oamenii; cum s-ar zice, înțelegerea am dobândit-o de la toți dascălii mei.

— Ben Zoma, Etica Părinților (secolul I e.n.)

Mă consider o persoană norocoasă. Am început să predau la școală din anul în care am absolvit facultatea și acum, după treizeci și cinci de ani – în pofida conferințelor, a călătoriilor și a scrisului –, încă mai sunt psihologul unei comunități școlare. Consider asta ca un noroc, fiindcă toți din școală – copii și adulți deopotrivă – sunt în căutarea înțelepciunii și, intenționat sau nu, mulți mi-au împărtășit experiența lor și eu am învățat atât de multe de la ei. Toți din școală se confruntă zi de zi cu probleme de morală, spirit civic și democrație. Toată lumea se află în căutarea unui sens, științific și umanist.

Copiii pun întotdeauna întrebări mari, de genul: „Trebuie să citim asta? E plicticos”; „De ce avem un regulament vestimentar? E așa o prostie”; „Pot să stau în primul rând?”; „Putem înființa o alianță a homosexualilor?”; „Nu este corect”. Nu par întrebări importante, dar sunt. Nu sună filozofic, dar sunt cu siguranță. Într-adevăr, școlile sunt un curs permanent de filozofie practică. Când un copil de grădiniță rănit în sentimentele sale spune că „nu este corect”, el pune de fapt următoarele întrebări: „Tachinarea asta este inevitabilă? Ceilalți copii nu trebuie să mă primească și pe mine? Adulții pot să facă ceva în privința aceasta sau va trebui să găesc singur soluția? Viața înseamnă doar tachinare și hărțuire?”

Un elev în clasa a zecea își poate provoca profesorul întrebându-l: „De ce naiba trebuie să citim Macbeth? Shakespeare e ciudat. E imposibil de citit”. Dacă un profesor de liceu nu are ca răspuns la această întrebare decât vreo remarcă anostă precum „Fiindcă se cere”, „E în programă” sau „Vei avea nevoie la facultate”, înseamnă că a picat examenul de înțelepciune. Orice adolescent care provoacă în felul acesta un profesor de engleză, de fapt întreabă: „Adulții au ceva să mă învețe? Care este relevanța valorilor durabile și a literaturii perene pentru viața mea?” Dacă un profesor acceptă provocarea implicită din întrebarea inițială: „Trebuie să citim Macbeth?”, el este obligat să articuleze odată în plus importanța marilor scrieri, a marii arte. Sper ca el să aibă un răspuns neașteptat, care să-l ia prin surprindere pe elevul din clasa a zecea, ceva legat de propria reacție la Shakespeare, ceva captivant și dat naibii, nu birocratic. Aceasta este metoda de a-i stârni unui adolescent interesul pentru Shakespeare.

Îmi plac lucrurile captivante și date naibii. De asta am devenit psiholog. Am vrut să aud secrete. Am vrut să văd emoția în stare brută. Am fost curios să știu ce era în visele altor oameni. (Am vrut să știu dacă și alți oamenii erau la fel de nebuni pe cât mă simțeam eu.) Cu trecerea anilor am fost atras în viața școlilor, fiindcă și acestea sunt locuri vii, pline de surprize și revelații cu nimic mai prejos de cele pe care le aud în biroul meu particular. Îmi aduc aminte de o educatoare la grădiniță care folosea o „pătură a păcii” ca să-i ajute pe copii să-și rezolve disputele. Dacă doi copii se certau, educatoarea întindea pătura și îi puneă să se așeze și să discute despre problemele lor. În felul acesta ea a obținut succese extraordinare în rezolvarea problemelor. Într-o zi un băiat a întrebat-o dacă poate să-i împrumute pătura.

„De ce?” s-a interesat ea.

„Vreau ca părinții mei s-o folosească”, a spus băiatul.

Uimită de această bruscă revelație privitoare la familia lui, educatoarea i-a împrumutat pătura. Băiatul a venit a doua zi trist și i-a înapoiat-o.

„Nu a mers”, a spus el. Sunt puține secrete în școli.

Mai presus de orice, școlile sunt locuri stimulative. Copiii îi obligă pe profesori să le examineze supozițiile. Ei îi fac pe adulți să se simtă stupizi și neajutorați și adesea demască anumiți indivizi, expunându-i ca impostori. Când un adolescent îl califică cu dispreț pe un profesor ca „dobitoc”, uneori el e doar frustrat sau indispus. Dar mult prea adesea are perfectă dreptate. Când un profesor e blazat, elevii lui o știu. Pentru ei este o evidență dureroasă, fiindcă trebuie să-i suporte zilnic lipsa de pasiune.

De nenumărate ori am auzit de la elevi evaluări teribil de riguroase ale profesorilor lor. Ca vorbitor, m-aș simți mai în siguranță să țin un discurs mediocru unui grup de adulți decât unei săli pline de copii. Adulții tind să fie politicoși când le irosești timpul; copiii nu.

Deoarece copiii pot fi atât de severi cu adulții și deoarece profesorii fac permanente presiuni asupra copiilor și au atâta putere asupra lor, școala este un joc cu mize mari. Ei au puterea de a se răni unii pe alții și profesorii pot eșua, așa cum am auzit atât de la elevii retrași, cât și de la cei de succes pe care i-am urmărit în cartea aceasta. Meseria mea de psiholog mă pune față în față cu cei mai frustrați administratori, cu cei mai bulversați profesori și exasperați elevi. Elevii cei mai performanți din școală rareori ajung în biroul psihologului. Am fost consultat de directori aflați în fața deciziei de a elimina din școală un copil, afectându-i poate în felul acesta întreaga viață. Am stat de vorbă cu elevul amenințat cu eliminarea, plin de sfidare și rușine, speriat că-și va pierde prietenii, afecțiunea familiei și viitorul. I-am urmărit luptându-se cu probleme umane fundamentale: individual versus grup, standarde morale versus compasiune, realitatea nemiloasă a diferenței și capacități inegale în fața standardelor academice. Prietenul meu Edward Hallowell mi-a spus odată: „Oamenii cred că școala te protejează de viața reală. Nu există nicio protecție. Școala este la fel de dură ca și viața”.

În școli ești testat, testat în sensul cel mai profund, iar dacă te implici creativ, ai șansa să devii înțelept. După lectura acestei cărți, cititorul ar putea să tragă concluzia că eu consider școlile niște locuri profund deficitare, unde copiii sunt plictisiți și neîn-

țeleși în cea mai mare parte a timpului. Așa este. Dar, în același timp, consider că școlile sunt locurile cele mai interesante, pasionante, productive și intense pe care le-am cunoscut vreodată.

Există o faimoasă descriere a democrației aparținând lui Winston Churchill: „Nimeni nu pretinde că democrația este perfectă sau atotștiutoare. Dimpotrivă, s-a spus că democrația este cea mai rea formă de guvernare, cu excepția tuturor celorlalte forme care au fost, din când în când, încercate”. Aș descrie școlile într-un mod foarte asemănător. Profund deficitare, cum sunt, nu am inventat încă nimic mai bun pentru educarea unei întregi populații de copii: nici școala la domiciliu, nici sistemul uceniciei, nici cursurile online și, cu siguranță, nici lipsa educației.

ÎNȚELEPCIUNEA ELEVILOR

În toată cartea de față i-am cerut cititorului să recunoască ceea ce atât de des se pierde în presiunea cotidiană a creșterii și educării copiilor: trebuie să ascultăm ce au de spus copiii și să le luăm observațiile în serios. Voi face un pas mai departe și voi spune că, dacă reții lucrurile spuse de copii, vei fi un părinte și un profesor mai bun. Dacă posed înțelepciune despre ce dă și ce nu dă rezultate pentru copii în școală, am dobândit-o ascultându-i pe copii, pe educatorii talentați și pe părinți. Vreau ca aici să vă împărtășesc înțelepciunea aceasta.

Cele mai importante cinci lucruri pe care le-am învățat de la elevi și care cred că sunt valabile pentru toți elevii sunt: 1) ei se află tot timpul în căutarea unor sentimente de succes; 2) sunt dotați cu excelente „detectoare de vrăjeala”; 3) nu mint în

legătură cu natura experienței lor în școală: 4) năzuiesc la relații reciproce semnificative cu adulții din școală; 5) vor să fie utili.

Cele cinci caracteristici sunt adevărate pentru orice elev – indiferent că este talentat academic sau are incapacități de învățare, indiferent dacă provine dintr-o familie care prețuiește educația sau nu. Uneori profesorii se plâng că „elevii nu vin la școală pregătiți să învețe”. Este adevărat că nu toți copiii provin din familii din clasa mijlocie, care să le insufle aprecierea față de educație. Dar în călătoria sa prin școală, fiecare copil se bazează pe aceste cinci calități.

