

MC

175.193

Mikonya György

Rend a rendetlenségben

avagy

A szabadság útvesztői –
anarchisták és nevelés



Mikonyi György

OSZK

Rend a rendetlenségben avagy
A szabadság útvesztői – anarchisták és nevelés

Mikonya György
Rend a rendetlenségben,
avagy
A szabadság útvesztői
– anarchisták és nevelés

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

Írta:

Mikonya György

© Mikonya György, 2009

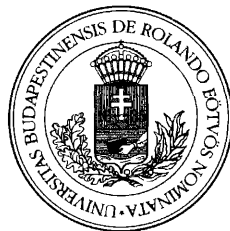
Illusztrációk © Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár Budapest Gyűjtemény, 2009

ISBN 978 963 284 011 6

MC 175.193



www.eotvoskiado.hu



Felelős kiadó: Hunyady András, ügyvezető igazgató

Felelős szerkesztő: Pordány Katalin

Nyomdai előkészítés: Scriptor Kft.

Nyomdai munkák: Multiszolg Bt.

Tartalom

Bevezetés	9
1. Az anarchizmusról általában	
1.1. Az anarchizmus történeti előzményei	13
1.2. Az anarchizmus megjelenési formái	15
1.3. Az anarchizmus fogalma	22
1.4. Az anarchizmus kritikája	24
1.5. Anarchizmus és pedagógia	26
2. Az anarchizmus kezdete – a klasszikus anarchista pedagógia képviselői	
2.1. William Godwin – az individuális anarchizmus képviselője (1756–1836)	29
2.1.1. Élete és művei	29
2.1.2. Pedagógiai koncepciója	32
2.2. Mary Wollstonecraft (1759–1797)	36
2.2.1. Élete	36
2.2.2. Mary Wollstonecraft a nőnevelésről	39
2.3. Albertine Adrienne Necker de Saussure (1766–1841)	42
2.3.1. Élete	42
2.3.2. Koncepciója a nevelésről	43
2.4. Max Stirner (1806–1856)	46
2.4.1. Élete	46
2.4.2. Elméleti munkássága	46
2.4.3. Nézetek a jogról	49
2.4.4. Pedagógiai gondolatai	51
2.4.5. Összegzés	56
2.5. Mihail Bakunyin (1814–1876)	57
2.5.1. Élete és művei	57
2.5.2. Nézetek a családról	62
2.5.3. Pedagógiai nézetek	64
2.6. Peter Kropotkin (1842–1921)	71
2.6.1. Élete és művei	71
2.6.2. Pedagógiai nézetek	75
2.7. Lev Nyikolajevics Tolsztoj és a keresztény anarchizmus (1828–1910)	80
2.7.1. Életútja	80
2.7.2. Társadalomfelfogása	83
2.7.3. Pedagógiai koncepciója	87
2.7.4. Iskolája Jasznaja Poljanában	88
2.7.5. Tankönyvek szerzője	91
2.7.6. Jelentősége és hatása	92
2.8. Mahatma Gandhi – Tolsztoj követője (1869–1948)	93
2.8.1. Életútja	93
2.8.2. Tevékenysége Dél-Afrikában	94
2.8.3. Munkássága Indiában – a Sabarmati-Ashram	96
2.8.4. Összefoglalás	99
2.9. A klasszikus anarchizmus közös jellemzői	100

3. Az anarchizmus további pedagógiai képviselői, iskolakoncepciók

3.1. Paul Robin és az árvaház Cempuis-ben (1837–1912)	103
3.1.1. Élete	103
3.1.2. Az árvaház Cempuis-ben	105
3.1.3. Egy nap Cempuis-ben	109
3.1.4. A tanári továbbképzések rendszere	111
3.1.5. Eredményei és hatása	112
3.2. Sebastian Faure és iskolája (1858–1942)	114
3.2.1. Élete	114
3.2.2. A pedagógiai gyakorlat La Ruche-ban	115
3.2.3. Pedagógiai koncepciója	117
3.2.4. Eredményei és hatása	124