Copiii vor să simtă gustul succesului. Aspirția aceasta este atât de puternică, încât poți conta întotdeauna pe ea. Uneori adulții pierd din vedere faptul acesta și încep să creadă că elevii nu sunt interesați să reușească în școală. Copiii ne pot pune în încurcătură făcând lucruri autodistructive. Fiindcă le este frică să nu fie umiliți, ei nu învață pentru teste. Ei nu reușesc să „încearcă”. În unele cazuri, când cresc mai mari devin indolenți și abandonează școala. Cum pot să afirm că ei sunt întotdeauna în căutarea succesului, când uneori par să-i întoarcă spatele? Ideea esențială este că ei se află întotdeauna în căutarea unor *sentimente* de perfecțiune, iar dacă nu le găsesc în școală, o vor părăsi – fizic sau numai psihologic. Ei caută succesul în viața socială, într-o slujbă din afara școlii, sau chiar în stări tulburate ale minții. Asemenea lui Heather, înrăit că profesorii din școală nu o apreciau decât ca sportivă, elevii sunt capabili să intre în grevă dacă sunt apreciați pentru ce nu trebuie. Niciodată nu-i vei putea înțelege sau motiva pe copii dacă nu înțelegi în ce arenă au optat ei să simtă reușita și de ce.

Să ne gândim la unii dintre copiii pe care i-am ascultat în cartea aceasta: elevii cei mai înverșunați, cei care au părăsit școala dezgustați. Chiar dacă nu întotdeauna o arătau, toți voiau mai mult din ceva. O fată, care a părăsit Boston Evening Academy, mi-a descris felul în care evita orele. „Nimănui nu-i pasă. Să-ți spun. Aveam trei pauze pentru prânz. Trebuia să mergi numai într-una din ele. Eu mă duceam în toate trei. Directorul a stat în fața mea și mi-a spus: «Te duci în trei pauze de prânz», dar nu a luat nicio măsură. Lui nu-i păsa, așa că eu nu am vrut nimic”. Trecând peste negativismul său, în sinea ei, fata aceasta voia un semn că cineva este interesat de succesul ei în școală. Fiindcă nu l-a găsit nicăieri, nici măcar în purtarea directorului, aceasta a părăsit școala convinsă că va avea mai mult succes altundeva.

Vi-l amintiți pe David, băiatul care s-a descris ca „alergic” la școală? În ultimul an al bătlăiei sale pe viață și pe moarte cu școala, el a stabilit o relație cu o profesoară care l-a păstrat în programul pentru elevii cu tulburări emoționale, încât să poată termina. Oricât de rebel a fost și oricât de înverșunat s-a simțit, el totuși a vrut o anumită experiență a succesului și a fost dispus să-și relaxeze furia împotriva școlii pentru a permite acestei femei să-i influențeze viața.

Pentru mine, povestea parcursului școlar al unui copil este mereu inspiratoare, la fel ca pentru un drumeț care a terminat traseul Munților Apalași, indiferent cât timp i-a luat. De la premiantul clasei la elevul care abia reușește să se strecoare prin sistem, întotdeauna există ceva de învățat din dificultățile pe care un copil le-a învins ca să poată termina. Cunosc un bărbat care cu greu a absolvit liceul. De fapt, ca să poată termina, un

profesor i-a dat șansa ca în seara dinaintea ceremoniei să repete un examen pierdut. După un surogat de examinare, profesorul i-a dat undă verde ca să poată absolvi. Colegii băiatului știau că fusese un elev slab; ei știau de recuperarea lui din ultimul minut și, atunci când s-a dus să-și ia diploma, l-au însoțit cu cele mai puternice ovații. Nu era nimic condescendent în uralele lor. Indiferent de reușitele sau eșecurile lor din școală, toți s-au identificat cu lupta și triumful lui.

Deoarece copiii caută întotdeauna succesul, este datoria noastră ca adulții să le oferim experiențe semnificative de măiestrie. Adevăratele tragedii se întâmplă atunci când adulții uită dorința de reușită a copiilor, când profesorii îi demit pe elevi cu cuvintele: „Nu le pasă. Nu vin la școală pregătiți să învețe”, ca și cum copiii ar trebui să știe care sunt cerințele demersului academic. Este esențial să facem apel la dorința de succes a unui copil. Ea există întotdeauna.

În școli am învățat de asemenea că fiecare copil este dotat cu un „detector de vrăjeala” pentru adulți. Când cineva te învață, este o foarte bună ocazie să-l cunoști ca persoană; caracterul sau lipsa lui devin evidente. Copiii în general sunt buni judecători ai caracterului. Am învățat să am încredere în judecățile lor pe termen lung asupra profesorilor și administratorilor. Ei știu cât e scorul. Este o greșeală să desconsideri judecățile copiilor numai fiindcă uneori sunt lipsiți de respect și echilibru. Dacă ești necuviincios nu înseamnă că nu poți avea dreptate. Deoarece copiii nu sunt întotdeauna amabili cu adulții care au putere asupra lor și fiindcă pot să reacționeze cu o momentană frustrare când sunt provocați, nu aș lăsa eva-

luarea profesorilor în sarcina copiilor. Ar fi prea severă, dar ar fi cu toate acestea onestă.

„Școala nu înseamnă numai note. Înseamnă să-ți faci prieteni, să înveți cum să te porți cu prietenii, să-ți stabilești o reputație și să încerci să ții pasul cu toate schimbările care se petrec în jurul tău”.

(Elev în clasa a VIII-a)

În timp, copiii stabilesc măsura unui profesor, a unui program și a școlii. Ei ajung să-l respecte pe profesorul de latină tăcut și pretențios, care la începutul anului nu era nici pe departe „cool”, și ajung să nu aibă încredere în profesorul prezentabil, dar imatur, care le tăiase răsuflarea în toamnă. Ei știu care profesori sunt disciplinați în corectarea lucrărilor și care nu. Ei știu intuitiv care profesori se bizuie pe frică în controlarea copiilor și care îi iubesc profund pe copii. În primul rând ei știu cine sunt ipocriții (și sunt destul de amabili să nu o spună întotdeauna). Vă amintiți zilele de școală? V-ați schimbat între timp părerea despre caracterul profesorilor care v-au predat?

Pe când eram student în primii ani mă bazam în alegerea cursurilor și a profesorilor pe un ghid al încrederii scris și publicat de studenți. După ce urmam eu însumi cursul, nu întotdeauna eram de acord cu concluziile publicate – în fond trebuia să ajung la o judecată independentă – dar evaluările colegilor nu erau niciodată complet deplasate. Am ajuns să mă bazez pe evaluările critice ale copiilor, chiar și pe ale copiilor din școala elementară. Dacă un copil din clasa a doua spune despre un profesor că e înfricoșător și l-a găsit astfel nu numai o dată,

atunci fie am de-a face cu un copil neobișnuit de anxios, fie am un profesor înfricoșător printre membrii personalului didactic – sau poate ambele. Deseori copilul anxios (sau cu incapacitate de învățare, sau neobișnuit) este cel care identifică un defect de caracter subtil, dar real, al profesorului. Observându-l ulterior pe profesor, văd adesea ceea ce a perceput copilul.

Copiii nu mint în legătură cu experiența lor școlară. Bineînțeles că, atunci când îi verifici, ei vor spune uneori că și-au terminat temele deși nu au făcut-o sau vor nega că au fumat la școală. Dar mă refer la experiența lor esențială în școală. Uneori ei exagerează, eventual dramatizează sau poate sunt captivii problemelor lor de dezvoltare, dar ei nu mint. Cea mai mare dificultate pe care o am cu profesorii este că uneori ei trag concluzii despre copii în flagrantă contradicție cu ce spun aceștia.

Am consiliat odată un băiat care era un caz tipic de ADHD. Din cauza neurologiei sale neobișnuite, avea dificultăți în a urma regulile școlii. În perioada cât m-am întâlnit cu el, am stat de vorbă cu un profesor supărat care ar fi vrut să-l elimine din școală. I-am spus profesorului că băiatul iubea școala. Foarte sceptic, profesorul a replicat: „Ei bine, nu o arată deloc”. Tonul arăta că profesorul nu m-a crezut. „El spune că iubește școala”, am argumentat eu. „Le spune tuturor cât de mândru este să se afle aici”. Profesorul a răspuns „L-am auzit și eu, dar dacă iubește școala, de ce nu respectă regulile?” Această așa-zisă logică a adulților mă scoate din minți. Adevărul este că băiatul iubea școala și avea dificultăți să-i urmeze regulile.

Toate rapoartele primite de la elevi pentru cartea aceasta purtau pecetea adevărului. Evident, copilul va minți despre ce

se petrece la școală dacă-i este frică de dezaprobarea părinților și de sancțiuni disciplinare, dar în experiența mea, în timp și dacă i se creează circumstanțe sigure de comuniune, copilul va spune exact ce impact are școala asupra sufletului și a psihicului său.

Trebuie să te îngrijorezi dacă copilul tău nu spune absolut nimic despre experiența lui la școală. Există trei posibilități: 1) Copilului vostru i se întâmplă ceva rău la școală; 2) aveți un copil cu o fire foarte discretă; sau, cel mai probabil, 3) copilul a ajuns să nu se încreadă în răspunsurile voastre fiindcă nu-l ascultați cu adevărat sau nu vă place ce auziți atunci când se deschide. Un băiat mi-a spus odată: „Nu are niciun rost să discut cu mama. Își iese din fire la tot ce-i spun. E imposibil să nu-i rănesc sentimentele, așa că nu-i mai spun nimic”.

Copiii nu știu întotdeauna ce au nevoie în planul educației, dar ei știu întotdeauna ce este bine pentru sufletul lor. Altfel spus, chiar dacă ei nu știu care este succesiunea cursurilor de matematici care duc la analiza matematică, ei știu întotdeauna când nu se simt confortabil în școală. Asemenea copiilor mici care împart lumea în experiențe ale „eului” și ale „non-eului”, școlarii își clasifică experiențele în exact aceleași categorii. Pe măsură ce cresc, judecățile lor devin mai nuanțate. Ei le sortează în diferite grămezi, dintre care unele pot fi numite „intolerabile”, altele „cândva odioase, acum suportabile”, iar altele „nu prea rele”. Ca adulți, nu putem contrazice aceste categorii ale experienței. Ele sunt prin definiție valabile și indiscutabile. Iată cum descrie o elevă în clasa a noua senzația intensă de disconfort cauzată de discuția despre sexualitate condusă de profesoara de engleză:

Chiar acum, la ora de engleză, citim cartea *Epopoea lui Ghilgameș*, în cadrul studiului culturilor antice. Ei bine, pe pagina a doua a acestei cărți este o foarte frumoasă descriere a prostituatei orașului făcând sex cu un pădurean mișos... Scena aceasta este suficient de șocantă ca s-o citim într-un manual de școală, dar s-o mai și discutăm?... Amândoi profesorii au început atunci să râdă de cum ne purtam noi. Să citești împreună cu profesorii astfel de scene nu e deloc amuzant...

Din tonul ei umoristic înțelegem că a supraviețuit stingherelii, iar un cititor adult poate va spune: „Oh, să nu exagerăm. Nu a fost mare lucru”, dar vă rog să vă aduceți aminte cât de sensibili ați fost la toate lucrurile mărunte care vi s-au întâmplat în școală și cât de mult au contat. Mamele îmi spun deseori: „Oh, copilul meu este atât de sensibil”, înțelegând prin aceasta că propriul copil este diferit față de colegii lui de clasă (mamele băieților se scuză adesea că au fii sensibili). Fiecare copil este sensibil în fiecare zi. Așa suntem făcuți. De aceea, dacă îi crezi copilului condițiile în care să spună adevărul, el îți va spune ceea ce ai nevoie să știi.

În sfârșit, copiii m-au învățat că indiferent ce spun, ei caută întotdeauna o relație cu un adult care să-i stimuleze și să-i susțină. Foarte important este faptul că relația aceasta înseamnă ceva și pentru adult. Profesorul trebuie să aștepte cu plăcere întâlnirea cu elevul, iar elevul trebuie să aibă acest sentiment al reciprocității. Fiecare copil vrea să fie important pentru cineva din clădire. Ei caută relația aceasta și o recunosc imediat ce o găsesc. Trebuia să-i fi auzit pe elevii de la Boston Evening Academy, foști retrași de la alte școli, vorbind despre Meg Maccini, directoarea școlii. Toți își aduceau aminte de discuția inițială

avută cu ea. Cu toții au remarcat interesul profund pentru persoanele lor și, mai important, au simțit că acea primă întâlnire a fost începutul unei relații în care ei contau.

În toate școlile profesorii îi întâmpină cu căldură pe copii. Ei spun adesea că îi iubesc pe copii, dar pentru mine este evident că ei nu îi iubesc pe toți și nici nu pot s-o facă. Cei mai buni profesori de școală elementară reușesc să-și „iubească clasa lor”. Tocmai mă uitam la pozele de la petrecerea finală a clasei fiului meu, Will, și se poate vedea clar că învățătoarea, Mary, adoră acest grup. Așa cum adulții de la orice loc de muncă ajung să prețuiască un coleg, majoritatea profesorilor dezvoltă o afecțiune specială pentru anumiți copii care le înseninează chipul. Nu vorbesc aici despre mascota profesorului sau despre premiul clasei. Este o greșeală să credem că profesorii îi iubesc numai pe copiii „deștepți” sau „buni”. Unii profesori îi îndrăgesc pe rebeli, alții pe artiști sau pe sportivi, iar alții se simt atrași de copiii cei mai tăcuți. Astfel de relații între copii și adulți sunt inefabile, imprevizibile și valoroase mai presus de cuvinte. Fiecare copil caută un profesor care să-l considere special.

Când stau de vorbă cu câte un elev descurajat, supărat, disperat, întotdeauna îl întreb dacă a stabilit o relație cu un profesor din școală, cineva care să-l înțeleagă și să aibă grijă de el. Dacă răspunsul la întrebarea aceasta este da, știu că mai există speranțe pentru cariera școlară a copilului. Dacă răspunsul este nu, cariera școlară a aceluia copil este periclitată psihologic – indiferent cât de deștept sau de talentat este.

„Am aflat că pot să fac diferență. Lucrul acesta este important, fiindcă mă face să mă simt important”.

(Elev în clasa a VIII-a)

Credeți că exagerez în această privință? Privind în urmă la propria de licean, cred că au existat doi profesori cu care am avut relații speciale. Cea cu profesorul de biologie a fost evidentă și recunoscută de noi amândoi. Era mentorul meu și biologia era pasiunea mea. Cealaltă relație a fost mai distantă, mai formală și nerecunoscută, dar la fel de reală. Toți ceilalți profesori ai mei din liceu – buni, răi sau indiferenți – s-au contopit în fundal. Influența celor doi bărbați asupra vieții mele se prelungește în dăruirea mea pentru copii și devoțiunea față de școli.

E minunat când un profesor permite cu adevărat unui copil să intre în viața lui. Soția mea, Theresa, și-a făcut disertația doctorală cu ani în urmă pe tema relației apropiate dintre profesori și băieții din clasa a opta și a examinat aspectele structurale ale acestor relații. Concluzia a fost că ele conțin aceleași elemente care caracterizează relațiile dintre mentor și protejatul său în lumea afacerilor: respect și sprijin reciproc și sentimentul ambelor părți că relația aceasta le consolidează carierele. Pare straniu să spui așa ceva despre relația dintre elev și profesor. Trebuie să petreci mult timp în școli ca să vezi cum pot fi relațiile reciproce dintre copii și adulți. Am văzut mulți adulți responsabili plângând la ceremonia de absolvire fiindcă pierdeau o relație care a însemnat mult pentru ei. Una dintre amintirile mele dulci-amare din perioada în care am predat este durerea anuală a despărțirilor.

Până în clasa a șasea, relația tinde să fie mai mult unilaterală. Iubirea există de ambele părți, dar profesorul este cel care, asemenea unui părinte, oferă sprijin. Dar după clasa a șaptea, elementele reciproce ale relației dintre elev și profe-

sor devin mai evidente. Când am urmărit-o pe Lila la Boston Arts Academy, am văzut că avea astfel de relații cu doi dintre profesori. Aceștia contau pentru ea. Unii dintre profesorii de la precedentă ei școală îi oferiseră și ei credit, dar Lila nu fusese disponibilă sau poate nu exista compatibilitate. A găsit-o la Academia de Artă.

Elementul crucial al acestei relații speciale este sentimentul copilului că poate fi util, că într-un fel sau altul el contează pentru profesor. Pentru un copil mic, aceasta poate să implice îndeplinirea unei sarcini în clasă sau a duce niște hârtii jos în birou. Pentru adolescent poate fi vorba să ajute la montarea unui experiment științific sau să acționeze ca o cutie de rezonanță pentru ideile unui profesor. Forma conexiunii dintre copil și profesor nu are importanță; ce contează este ca elevul să se simtă util pentru adult într-un mod practic sau psihologic.

Cea mai mare problemă pentru copii în școală este inutilitatea impusă de-a lungul mai multor ani, cauzată de procesul educațional extins. Pe măsură ce țările se industrializează, vârsta la care copiii părăsesc școala crește. Copiii pot părăsi școala la doisprezece ani în Africa de Sud, la paisprezece ani în Thailanda și la șaisprezece ani în Statele Unite. De curând, unii politicieni din țara aceasta au agitat ideea de a crește vârsta la optsprezece ani. Deși înțeleg impulsul, asemenea multor altor idei ale politicienilor despre educație, și acesta este nechibzuit – până nu vom crea mai multe oportunități pentru copii de a obține un antrenament vocațional excelent sau de a putea lucra în serviciul comunității (numită adesea „învățare prin serviciu”). Dacă ne vom baza pe lege pentru a reține cele 10% din populație care în mod obișnuit abandonează școala în ultimii doi ani de liceu,

vom transforma școlile în închisori psihologice. Elevii pleacă cel mai adesea, fiindcă nu pot găsi în școală succesul de care au nevoie sau fiindcă nu mai pot să suporte sentimentul cronic de a fi imaturi și inutili când au corpurile și visele unor adulți. Aș vrea ca politicienii să-i asculte pe copii, fiindcă experiența mi-a arătat că ei știu foarte clar în ce moduri școala este sau nu eficientă pentru ei.