4. Anarchizmus és nőnevelés

4.1. Luise Michel élete és munkássága (1830–1905)	127
4.2. Emma Goldman élete és munkássága (1869–1940)	129
4.3. Hedwig Dohm élete és munkássága (1883–1919)	134
4.4. A „Mujeres Libres” csoport	136
4.5. A nőnevelés képviselőinek összehasonlítása és elemzése	137

5. Francisco Ferrer y Guardia és követői

5.1. Francisco Ferrer y Guardia (1859–1909)	141
5.1.1. Élete	141
5.1.2. Pedagógiai koncepciójának formálódása	142
5.1.3. Pedagógiai gondolatok Francisco Ferrer „Modern Iskola” című könyvében	145
5.1.4. Életképek és dokumentumok a Modern Iskola életéből	153
5.1.5. A Modern Iskola eredményei	158
5.2. A New York-i Ferrer-iskola	160
5.3. Gustav Landauer iskolája és a misztikus anarchizmus (1870–1919)	161
5.3.1. Élete és munkássága	161
5.4. Jean Wintsch iskolája Lausanne-ban: az École Ferrer	165
5.4.1. Jean Wintsch élete	165
5.4.2. Anarchista iskola Lausanne-ban	165
5.5. Elisée Reclus (1830–1905)	169
5.5.1. Élete	169
5.5.2. Elisée Reclus a földrajz tanításáról	170
5.6. Egy korabeli dokumentum fordítása	173
A „L'École libertaire” Bizottságának felhívása	173
Oktatás és nevelés	173
5.7. Leonard Nelson munkássága	175
5.7.1. Élete	175
5.7.2. Politikai nézetei	177
5.7.3. Pedagógiai nézetei	178
5.7.4. Összegzés	179

6. Anarchizmus Magyarországon

6.1. Az anarchizmus előzményei Magyarországon –Táncsics Mihály radikalizmusa	181
6.2. Anarchizmus Magyarországon	185
6.3. Schmitt Jenő Henrik – az idealista anarchista (1851–1916)	187

6.3.1.	Életútja	187
6.3.2.	Schmitt és baráti köre	190
6.3.3.	Schmitt és Tolsztoj	192
6.3.4.	Schmitt művei	194
6.3.5.	Víziója a jövőről	196
6.4.	Szabó Ervin – a szindikalista anarchizmus képviselője (1877–1918)	197
6.4.1.	Életútja	197
6.4.2.	Társadalomképe	197
6.4.3.	Nézetei az oktatásról	200
6.5.	Gróf Batthyány Ervin (1877–1945)	204
6.5.1.	Élete	204
6.5.2.	A bögötei anarchista iskola	207
6.5.3.	Összegzés és az iskolai munka specifikumainak bemutatása	211
6.6.	A magyar anarchizmus pedagógiai törekvéseinek összefoglalása	212
6.7.	A magyar anarchizmus egy dokumentuma	214
	AZ ANARCHIZMUS I. Gróf Batthyány Ervin záróbeszéde (1904. május hó 13.)	214
7.	Az anarchista pedagógia átalakulása a 20. században	
7.1.	Leonhard Abbott: A libertáriánus nevelés eszménye	231
7.2.	Bertrand Russell (1872–1970)	234
7.2.1.	Élete és munkássága	234
7.3.	Paul Goodman (1911–1972)	241
7.3.1.	Élete és művei	241
7.3.2.	A New York-i First Street School pedagógiája	245
7.4.	Colin Ward pedagógiai nézetei (1924–)	248
7.4.1.	Élete és munkássága	248
7.5.	John Holt (1923–1985)	251
7.5.1.	Élete	251
7.5.2.	Pedagógiai gondolatai	252
7.6.	Noam Chomsky nézetei	257
7.6.1.	Anarchizmus a Szovjetunióban	258
7.7.	1968 – a diáklázadások éve	259
7.7.1.	Szimbólumok, jelszavak	261
7.7.2.	Életmód, életreform	262
7.7.3.	Pedagógiai vonatkozások	264
7.7.4.	Hatása	265
7.8.	Ivan Illich és Thomas Bernhard a társadalomról	266
7.8.1.	Ivan Illich	266
7.8.2.	Thomas Bernhard	267
8.	Anarchizmus a 21. században	271
	Zárógondolatok – anarchizmus és pedagógia	275
	Felhasznált irodalom	283

Bevezetés

Az anarchizmus témája sohasem volt a közgondolkodás szerves része, de mindig voltak gondolkodók – hol többen, hol kevesebben – akik kutatták, értelmezték, esetleg konzerválták az anarchista gondolkodók nézeteit. A közgondolkodással szemben, amely gyakran felforgató szándékot, netán terrorizmust értett anarchizmus alatt, a tudományos megközelítés értelemszerűen sokkal differenciáltabb következtetésekre jutott.