De curând, am fost consultant la un liceu și eram încă acolo la ora patru după-amiaza, suficient de târziu pentru a observa un profesor veteran respectat alăturându-se unui grup format din două fete din anul al treilea pentru un jogging informal. Profesorul s-a scuzat de la discuția noastră și s-a dus să-și schimbe hainele, după care a alergat în josul drumului împreună cu cele două fete care, mi-a spus el, aveau ambiția să alerge mai regulat. Fiindcă știau cât de disciplinat era în privința exercițiului – întotdeauna făcea jogging la încheierea zilei de școală – ele l-au întrebat dacă nu voia să le servească drept inspirație pentru a-și pune la punct programul de alergare. Când am părăsit școala am trecut pe lângă cei trei pe drum. Profesorul, un bărbat înalt și suplu, cu picioare lungi, a scurtat pasul și fără îndoială că a încetinit și ritmul, încât fetele să nu rămână în urmă. Era în dreptul lor, poate cu o optime de pas înainte, privindu-le cu un zâmbet încurajator la care fetele au răspuns similar. Din câte am putut să văd, era un moment de învățare perfect, un act voluntar de ambele părți: fetele doreau cunoașterea pe care o poseda profesorul, iar el era dispus să lase deoparte nivelul său de competență (în acest caz viteza de alergare) pentru a se adapta la ritmul lor, dar cu toate acestea impunea un standard.

ÎNȚELEPCIUNEA EDUCATORILOR

În Statele Unite se acordă în fiecare an mai multe titluri doctorale în domeniul educației decât în oricare alt domeniu. Există un munte de cercetări empirice despre cum trebuie să fie un bun profesor, după cum și câteva cărți extraordinare și inspiratoare pe această temă, precum *The Courage to Teach*, de Parker Palmer. Nu cred că este atribuția mea să-i critic pe profesori sau să le spun cum să-și facă mai bine munca. În Statele Unite există destui oameni care-i critică pe profesori. Într-adevăr, fiecare pare să creadă că știe tot ce e de știut despre predare din simplul motiv că a fost la școală. Experiența mea în a-i urmări pe profesori la lucru mi-a insuflat modestie în domeniul acesta. Cred că predarea de înaltă ținută – legătura inspirată și pasionată dintre copii și adulți în sala de clasă – este extrem de rară. Educatorul Edward Pulling a definit odată predarea ca „transmiterea cunoașterii prin mijlocirea personalității”. Caracterizarea lui sugerează actul unic de creativitate aflat în centrul ființei unui mare profesor.

Profesorii sunt excelenți judecători ai altor profesori și, chiar dacă de regulă dau dovadă de diplomatie în criticarea unui coleg, în conversațiile noastre nu e greu de spus ce apreciază unul la altul și ce le displace. Observațiile lor, împreună cu ale altor profesori care mi-au împărtășit ce fac și de ce, mi-au îmbunătățit viziunea despre procesul de învățare și despre cum modelează acesta experiența în școală a unui copil.

Pentru mine, patru sunt aspectele esențiale: 1) Cei mai buni profesori iubesc și au încredere în vârsta copiilor pe care îi învață (și copiii știu asta!); 2) profesorii buni înțeleg că pe

termen lung copiii nu pot fi motivați prin frică – trebuie să crezi o comunitate sigură pentru învățare; 3) cei mai înțelepți profesori știu că există multe alte surse de cunoaștere în afară de școli și de cărți; 4) marii profesori înțeleg că predarea și învățarea sunt acte singulare de autoexpunere din partea adulților, ca și a copiilor.

Copiii adoră un profesor care are încredere în ei și în vârsta lor de dezvoltare. Când era în clasa a doua, Joe Daly a scris următoarele cuvinte de apreciere despre o profesoară și prietenă de familie, Ginger Chappel: „Ceea ce îmi place la Ginger este că mă respectă”.

De-a lungul anilor, am văzut profesori care în mod clar au celebrat vârsta copiilor pe care îi învățau. Talentatul profesor de engleză Tom Doelger mi-a spus: „O parte a obligațiilor mele de profesor au fost întotdeauna elevii din clasa a zecea. Am făcut și alte lucruri, dar întotdeauna am avut și două clase a zecea... Este o vârstă adorabilă. Cu cât sunt mai insolenți, cu atât mai mult îmi plac”. Sunt șocat să văd alți profesori ce par cronic nerăbdători, chiar plictisiți, de nivelul de maturitate al copiilor din clasa lor. Ca o chestiune morală, și nu contractuală, cum ar putea un profesor să nu iubească vârsta copiilor cu care își petrece întreaga zi? Când un profesor caracterizează neconținut comportamentul elevilor săi ca rău sau imatur, îmi vine să-i strig: „Sunt în clasa a opta (sau a cincea sau la grădiniță)! Ce te aștepți?” Profesorii incompetenți nu înțeleg că, dacă declari război nivelului de dezvoltare al copiilor, aceștia sunt obligați să se apere – „Suntem cine suntem” – afirmându-și presupusa „imaturitate” ca pe un drept. Nu te poți aștepta ca niște fete din clasa a șasea să nu chicotească și să nu conspire una împo-

triva alteia. Nu trebuie să-ți imaginezi că tinerii de optsprezece ani vor munci din greu în primăvara ultimului lor an de liceu. Profesorii cei mai buni îi tratează pe copii cu respect pentru nivelul lor de dezvoltare.

Toate laudele pentru asemenea profesori! Elevii lor simt că sunt cunoscuți și îngrijiți.

După mult mediatizatele masacre în școli din anii 1990, toată lumea înțelege că școlile trebuie să fie locuri sigure, ferite de pericolul armelor. Este un lucru evident. Școlile sunt însă bânuite de temeri mult mai insidioase: frica de eșec, frica de a nu fi cunoscut, frica de a nu fi băgat în seamă. Atât de mulți elevi care au părăsit școala și cu care am stat de vorbă mi-au spus: „Profesorilor nu le păsa”. Ei au descris profesori care fie nu manifestau niciun interes pentru indivizi - „Nu-ți pune capul pe bancă” -, fie nu erau capabili să-i disciplineze pe ceilalți elevi pentru a crea un mediu propice pentru învățare. Detectoarele de metale de la porțile școlilor urbane nu încep să facă școlile sigure.

„Poate că ea nu-și dă seama cât de mult m-a ajutat, dar fără ea și fără experiența școlară și personală pe care le-am căpătat, aș fi cu totul diferit – un ratat. Ea nu este doar cea mai bună profesoară pe care am avut-o vreodată, ci este, din câte îmi dau seama, lucrul cel mai bun care mi s-a întâmplat vreodată”.

(Elev în clasa a VIII-a)

Ceea ce îi face pe copii să adere la școală este un sentiment al culturii comunitare și al investiției adulților. Aceasta îmbracă multe forme, de la bani la sprijinul constant. Dacă toată lumea

din clădire – adulți și copii deopotrivă – sunt captivii propriilor circumstanțe, nicio învățare susținută nu poate avea loc acolo, indiferent cât ar amenința politicienii școlile „deficitare”. Un copil cu incapacitate de învățare trăiește zilnic în frică, fiindcă demersul școlar nu-i menajează deloc slăbiciunea.

Profesorii care reușesc să-i ajute pe copii să învețe în circumstanțe teribile, economice sau cognitive, depun eforturi eroice pentru a-i face pe copii să se simtă în siguranță și îngrijii. Șase procente dintre profesorii din Statele Unite recurg la propriile buzunare pentru a cumpăra cărți, hârtie și creioane și a face din clasele lor subfinanțate un loc decent pentru copii. Copiii știu care profesori sunt dispuși să facă asta și care nu. Ei au puțin respect și încă și mai puțină încredere în sistemul care-i pune pe profesori – și pe elevi – într-o asemenea situație.

Copiii îl apreciază pe profesorul care înțelege că învățătura din cărți nu este singurul tip de învățătură. L-am urmărit odată pe un băiat din clasa a șaptea nou venit la școala mea, Belmont Hill, în a doua lui zi de cursuri. Ținându-mă scai de Alan și încercând să văd lumea din perspectiva lui, nu am „primit” totuși când unul dintre profesori a ignorat tematica orei, lăsând-o practic complet la o parte, și a informat clasa că îi va învăța să-și dezvolte caracterul. Mi s-a părut că profesorul este extraordinar de digresiv. La sfârșitul zilei, Alan, însoțitorul meu, a spus că ora acelui profesor i-a plăcut cel mai mult. „Vorbește despre lucruri de care ceilalți profesori nu vorbesc” a fost explicația lui directă.