Az anarchistákkal való foglalkozásnak sajátos ritmusa van a történelemben: nyugtalanabb időszakokban vagy diktatórikus rendszerek feszültséggel telített időszakában mélyen hallgatnak erről a témáról, máskor pedig túl sokat beszélnek, írnak róla. A tudományos igényű tájékozódáshoz a letisztult történelmi helyzetek és a liberális társadalmi környezet a kedvező, a diktatúrák, önkényuralmi rendszerek pedig kedvezőtlenek e téma kifejtése számára.

Az anarchizmus gondolkörével számos idegen nyelvű, főleg angol, német és néhány magyar nyelvű alpmű foglalkozik. Az anarchizmus kutatás teoretikus problémáiról és magának az anarchizmusnak a filozófiai és irodalmi forrásairól részletes áttekintés olvasható Meuseltől. (Meusel 1997.) Az anarchizmus történetét a legteljesebben Max Nettlau történész (1865–1944) dolgozta fel – összesen hét kötetben, de ezekből csak három kötet jelent meg, a többi Amszterdamban az „Internationale Institut für Sozialgeschichte”-ben („A társadalomtörténet nemzetközi intézményei”) olvasható. (Klemm 1991. 27. o.) Az anarchizmus történetének országoként is rendszerezett bibliográfiája megtalálható a Bozóki–Sükösd szerzőpáros „Anarchizmus” című könyvében. (Bozóki–Sükösd 1991.)

Ezek az írások bő tájékozási lehetőséget nyújtanak az érdeklődők számára, de elsősorban társadalomtörténeti, politikai, politológiai céllal íródtak. Nagy segítséget nyújtanak a kutatásban és a szövegfeldolgozásban a különböző szöveggyűjtemények és ezek kritikai kiadásai, valamint az internetes portálok.

Az anarchizmus pedagógiai szempontú feldolgozása sokáig váratott magára, igazán csak az 1960-as években kezdtek részletesebben foglalkozni ezzel a témával, mégpedig alapvetően német, angol és amerikai kutatók. A német szakirodalomban Blankertz jelentetett meg először szócikket „anarchista nevelés” címmel egy pedagógiai enciklopédiában.

A magyar pedagógiai szakirodalomban Vág Ottó a 19. századi pedagógiát illetően három irányzatot különböztet meg; ezek a hagyományos nevelés fenntartására törekvő koncepciók, a nevelés reformját célzó áramlatok és a nevelés radikális átalakítására irányuló törekvések. Ez utóbbi, a „radikális pedagógia nemcsak a nevelésügy

adott állapotával elégedetlen, hanem azzal a társadalmi közeggel is, amelyben a nevelésügy egzisztál. Ezért nemcsak a nevelésügy korszerűsítésére, hanem annak alapvető megváltoztatására törekszik, s ezzel gyakran együtt jár az a feltételezés, hogy neveléssel a társadalmat is meg lehet változtatni.” (Vág 1996. 9. o.)

Ezen könyv szerzője arra vállalkozik, hogy a kevésbé ismert radikális pedagógia, tehát az anarchista gondolkodók nevelésre, oktatásra, valamint az iskolai és a családi nevelésre vonatkozó nézeteit mutassa be. Mindez azt jelenti, hogy a filozófiai, eszmetörténeti, gazdasági vonatkozások csak olyan mértékben jelennek majd meg, amennyire ez a pedagógiai jelenségek értelmezéséhez feltétlenül szükséges. Szinte minden anarchista gondolkodónak voltak pedagógiai elképzelései, és közülük többen arra is vállalkoztak, hogy iskolákat létesítsenek, így ők mindenképpen szerepelnek az ismertető szerzők között. Bonyolultabb a helyzet a nem egyértelműen, vagy nem kizárólagosan az anarchizmushoz kötődő személyekkel. Az ő esetükben az látszott járható útnak, hogy a többi irányzathoz való kötődésüket jelezzem ugyan, de semmiképpen se maradjanak ki ezek a szerzők a bemutatásra várók köréből.

A kiválasztás szempontja mindig az volt, hogy mennyire tartoznak az adott szerző nézetei az anarchizmus gondolköréhez. A döntést számos tényező is nehezítette, így például az is, hogy a teoretikus életének melyik periódusát vegyem figyelembe. Ez főleg akkor okozott besorolási nehézséget, ha az adott szerző életében két-három irányzathoz is kötődött.

A kutatás szempontjából kívánatos lett volna a minél teljesebb történeti körkép felvázolása, de erre ebben az esetben – elsősorban terjedelmi okokból – nem volt lehetőség. Ami ebből megvalósítható, az a céltudatos, pedagógiai szempontú szövegfeldolgozás és -értelmezés.

A könyv írása közben megoldandó kérdésként merült fel az is, hogy bemutatásra kerüljön-e a szerzők életútja, továbbá mennyire legyen/lehet részletező a különböző életutak ismertetése. Kompromisszumos megoldásként egyfajta középutat választottam: a fontosabb szerzőknél vázoló az életút részleteit, néhány 20. és 21. századi alkotónál pedig eltekintek ettől. Az életút ismerete azért fontos, mert nélküle nem érthető meg az anarchista szerzők gondolkodásában megmutató szokatlan, szokványostól eltérő döntések sorozata, így az életút bemutatása sokszor nem mellőzhető. Továbbá – másodlagos hozamként – nem kívántam lemondani arról a lehetőségről sem, hogy egy-egy életútra úgy tekinthessek, mint az adott ország társadalmi viszonyairól szóló olyan mikrotörténetre, ami az általánosításhoz, a teljes korszak felvázolásához kevés ugyan, mégis érdekes lokális színpont lehet.

Szerkesztés közben merült fel bizonyos szövegek, alpművek magyar fordításának hiánya. Ezen úgy igyekeztem segíteni, hogy ilyen szerzők esetében több és nagyobb terjedelmű idézetet vontam be az elemzésbe, ezzel is segítve a jelzett probléma megoldását. A pedagógiai témájú szöveggyűjtemény pótlásának szándéka eklektikussá

teszi a könyv stílusát és szerkezetét, de mindez kényszerű és tudatos választás következménye.

A reformpedagógia történetének magyar szakirodalma viszonylag gazdag, de az ezzel szinte azonos időszakban keletkezett anarchizmus pedagógiai vonatkozásai lényegében feldolgozatlanok. Az anarchizmusra vonatkozóan eddig csak rész tanulmányok jelentek meg a hazai neveléstörténetben. Ezek közül felhasználtam Németh András ismertetését John Holt pedagógiai munkásságáról (Németh 1993. 103. o.) vagy Kiss Endre írásait a nevelésfilozófiai háttér felvázolásáról, továbbá Vág Ottó értekezését az anarchizmus és a reformpedagógia lehetséges érintkezési pontjairól. (Vág 1996. 7–31. o.)

Természetesen ez a könyv sem adhat teljes képet az anarchizmus pedagógiájáról. Több ismert anarchista szerző – leginkább a szakirodalmi források hozzáférhetetlensége miatt – így is kimaradt a bemutatásra várók köréből, de ez az írás is előkészíthet egy újabb, ilyen irányú kutatást és felszínre hozhatja a további tisztázásra váró problémákat.

1. Az anarchizmusról általában

1.1. Az anarchizmus történeti előzményei

Az anarchizmus gondolatrendszerének történeti előzményei vélhetően már a kőkorszakbeli törzseknél is megtalálhatók voltak, mert semmiféle tekintélyt nem ismertek, de az egyének cselekedeteit, azok szociális ösztöneit ott is kordában tartották, mert különben kipusztultak volna. (Russell 1997. 43. o.)