Am lucrat mai mulți ani cu un om pe care îl respect foarte mult, Cliff Goodband, directorul Upper School de la Belmont Hill School. Știind că urmase școli foarte bune și se bucurase și

de o carieră sportivă de succes, l-am întrebat odată care au fost cele mai importante experiențe de învățare din viața lui, așteptându-mă că va menționa un profesor sau un antrenor. El a citat două experiențe.

Prima a fost că a mers în fiecare weekend la spitalul veterinar al tatălui său să curețe cuștile animalelor. Deși el și fratele său urau această corvoadă și întotdeauna încercau să-și paseze unul altuia cuștile cele mai jengoase, a avut ocazia să asiste săptămânal la etica muncii tatălui său și la dăruirea acestuia, șapte zile pe săptămână, față de animale. Cealaltă experiență semnificativă a fost să meargă în spatele unui camion al gunoierilor, într-o zi de vară, în orașul său natal. Faptul de a vedea lumea prin ochii unui gunoier și a simți ardoarea și necesitatea absolută de a porni foarte devreme pentru a putea termina până la amiază, au avut un impact enorm asupra lui Cliff. De curând, Cliff, aflat în anul sabatic, mi-a trimis un e-mail spunând că trebuie să găsim o cale de a-i implica mai mult pe băieții de la Belmont Hill în voluntariatul cu animalele. După mai bine de treizeci de ani în care a impus disciplina într-o școală tradițională de băieți, Cliff a continuat să se ridice deasupra aspectelor birocratice ale serviciului său. El încă se mai gândește intens cum să ajungă cu adevărat la băieți.

„Profesoara mea din clasa a șasea a fost preferata mea, fiindcă în anul acela sora mea a fost diagnosticată cu diabet și ea a fost foarte înțelegătoare. Au existat momente în care nu-mi puteam aminti nimic, dar ea a spus că nu contează și a înțeles că eu și familia mea trecem prin vremuri grele”.

(Elev în clasa a VIII-a)

Linda Nathan, directoarea fondatoare a Boston Arts Academy, se referă la școală ca la un experiment permanent. Remarcabil educator, Linda a fost și cofondatoare a unei alte școli din Boston, iar în ultimul deceniu a jucat un rol major de conducere într-un consorțiu de douăzeci de astfel de școli din cadrul sistemului public. Linda este o „revoluționară” autodeclarată care – ca tânără profesoară la școlile publice din Boston – declarase că vrea să „arunce în aer” sistemul. În schimb, ea a rămas și a adus schimbarea din interior. Ea întrupează o combinație neobișnuită de trăsături: creativitate educațională, focalizare, sofisticare politică, dragoste pentru adolescenți și o dorință implacabilă de a-și vedea ideile puse în practică. Linda a fost cea recrutată de ProArts Consortium, o asociație de instituții de învățământ superior specializate în arte, cunoscute pe plan internațional, pentru a colabora cu Școlile din Boston și a contribui la crearea unui „laborator de inovație și educație pentru întregul sistem școlar”.

Linda Nathan susține ideea unor licee mai mici, preferabil cu nu mai mult de patru sute de elevi. Este o afirmație radicală în condițiile în care în Statele Unite există și au existat întotdeauna licee mari de succes, care au produs absolvenți remarcabili. Dar pe măsură ce societatea americană devine mai atomizată, rata divorțurilor crește, suburbiile devin anonime și părinții petrec mai puțin timp cu copiii lor, poate că nevoia unor școli mici a crescut. Cu siguranță că mutarea la BAA a ajutat-o pe Lila: acolo ea se simte conectată și cunoscută.

Societatea noastră nu pune preț pe învățarea din afara școlilor; cred că aceasta este o greșeală teribilă. Ori de câte ori țin o conferință despre băieți unui grup PTA, întreb dacă

există cineva în audiență care a crescut la o fermă. Sunt din ce în ce mai puțini, dar dacă o persoană ridică mâna, o întreb la ce vârstă a învățat să conducă utilajele de la fermă. Cu un zâmbet larg, încântată să-și poată spune povestea unui grup de părinți focalizați pe școală, persoana în cauză răspunde: „Un tractor mic, la nouă ani, iar unul mare, la paisprezece”. Învățarea nu începe și nu se termină cu școlile. Învățarea începe cu părinții, continuă cu imitarea celor de o vârstă, uneori cu ascultarea profesorilor și ajunge în cele din urmă la propria experiență de lucru în spatele teighelei de la mașina de înghețată. (Am cunoscut adolescenți care nu au învățat niciodată tabla înmulțirii în școala elementară, dar au ajuns să stăpânească socotitul lucrând la o casierie. Din păcate, calculatoarele, care fac inutile pentru copii adunarea și scăderea, au eliminat mult din această învățare.)

Profesorii care acționează ca și cum școala ar fi începutul și sfârșitul educației greșesc și, ca urmare, își pierd credibilitatea în fața copiilor. Pe de altă parte, profesorii care respectă cunoștințele dobândite de copii pe cont propriu, care respectă abilitățile formate pe calculator sau prin lecturile lor personale își câștigă aprecierea și respectul elevilor. (Nu-mi aduceți aminte de profesorii care-i dezaprobă pe băieți fiindcă citesc benzi desenate sau, incredibil, le critică pe fetele care „citesc prea mult în afară”. Sunt țicniți?)

Profesorii cei mai buni înțeleg că actele gemene ale predării și învățării sunt acte de îndrăzneală personală și autoexpunere. Nu vorbesc de tipul de predare imatur și populist, genul „sunt prietenul tău”, care caută să-i flateze pe copii. Nu. Mă refer la actul adult monumental de a sta în fața unui grup de

copii și a-ți păstra maturitatea în timp ce te conectezi cu copiii. Este extrem de dificil să faci lucrul acesta zi de zi. Îți recomand cititorului care nu a încercat în ultimii ani să organizeze un grup de copii și să le demonstreze ceva dificil, să încerce s-o facă.

Înainte de a deveni psiholog am fost profesor la clasa a șaptea. Pot să depun mărturie că a fi psiholog îți oferă mult mai multe protecții, mult mai multe locuri unde să te ascunzi, decât a preda la clasă. Oricât de expus ar fi profesorul, copiii sunt la fel de vulnerabili. În această carte cititorul a văzut, sper, că uneori elevul este la cheremul materialului, al puterii colegilor săi și al puterii profesorilor.

Încă o dată, prietenul meu Tom Doelger arată care este sarcina centrală a învățării. El își aduce aminte că a asistat la ceremonia bar mitzvah¹ a unui băiat dintr-o clasă a sa. În timpul ceremoniei, băiatul a citit un pasaj din Tora în care se spunea (și aici Tom mi-a amintit că parafraza), „Datoria fiecărui individ este iubirea și bunătatea... tot restul sunt comentarii”. Tom pune la inimă lucrul acesta atunci când predă: „Îmi dau seama acum că a-i învăța pe copii să scrie și să citească este destul de greu, dar a-i învăța pe deasupra [iubirea și bunătatea]... este o ambiție fără speranțe. Dar eu tocmai asta încerc să fac... Una dintre metodele mele de predare este prin povestiri. Majoritatea colegilor mei pe care i-am învățat în felul acesta, nu o fac. Sunt puțin nedumerit, fiindcă a spune povești poate fi atât de eficient”.

¹ Ceremonie religioasă iudaică celebrând maturitatea religioasă a unui băiat la vârsta de treisprezece ani. Unele congregații au instituit o ceremonie similară pentru maturitatea fetelor, numită *bat mitzvah*. (N. tr.)

Prin a spune povești, Tom nu înțelege a repovesti aceleași vechi istorii de război. El înțelege să te așezi în fiecare seară cu o foaie albă de hârtie și textul operei *Macbeth* și să lași ca propria ta viață să-ți sugereze o poveste care să aibă legătură cu copiii dintr-o anumit clasă și cu cuvintele lui Shakespeare. „Cel mai adesea eu nu le zic «Aceasta este legătura dintre povestea pe care tocmai v-am spus-o și text». Mergem direct la text și îi las pe ei să stabilească legătura”.

Iată un profesor care-și asumă riscuri la fiecare oră, în fiecare zi a anului școlar. Fiindcă e dispus s-o facă, elevii îl răsplătesc asumându-și propriile riscuri, făcând presupuneri și fiind dispuși să accepte un material nou și nefamiliar. Cum o face? „Pentru mine toate acestea continuă să fie un mister absolut. Așa că la sfârșitul rugăciunii mele de dimineață – și mă rog literalmente în fiecare dimineață – mă rog ca harul lui Dumnezeu să fie în lecțiile mele”. El relatează că iubirea pentru copii i-a fost dată ca un dar. „Calculatoarele îi distribuie aleatoriu pe adolescenții aceștia în clasa mea, iar eu îi iubesc. Nu este alegerea mea, se întâmplă pur și simplu. Pentru mine, este ceva foarte interesant. Îi ascult pe elevi mai atent decât în oricare altă perioadă din orele mele de veghe”. Tom a relatat cu oarecare regret că, atunci când l-a vizitat soția la clasă, el părea atât de dinamic și de spiritual, încât ea nu a recunoscut omul epuizat și introvertit, care vine acasă la sfârșitul celor mai multe zile de școală. Predarea de mare clasă e solicitantă.

„Cel mai bun lucru pe care îl poate face un profesor este să iubească ceea ce face”, a observat Adam, culegătorul și alegătorul pasionat din Capitolul 4. Oricât i-ar fi considerat pe profesorii de muzică mentorii săi cei mai semnificativi, aprecierea lui

față de profesori mergea mai departe. Un profesor cu adevărat bun se bucură activ de materia lui. Îți dai imediat seama. Toți profesorii mei de muzică își iubesc materia și iubesc să predea. La fel și profesorul meu de matematică. E limpede ca lumina zilei că iubește ceea ce face, că e interesat de ceea ce te învață și e imposibil să nu-ți placă ora lui”.

În fapt, ei au fost modelele pentru „culegătorul și alegătorul pasionat” care a devenit Adam.

ÎNȚELEPCIUNEA PĂRINȚILOR

Există momente când stau de vorbă cu o mamă sau un tată și îmi dau seama că ei fac exact ce trebuie în legătură cu școlarizarea copilului lor. Am două reacții: respect și invidie. Respect, fiindcă creșterea copiilor este adesea confuză, încât, dacă cineva face exact ce trebuie, impulsul meu este să aplaud. Partea de invidie vine, fiindcă eu, ca părinte, nu întotdeauna procedează corect. Vreau să-i împărtășesc cititorului câteva lucruri pe care le văd mereu la părinții talentați.

Părinții înțelepți dovedesc permanent că nimic nu poate înlocui faptul de a fi un model pentru copilul tău. Nu poți spera să creezi un elev sânguincios trimițându-l pe copil în camera lui să-și facă temele în timp ce tu te uiți la TV. Nu poți transforma copilul într-un elev veritabil făcându-i temele sau ajutându-l să realizeze cel mai impresionant experiment științific. Un bun părinte nu doar pretinde un comportament conștient și mândrie în a învăța, ci întrupează aceste calități.

Una dintre cele mai memorabile familii pe care le-am întâlnit în anii mei de consultanță avea o rutină în care cinau împreună în bucătărie, făceau curățenie și spălau vasele în echipă. După care se așezau toți la aceeași masă, copiii își făceau temele, iar părinții citeau cărți alese de ei. Exista conversație. Se schimbau glume de o parte și de alta. Fratele mai mare avusese deja unii dintre profesorii pe care sora lui mai mică îi avea acum și își aducea aminte de teme similare. A lucra unul în prezența celuilalt era ceea ce făcea familia în fiecare seară din timpul săptămânii. Prin urmare, părinții nu trebuiau să supravegheze; nu trebuiau să verifice temele copiilor; nu trebuiau s-o numească „sală de studiu” sau s-o impună în vreun fel. Era ceea ce făcea familia și cine erau ei. V-ar surprinde ca acești copii să devină elevi superbi și adulți afectuoși, orientați spre valorile familiei?

Întrebarea pe care o aud de la părinții înțelepți nu este niciodată: „Va merge la Universitate?” Ei întreabă în schimb: „Școala este eficientă pentru el acum?” Părinții înțelepți se ocupă de școlarizarea copilului lor an de an, zi de zi. Părinții pe care îi admir cel mai mult sunt cei care reușesc să stea cu jumătate de pas în urma copilului atunci când lucrurile merg bine și caută să adune mai multe informații când lucrurile merg rău. Dacă ești prea departe în față – vorbind despre examene, facultate sau mai știi eu ce – nu vei auzi ce spune fiica ta despre experiența ei zilnică. Poți pierde ceva important. În afară de aceasta, în bătălia școlii, dacă stai prea departe înaintea copilului, vei începe să semeni cu inamicul, iar copilul te va trata ca atare!

O prietenă a mea își aduce aminte de tatăl ei ca de un mentor îndrăgit și se întoarce mereu cu gândul la vara când avea

șapte ani și a învățat să meargă pe bicicletă. Și-l amintește alergând cu răbdare alături și cu un pas în urmă, la început ținând scaunul în timp ce ea pedala. Se învârtteau astfel în jurul blocului. De fiecare dată ea pedala puțin mai energic și strânsoarea lui slăbea. În cele din urmă, după un sprint de o jumătate de bloc, ea i-a strigat bucuroasă că pentru următoarea tură e pregătită să încerce singură. Cum tatăl nu a răspuns, ea s-a întors să-i repete și a fost surprinsă să-l vadă stând departe în urmă, în punctul de plecare, zâmbind și făcându-i semne. El a știut când e momentul să-i dea drumul și s-o privească mergând singură.

Conversațiile dintre părinți și profesori pot face o enormă diferență în viața școlară a unui copil. Am treizeci de ani de experiență ca să susțin această afirmație, dar trebuie totuși să subliniez că nu întotdeauna aceste întâlniri au ca rezultat schimbări dramatice: înlocuirea unui profesor sau revizuirea orarului. Deși uneori se întâmplă și așa ceva, cel mai adesea părinții sau profesorii află – și revin la metafora drumețului de cursă lungă – că pe copil îl strâng pantofii. Uneori părinții nu au habar. Cel mai adesea ei au bănuieli. Ei știu că ceva nu este în regulă. Încălțăminte comodă de anul trecut nu se mai potrivește anul acesta. De ce? Unde îl jenează? Copilul vostru știe. Dacă îl ascultăm, el ne va spune.

„Nu-mi fac niciodată griji de cum vor reacționa părinții, fiindcă eu cred că mă descurc foarte bine la școală, iar părinții mă iubesc oricum”.

(Elev în clasa a VII-a)

Părinții cei mai înțelepți celebrează dezvoltarea copilului la fiecare pas pe cale. Nimeni dintre noi nu va avea privilegiul de a

parcurge încă o dată drumul acesta împreună cu copiii noștri. Scriu acest paragraf la o săptămână după ce fiul meu, Will, a terminat clasa a șasea, iar fiica mea, Joanna, a terminat clasa a unsprezecea. Nu știu dacă Joanna va face sport în facultate. Are talent pentru două sporturi și se pare că are și voința necesară, dar știu că numai o mică parte a sportivilor din liceu mai concurează în facultate. Oricum, nu este alegerea mea. Nu eu decid la care facultate să meargă, nici care antrenor îi place sau dacă sentimentul ei de satisfacție vine de la jocul pe teren sau fiindcă aduce acasă un cec de la un serviciu cu jumătate de normă. Călătoria ei prin școală a fost radical diferită de a mea. Câteodată, dislexia ei a făcut lucrurile dificile pentru ea și înfricoșătoare pentru noi. Modul ei de a aborda școala a adus griji enorme și o imensă plăcere. Care este rolul meu acum? Îmi verific agenda, încât să mă asigur că voi fi disponibil pentru fiecare meci de fotbal, hochei pe gheață și tenis de anul viitor.

Dar fiul meu, Will? Ce se poate spune despre anii de școală care i-au mai rămas? Nu pot să prevăd cum vor fi pentru el. Clasa a șaptea poate fi destul de dificilă, cel puțin social. Îmi fac griji pentru el și sunt foarte conștient că în privința aceasta nu am mult control. Ceea ce știu este că în urmă cu două săptămâni l-am urmărit făcând o prezentare de zece minute a Greciei Antice, proiectul lui din clasa a șasea, în fața unei audiențe de aproape patruzeci de oameni, copii și adulți. Fiul meu, pe care de obicei mulțimile îl copleșeau, care în grădiniță și clasa întâi trebuia să părăsească adunările fiindcă erau prea gălăgioase și stimulative, care a refuzat să urce pe scenă în piesele clasei, preferând să lucreze în culise și la decor, s-a prezentat acum în fața unei audiențe și a făcut o minunată și erudită prezentare a Greciei Antice. După părerea mea, modelul Parthenonului a

fost cam grosier, cu puțin ajutor putea fi mai prezentabil, dar el nu mi-a cerut ajutorul. Oricum, sunt o calamitate la construcția de modele și nu sunt sigur că aș fi îmbunătățit ce a făcut el.

Dacă m-ați fi întrebat, pe când Will era în clasa a treia, „Îl poți vedea pe fiul tău ținând o cuvântare în fața unei adunări, în clasa a șasea?”, aș fi răspuns „Nici pomeneală”. Dar a făcut-o, și a făcut-o al naibii de bine. Mă bucur că am fost acolo să văd. Mi-am amintit astfel, pentru a nu știu câta oară, că nu dețin controlul asupra dezvoltării și a învățaturii sale și că el și profesorii lui au făcut minuni pentru el în școală. Mi se reamintește de asemenea că dezvoltarea este un miracol. Ca părinți, sarcina noastră este să milităm pentru școli care să hrănească miracolul creșterii și al dezvoltării copiilor, să creeze cămine iubitoare, cu timp suficient pentru a învăța și a împărtăși cu familia, și să fim prezenți la numeroasele momente în care creșterea lor devine vizibilă.