Az ókori görög kultúra képviselői közül – az anarchizmus előzményeit keresve – Antiszthenész (Kr. e. 445–335) gondolatai érdemelnek figyelmet. Antiszthenész Szókratész tanítványa volt, Athénban és a Künöszargosz csarnokban tartotta előadásait. Feltehetőleg innen kapta nevét iskolája, a cinikus (künikosz) is, és tanítványai, a künikoszok. Antiszthenész anyja trák rabszolganő volt, így – nem lévén athéni polgár – sajátos helyzetben élte meg a demokráciát. Az államban – az előzőek miatt – nem akaratának érvényesülését látta, inkább olyan idegen hatalmat, mellyel szemben bizalmatlannak kell lenni. Sajátosan viszonyult a kultúrához is: szerinte ugyanis „a józan ember nem tanul meg olvasni, mert az idegen gondolatok csak megrontják”. (Németh – Ritoók – Sarkady – Szilágyi 2006. 653. o.) Elgondolkoztató Antiszthenész egy másik kijelentése is, amelyben arra a kérdésre keresi a választ, hogy hogyan viszonyuljon az ember a politikához: „Mint a tűzhöz. Sem túl közel nem szabad menni hozzá, mert akkor megég az ember, sem túl távol, mert akkor megfázik.” – tanácsolja Antiszthenész. (Németh – Ritoók – Sarkady – Szilágyi 2006. 617. o.) A cinikus filozófia az elszegényedettek anarchikus tiltakozása volt a megnövekedett vagyoni különbségek és a gazdagok fényűző életmódja ellen.

A kultúra teljes tagadása Diogenésznél (Kr. e. 403–323) következett be. Ő nem ismert el erkölcsi normákat, és a szofisztika módszereit alkalmazva mindenre tudott igazolást találni. A természet rendjének követését ajánlotta: szerinte az emberiségnek az állatokat kell példaképül vennie, mert azok boldogan élnek, nem ismernek törvényt és fényűzést. Ezért utasított el Diogenész minden emberi kötöttséget, így a poliszt is, és világpolgárnak, koszmopolitésznek tartotta magát.

Az ókori görög gondolkodásban Platón államelméletével a sztoikus filozófiai iskola alapítója, Zénón (336–264) állt szemben antietatista nézeteivel, természetfelfogásával és emberkoncepciójával. Az ókori görögöknél olyan személyek és irányzatok jelentek meg, amelyek nemcsak arra törekedtek, hogy az egyik autoriter uralmi formát egy másikkal helyettesítsék, hanem éppenséggel a hatalmi rendszer egészének szétzúzását,

lerombolását tűzték ki célul. Ők a nép szuverenitásának szószólói voltak, és megkísérelték az állami intézményeket megszabadítani a rájuk rakódott autoriter kinövéséktől annak érdekében, hogy a néptömegek visszanyerjék teljes szabadságukat és kollektív szellemiségüket. Az ókori görögségre bizonyos anarchisztikus törekvések még fénykorában is jellemzőek voltak. A városállamok polgárai között gyakoriak volt a zsarnokok uralma elleni lázadások, és, amikor csak lehetett, a spontaneitást a társadalmi fejlődés hajtóerejévé igyekeztek alakítani. Ahol pedig erre nem volt lehetőség (például Spártában), ott merev, statikus és éppen ezért törekeny társadalmi konstrukciók jöttek létre.

A kereszténység kezdetén a keleti és nyugati egyházatyák vitáiban is megjelent a hatalom elutasításának gondolata és az autonómia fontosságának hangsúlyozása. Az eretnekmozgalmak története és a bennük bekövetkező további szakadások azonban előtérbe helyezték az önmaga megvalósítására törekvő individuumot.

A középkorban számos példát találunk az autonóm törekvések közösségi szintű érvényesítésére, így például Velence, Firenze, Genova és más olasz városállamok, vagy akár az orosz Pszkov esetében.

Max Nettlau – az anarchizmus történetének egyik legismertebb kutatója – írja, hogy Európa kultúrtörténetében számos olyan teoretikus lelhető fel, aki ugyan sohasem tartotta magát anarchistának, de filozófiai nézeteik és politikai tevékenységük egyes elemei alapján mégis egyértelműen ide sorolhatók. (Nettlau 1972.) Ilyen történetesen a francia humanizmus kiváló képviselője, Francois Rabelais (1494–1553), aki „Gargantua és Pantagruel” című szatírájában egy olyan elképzelt apátságról írt, amelynek a jelmondata így hangzott „Tégy, amit akarsz!” – és valóban, egy nagyon szabados életű csoportosulást mutatott be könyvében.