Trebuie să menționez că am fost incredibil de nervos pentru Will în cele două zile de dinaintea prezentării. L-am întrebat de mai multe ori dacă vrea să repete împreună cu mine, dacă are probleme cu discursul. De fiecare dată el m-a asigurat: „Nu-ți face griji, tată. E în regulă”. Și a avut dreptate.

Epilog

Cititorul poate vrea să știe ce s-a întâmplat cu cei nouă elevi ale căror istorii personale au format nucleul acestei cărți. Când cartea intra la tipar, douăsprezece sau optsprezece luni după discuția inițială avută cu ei sau după ce i-am urmărit la școală, am vrut desigur să aflăm cum decurg viețile lor.

Helena, pasionată de limbi străine din clasa a unsprezecea, pe care am urmărit-o într-o zi umedă și înzăpezită de decembrie, este acum în ultimul an la Kensington High School. Depune cererea anticipată de admitere la facultate, lucrează frecvent ca babysitter și la Gold's Gym. Jumătate din banii de babysitting și toți cei de la Gold's Gym îi pune într-un cont pentru cheltuielile de facultate. Cât despre școală: „Am învățat să accept comportamentul altor copii. Au o mentalitate de liceu iar eu mă gândesc la viitor. Sunt puțin mai răbdătoare cu ei acum decât eram înainte”.

Cameron, tânărul hotărât care a lăsat în urmă o mamă dependentă de droguri și un tată abuziv pentru a locui cu o mătușă și a urma liceul într-un alt stat, s-a văzut confruntat în alegerea facultății cu resurse financiare sever limitate. Deși sperase să urmeze o facultate din New York, nu și-a făcut iluzii că putea să intre sau, chiar dacă ar intra, că și-ar putea permite costurile. Din fericire, activitatea lui prin care a ajutat alte licee

să înființeze alianțe ale homosexualilor (ca elev membru al Gay, Lesbian, Straight Educators Network) l-a făcut remarcat în procesul de admitere și a primit o bursă consistentă, împreună cu alte ajutoare financiare de la corporații și sponsori comunitari. Ca student în primul an, el afirmă: „Este vreodată facultatea exact ceea ce ne așteptam? Nu este locul ieșit din comun pe care mi l-am imaginat, dar mă descurc”.

Adam, culegătorul și alegătorul pasionat, urmează o universitate publică mare pe care a ales-o pentru programul solid de psihologie, domeniu în care se specializează, ca și pentru gama largă de cursuri muzicale de înalt nivel. La prima întâlnire cu consiliera departamentului, după ce i-a spus la cât de multe cursuri de muzică intenționează să se înscrie pe lângă cele de psihologie, ea a avut o reacție conservatoare, prevenindu-l împotriva unor angajamente atât de extinse. Impulsul lui inițial a fost să renunțe la consilierea ei, dar natura lui iertătoare a prevalat. „Trebuie să lucrezi cu ei, să-i formezi și să-i modelezi, ca să obții ceea ce vrei”, mi-a spus el. „Fac parte din patru ansambluri”, a mai adăugat el.

Joanna e în ultimul an la Cushing Academy și continuă să-și declare dragostea pentru Cushing, dacă nu pentru școala în sine. Prietenul ei și echipa de fotbal, al cărei căpitan este, se află în centrul vieții ei. În legătură cu facultatea are sentimente amestecate. Deși i-ar plăcea să joace fotbal la un colegiu din Divizia II, e profund obosită de a mai fi elevă. Într-o seară, în timp ce încerca să termine un eseu despre Infernul lui Dante, mi-a spus: „Asta chiar e dificil. E greu să-ți placă literatura când te alegi cu atât de puțin din ea”.

Nativity Prep l-a ajutat pe Caleb, băiatul originar din Nigeria, să găsească un loc la o școală catolică cu internat din Connecticut. El are probleme cu scrierea și cu fizica, dar un consilier de la Nativity Prep care-i susține pe absolvenții de la Nativity și după ce părăsesc școala relatează că „el spune că e foarte fericit”. Noua lui școală a recunoscut că are calități de conducere și simțul umorului.

David, care și-a rezumat cândva cariera școlară ca „o lungă ceartă”, a rămas totuși până la capăt în cadrul unui program modificat și a absolvit, lucrând o vreme ca sortator de pachete la UPS. A fost apoi voluntar la organizații de servicii, între care Habitat for Humanity și Heifer Project. Acum urmează câteva cursuri alese de el la un colegiu comunitar, căutând o slujbă și o cale de a-și duce viața mai departe. „Răgazul mi-a oferit o perspectivă mai vastă”, mi-a spus el. Când mi-am exprimat surpriza față de noul său interes față de cursuri, a spus: „De data aceasta e opțiunea mea, ceea ce schimbă complet lucrurile”.

În pofida urii sale de lungă durată față de școli, Zoe a perseverat cu Boston Evening Academy și acum este în ultimul an. De fapt, i s-a oferit o bursă la o școală de artă pentru a-și valorifica interesul în designul vestimentar.

Heather îmi scrie din Oregon că viața ei după ce a absolvit Rocky Mountain Academy a fost un „șir de cotituri, unele ducând la bine, altele la rău”. A început din nou să bea, „dar lucrurile sunt sub control într-o mai mare măsură decât aș fi crezut posibil”. A devenit pompier în lupta cu incendiile forestiere și mi-a spus că aceasta te învață „cât de puternic ești într-adevăr”. A luptat cu mai multe incendii serioase până când s-a rănit la un genunchi. Deocamdată face muncă de birou și speră ca

genunchiul să i se vindece suficient încât să se poată întoarce pe teren. Relația cu tatăl ei s-a ameliorat semnificativ și a găsit iubire în viața ei.

Lila sperase să fie admisă la un conservator ca actriță, asemenea unora dintre colegele ei de la Boston Arts Academy, dar media a împiedicat-o să fie competitivă în locuri precum Juilliard, la care aspirase. Urmează acum cursurile unui mic colegiu pentru femei într-o suburbie din Boston. Este oarecum dezamăgită de experiența de acolo și încearcă să-și clădească o situație școlară care să-i permită să se transfere la un conservator. Are prietene la colegiu și este implicată, bineînțeles, în teatru. La fel ca orice aspirant la actorie, și ea se aruncă în lume cu energie și încredere, trimițând regulat prin e-mail cercului tot mai larg de prieteni și admiratori notificări care încep cu cuvintele: „Vouă toți, dragii mei, vă scriu ca să vă comunic datele exacte la care voi juca... „

Ultimul cuvânt i-l vom da Alexandrei, a cărei poveste a fost una de perseverență dureroasă într-o bătălie cronică cu o varietate de dificultăți de învățare, cu cerințele școlii și, pentru o perioadă din clasa a unsprezecea, cu o problemă de anxietate debilitantă. Contactată pentru noutăți, acum o elevă în ultimul an, mi-a scris: „Nu neg că uneori, cu toată munca și presiunile asupra mea din anul acesta, simt nevoia să renunț complet la educație, numai ca să scap de tot stresul, dar nu mă voi da bătută. Am vise pe care vreau să le realizez”. E conștientă că media mică o descalifică de la admiterea în orice facultate de patru ani, dar e dispusă să urmeze un institut de învățământ postliceal de doi ani¹. „Nu-mi plăcea ideea, dar nu există niciun

¹ Așa-numitul *junior college*. (N. tr.)

alt loc unde să merg de aici”, spune ea, adăugând că simte că va avea succes indiferent în ce direcție o vor duce studiile. „Sper că voi putea scrie într-o bună zi câteva cărți pe care să le public”.

După care își exprimă unele speranțe legate de școală. „Sper că va veni ziua când școlile nu vor mai folosi teste pe care să trebuiască să le iei într-o încăpere plină cu alți elevi și o tablă de scris. Îmi place să învăț, dar nu cu atâta muncă încât ai impresia că trebuie să te urci pe pereți. Sper ca într-o zi să progreseze și să fie... un mediu mai potrivit pentru profesori și copii. Până atunci îl îndemn pe cel care vrea să renunțe, să nu o facă”.

EDITURA HERALD

Despre autori

MICHAEL THOMPSON, PH.D., este psiholog clinician, conferențiar, consultant și fost profesor la clasa a șaptea. Conduce workshopuri pe tot cuprinsul Satelor Unite despre *social cruelty*, prietenii copiilor și dezvoltarea băieților. Împreună cu Catherine O'Neill Grace și Lawrence J. Cohen, Ph.D., este coautorul cărților *Best Friends, Worst Enemies: Understanding the Social Lives of Children* și *Mom, They're Teasing Me: Helping Your Child Solve Social Problems*. Cu Dan Kindlon, Ph.D., este coautor al bestsellerului de la *New York Times*, *Raising Cain: Protecting the Emotional Life of Boys*. Este de asemenea autorul cărții *Speaking of Boys: Answers to the Most-Asked Questions About Raising Sons*. Trăiește la Arlington, Massachusetts, împreună cu soția și cu cei doi copii adolescenți.