Közel ugyanekkor jelent meg Étienne de la Boétie (1530–1563) írása „Az önkéntes szolgaságról” címmel, amely számos fordításban vált ismertté, és később a forradalmi gondolkodás egyik manifesztuma lett.

A 16. században valóságos irodalmi hullám indult, mely számos utópisztikus iránnyal, érdekesnél érdekesebb irodalmi művet produkált. Közülük – témánk szempontjából a legérdekesebbek – a kevésbé ismert Francesco Doni gondolatai. Doni az „I Mondì” („A világok”) című munkájában egy utópisztikus város körvonalait tárja eléink. (Hajnóczi 1994. 156–157. o.) Az elképzelt város közepén egy hatalmas kupolával fedett és száz ajtóval ellátott templom áll, amelyből a kivezető ajtók száz utcába nyílnak. A csillagos elrendezésű utcák mértani középpontja pontosan a naptól megvilágított templomi oltár.

A város élete rendezett és racionálisan átgondolt, így például minden utcában egymást kiegészítő mesterségeket űznek az iparosok, tehát az utca egyik felén szabóműhelyek, velük szemben pedig szövetet árusító boltok vannak. Az uniformizáltság egy további jellemzője ennek az utópiának, ami az élet szinte minden területén megnyilvánul, így például az öltözködésben és a ruha színében. A ruhák szabása ugyanis

egyforma, eltérés csak a színekben lehetséges, mégpedig a következő rend szerint: tízéves korig fehér, húszéves korig zöld, harmincéves korig kék, negyvenéves korig vörös, negyvenéves kor fölött fekete ruhában járnak e város lakói.

A polgárok rendkívül egyszerű – de saját tulajdonukat képező – egyforma házakban élnek. Sajátos nevelési elveket vallanak az itt élők: a fogyasztékos újszülötteket kitennék, és a többi gyermeket is családjuktól elkülönítve nevelnék. További érdekesség, hogy – és ez Platón óta sokszor visszatérő téma – egyfajta nőközösségben gondolkodnak. A nőközösséggel legalább három problémát szeretnének megoldani: (1) ha senki sem tudja kik a szülei, akkor megszűnnének a születési előjogok (2) ha nincs házasságkötés, akkor nincs házasságtörés sem, ezért elkerülhető lenne a morális vétségek jelentős része, (3) ebben az esetben nem lennének szerelmi gyötrelmek sem, mert eleve lehetetlen lenne a másik lény kizárólagos birtoklása.

A racionalitást az utópiával vegyítő szerző fontosnak tartotta az emberekkel való intenzív foglalkozást. A városlakók lelki gondozását – elképzelése szerint – ugyancsak száz pap végezné, tehát minden utcába jutna egy pap. Közülük a legidősebb a főpap, aki államfői szerepet is betölthet.

Az utópisztikus gondolatok természetesen csak elképzelések, ennek ellenére ösztönzően hatnak az anarchisták gondolkodására, és a későbbiekben néhány mozzanat, vagy egyes részelemek rövid idejű realizálására is sor kerül.

A 17. századi Angliában Gerrard Winstanley (1609–1676) vezetésével tört ki a diggerek felkelése, akik közös földtulajdont, valamint a pénz, a bérmunka és az állam megszüntetését követelték.

Mindezek a történések előkészítették az anarchizmus későbbi konkrét megjelenését.

1.2. Az anarchizmus megjelenési formái

Az anarchizmus eszméi a 18. században politikai ideológiaként tűntek fel az európai eszmetörténetben, és a francia felvilágosodásban érték el a csúcspontjukat. Legfontosabb képviselői Denis Diderot (1713–1784) és Jean-Paul Marat (1743–1793) voltak. A felvilágosodás gondolatköréből, ezen belül pedig leginkább a racionalizmusból kiindulva különösen a szabadságjogokkal, az egyenjogúsággal és az értelem szerepével foglalkozó elképzelések váltak fontossá. Később a romantika és a pozitívizmus egyes gondolatai ugyanebbe az irányba mutattak.

Az anarchizmus gondolatrendszere tehát a konzervatívizmussal való kemény küzdelemben artikulálódott, és ebből fakadt későbbi következetes radikalizmusa is.

A 19. század legjelentősebb társadalmi mozgalma a konzervativizmus, a liberalizmus és a szocializmus volt. A legkisebb, a legkevesebb személyre kiterjedő az anarchizmus volt. Általában erről az utóbbiról, az anarchizmusról tudjuk a legkevesebbet, mert az információ terjesztésénél mindig fontosabb volt a veszélyesnek ítélt felforgató eszmékről való hallgatás.

Az anarchizmus a következő részletekben határolható el az összes korábban említett irányzattól: a konzervativizmussal azért áll szemben, mert nagy jelentőséget tulajdonít a megújulásnak; a liberalizmussal azért nem tud egyetérteni, mert az elfogadja a kizsákmányolást; a szocializmust viszont az állam elismerése miatt bírálják élesen az anarchista teoretikusok.

Magát az anarchizmus fogalmát gyakran félreértik, még gyakrabban félre is magyarázzák. Egyesek – nem egészen ok nélkül – terrorizmust értenek alatta; mások úgy vélik, az anarchizmus egyenlő a rendetlenséggel, a szervezetlenséggel, a lázadással, azaz olyan eszmerendszer, ahová a társadalom elégedetlenjei menekülnek, ahol ideológiával alátámasztott működési teret teremtenek a maguk radikális gondolatai és cselekedetei számára.

Maguk az anarchisták másként vélekednek erről: az anarchiát korántsem tekintik káosznak, rendezetlenségnek, hanem azt sokkal inkább önszabályozáson alapuló spontán rendként élik meg. Az anarchisták nemcsak az államot, hanem mindenfajta hierarchiát és központosítási törekvést is visszautasítanak. Olyan szervezet, társadalmi rend létrehozását tekintik céljuknak, amely minden külső nyomás, minden erőszak nélkül biztosítja majd az emberek szabad és békés együttműködésének a feltételeit. Úgy gondolják, nem a rend eredményezi majd a szabadságot, hanem éppen fordítva, csak a korlátlan szabadság vezethet el a teljes szabadsághoz.

Az egymással vitatkozó és sokszor rivalizáló anarchista elképzelések több periódusban és több formában jelentek meg.

Az egyik legkorábbi, klasszikus értelemben vett anarchistának az amerikai William Godwin tekinthető (1756–1836). 1793-ban megjelent könyvében a legnagyobb problémának éppen az állami erőszakot tartja. Véleménye szerint a társadalomnak egymással laza konglomerátumban álló, egymástól független autonóm közösségek-ből kellene felépülnie. 1794-ben egy kis csoport indult el Észak-Amerikából azzal a céllal, hogy ezeket az eszméket a gyakorlatban is megvalósítsa, de nem tudtak tartósan együtt maradni, és még kevésbé fennmaradni. Ezen első kísérlet kudarca után az anarchizmus hosszabb ideig – egészen a 19. század közepéig – feledésbe merült, lappangott.

Kronológiai rend szerint a következő megjelenési forma az individuális anarchista irányzat, melynek egyik meghatározó képviselője a német Max Stirner (1806–1856). Konceptiójának megfogalmazásakor Stirner már nem tisztán a racionalizmusból, hanem inkább a német kultúra lényegéből fakadó romantikából indult ki, és ez azt

jelenti, hogy nála az érzelmi szálak váltak fontossá. A hajlamoknak, az ösztönöknek és a szenvedély szabad kiteljesedési lehetőségének tulajdonított meghatározó jelentőséget. Az állam e törekvésekkel szemben csak mint erőszakos, a szabad tevékenységet korlátozó tényező kapott szerepet.