TERESA BARKER, care a colaborat cu Thompson la *Raising Cain* și *Speaking of Boys*, este ziaristă și mama a trei copii de vârstă școlară. Locuiește la Wilmette, Illinois.

EDITURA HERALD

Bibliografie

- Bettelheim, B. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Vintage, 1975.
- Bigelow, B., Hall, L., Moroney, T. *Just Let the Kids Play: How to Stop Other Adults from Ruining Your Child's Fun and Success in Youth Sports*. Deerfield Beach, Fla.: Health Communications, 2001.
- Bizar, M., Daniels, H., Zemelman, S. *Rethinking High School: Best Practice in Teaching, Learning and Leadership*. Portsmouth, N.H.: Heinemann, 2001.
- Brumbaugh, R. S., Lawrence, N. M. *Six Essays on the Foundations of Western Thought*. Boston: Houghton Mifflin, 1963.
- Chess, S., Hassibi, M. *Temperament and Development*. New York: Brunner/Mazel, 1977.
- Chess, S., Thomas, A. *Origins and Evolution of Behavior Disorders: From Infancy to Early Adult Life*. New York: Brunner/Mazel, 1984.
- Coles, R. *The Moral Life of Children*. Boston: Atlantic Monthly Press, 1986.
- . *The Spiritual Life of Children*. Boston: Houghton Mifflin, 1990.
- Damon, W. *Social and Personality Development*. New York: Norton, 1983.
- Elkind, D. *Children and Adolescents: Interpretive Essays on Jean Piaget*. 2nd Edition. New York: Oxford University Press, 1974.
- . *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1981.
- Erikson, E. H., *Identity Youth and Crisis*. New York: Norton, 1968.
- Feiler, B. S. *Learning to Bow*. Boston: Houghton Mifflin, 1991.

- Fraiberg, S. H. *The Magic Years: Understanding and Handling the Problems of Early Childhood*. New York: Charles Scribner's Sons, 1959.
- Freud, A. *The Ego and the Mechanisms of Defense*. New York: International Universities Press, 1966.
- . *The Writings of Anna Freud. Volume VIII, 1970–1980: Psychoanalytic Psychology of Normal Development*. New York: International Universities Press, 1981.
- Garbarino, J., Stott, F. M., Faculty of the Erikson Institute. *What Children Can Tell Us*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
- Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- . *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books, 1993.
- Goodlad, J. I. *A Place Called School: Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill, 1984.
- Hallowell, E. M. *The Childhood Roots of Adult Happiness*. New York: Ballantine Books, 2002.
- Holt, J. *How Children Fail*. New York: Dell, 1964.
- Hymowitz, K. S. *Liberation's Children: Parents and Kids in a Postmodern Era*. Chicago: Ivan R. Dee, 2003.
- Kagan, J., Moss, H. A. *Birth to Maturity: A Study in Psychological Development*. New York: John Wiley and Sons, 1962.
- Katch, J. *Under Deadman's Skin: Discovering the Meaning of Children's Violent Play*. Boston: Beacon Press, 2001.
- Kessler, R. *The Soul of Education: Helping Students Find Connection, Compassion and Character at School*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.
- Kuroyanagi, T. *Totto-Chan: The Little Girl at the Window*. Tokyo: Kodansha International, 1981.
- Leonard, G. B. *Education and Ecstasy*. New York: Delacorte Press, 1968.

- Meier, D. *The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem*. Boston: Beacon Press, 1995.
- . *In Schools We Trust—Creating Communities of Learning in an Era of Testing and Standardization*. Boston: Beacon Press, 2002.
- Meltz, B. F. *Put Yourself in Their Shoes*. New York: Dell, 1999.
- Northrop Collegiate School, The Blake Country Day School for Boys, and The Blake School. *Treasures in Our Lives: A Celebration of Our Teachers*. Hopkins, Minneapolis, and Waysata, Minn.: The Blake School, 2001.
- Ohanian, S. *Caught in the Middle*. Portsmouth, N.H.: Heinemann, 2001.
- Palmer, Parker J. *Let Your Life Speak: Listening for the Voice of Vocation*. Jossey-Bass, 1999.
- . *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass, 1997.
- Pope, D. C. "Doing School": How We Are Creating a Generation of Stressed Out, Materialistic, and Miseducated Students. New Haven: Yale University Press, 2001.
- Riera, M. *Uncommon Sense for Parents with Teenagers*. Berkeley, Calif.: Celestial Arts, 1995.
- Sizer, N. F., Sizer, T. R. *The Students Are Watching: Schools and the Moral Contract*. Boston: Beacon Press, 1999.
- Sizer, T. R. *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*. Boston: Houghton Mifflin, 1984.
- . *Horace's School: Redesigning the American High School*. New York: Houghton Mifflin, 1992.
- Steinberg, L. *Beyond the Classroom: Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do*. New York: Simon & Schuster, 1996.
- Tatum, B. D. "Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?": And Other Conversations About Race. New York: Basic Books, 1997.
- Tompkins, J. *A Life in School: What the Teacher Learned*. Cambridge, Mass.: Perseus, 1996.

Winnicott, D. W. *The Family and Individual Development*. London: Tavistock, 1965.

———. *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. New York: International Universities Press, 1965.

———. *Thinking About Children*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1996.

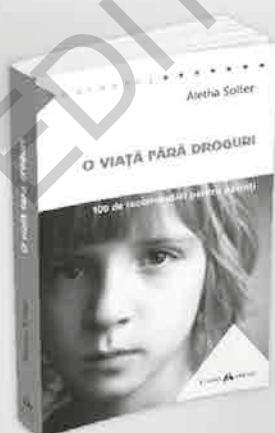
The National Center for Education Statistics (NCES). https://nces.ed.gov/pubs2002/droppub_2001/

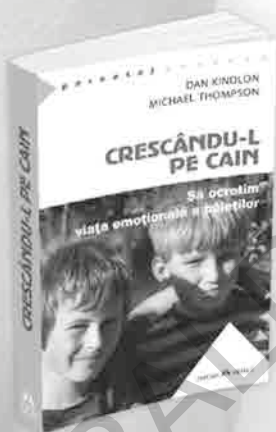
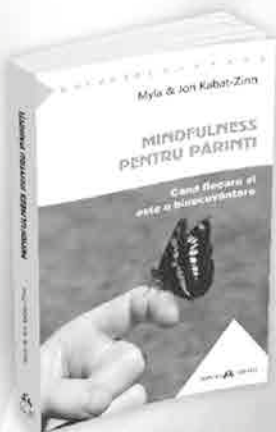
Hoffmann, Lynn M. "What Students Need in the Restructured High School." *Education Week*, October 16, 2002.

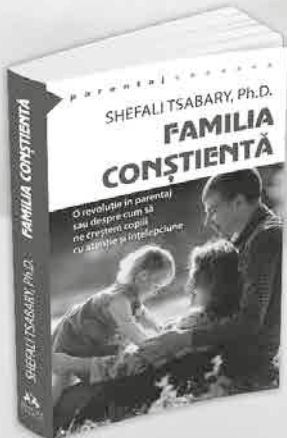
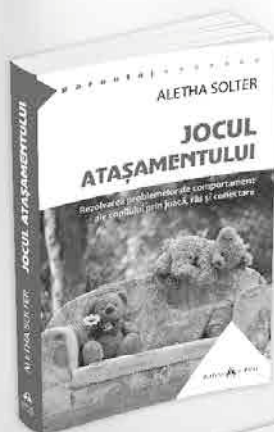
Turner, J. C., Midgely, C., Meyer, D. K., Green, M., Anderman, E. M., Kang, Y., Patrick, H. "The Classroom Environment and Students' Reports of Avoidance Strategies in Mathematics: A Multimethod Study." *Journal of Educational Psychology* 94 (2002), 88–106.

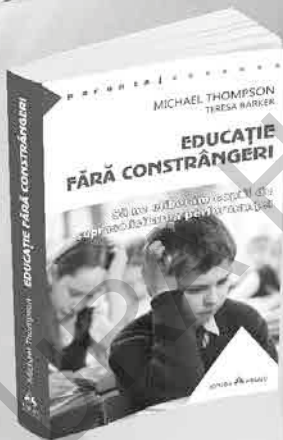
Turner, J. C., Thorpe, P. K., Meyer, D. K. "Students' Reports of Motivation and Negative Affect: A Theoretical and Empirical Analysis." *Journal of Educational Psychology* 90 (1998), 758–71.

EDITURA HERALD









EDITURA  HERALD

OP.10 - CP.33 Sect. II București

Tel: 021.319.40.60, 021.319.40.61

Fax: 021.319.40.59, 021.319.40.60

Mob: 0744.888.388, 0771.664.320

website: www.edituraherald.ro

e-mail: office@edituraherald.ro

EDITURA HERALD