Az amerikai individuális anarchista irányzat képviselői közül említést érdemelnek még a következők: Josiah Warren (1798–1874), Lysander Spooner (1808–1887) és Henry David Thoreau (1817–1862). Munkásságuk pedagógiai hatásáról és ennek életreformbeli megnyilvánulásáról olvashatunk Ehrenhard Skiera egyik érdekes tanulmányában. (Skiera 2006.) Ebből a körből – politikai szempontból – számunkra a legfontosabb személy Thoreau; az ő áttételes hatása később Tolsztoj és Gandhi munkásságában is kimutatható.

Az irányzat orosz képviselői közül a legismertebb a harcias agitátor Mihail Alekszandrovics Bakunyin (1814–1876): ő írta az anarchizmus bibliájának is tekintett „Államiság és anarchia” című művet. További, szintén orosz, és Bakunyinhoz hasonlóan főnemesi származású anarchista volt Pjotr Alekszandrovics Kropotkin (1842–1921). A földrajztudósnak is jelentős Kropotkin „Egy forradalmár feljegyzései” című művében felvázolja saját anarchistává válásának teljes folyamatát és átfogó tájékoztatást nyújt az anarchizmus svájci és angliai viszonyairól.

A teoretikus Kropotkin az emberiség történetében két áramlatot, két eltérő tendenciát különböztet meg. Először az autoriter törekvéseket, melynek a reprezentánsai a varázslók (a korszak értelmiségije), a papok és a hadvezérek. Ők mindannyian azt állítják, hogy a társadalmat egy olyan centrális autoritásnak kell megszerveznie, amely törvényeket ad és kötelezővé teszi ezek végrehajtását.

Ennek ellenpéldái az antiautoriter áramlatok képviselői. Ilyenek minden történelmi korszakban voltak. Szerintük a társadalmat nem felülről lefelé, hanem egalitáriánus alapon, azaz autoritások nélkül, az egyszerűtől az összetett felé haladva kell megszervezni. Lehetővé kell tenni az individuumok szabad szerveződését. Ilyen formáció lehet a klán, a törzs, a faluközösség, vagy akár más szervezeti formák is elképzelhetők. Ezek az áramlatok ősidők óta harcban állnak egymással. Az emberiség története valójában e harcok története.

Az anarchisták a második áramlathoz tartozónak tekintik magukat. Az uralkodó osztály képviselői – akiket az egyház, az állam, vagy az autoriter szocializmus fog össze – szándékosan vagy sem, de csökkentik, elfojtják a másik áramlat teljesítményét. Az antiautoriter áramlat a kezdetek óta azon van, hogy olyan intézményeket fejlesszen ki, melyek lehetővé teszik az emberi közösségek kialakulását, szabad fejlődését. Az uralkodó osztály képviselői pedig állandóan azt hangoztatják, hogy mennyire fontos lenne véget vetni ennek a rendetlenségnek. Ennek érdekében törvényeket hoznak, a kölcsönösségen alapuló megállapodásokat kötelezettségekké alakítják, és létrehozzák saját vallásukat. Ebből a másik áramlat képviselőinek világosan meg kell érteniük,

hogyan a tekintélyelvű irányzattal csak akkor szállhatnak szembe a siker reményében, ha szabad szerveződésű szervezeteket hoznak létre.

Kropotkin ezt írja: „Mi anarchisták már negyven éve láttuk és előre megmondtuk, hogy a munkásság emancipálását nem fogja lehetővé tenni a parlamentarizmus, és annak a kudarca elkerülhetetlen, ez napjainkra mindenki számára egyértelmű. Ennek tudatosulása pedig a munkásság erőinek feleledéséhez vezet. A legfontosabb most az, hogy röviden és pontosan megjelenítsük céljainkat, hogy egyértelművé tegyük, ki milyen irányba halad. Mindez egészen pontosan azt jelenti, hogy az által építjük a jövőt, ha leromboljuk a múltat!” (Kropotkin 1993. 165–166. o.)

A kollektív anarchista irányzat legismertebb képviselője Pierre-Joseph Proudhon (1809–1865). Ő leginkább a gazdasági kérdésekre koncentrált és a hatalmas felhalmozott magánvagyonokban látta a szociális egyenlőtlenség igazi okát. Munkásságában jól megfigyelhető az anarchista gondolkodás egyik sajátossága, azaz a társadalomban tapasztalható negatívumok kiemelése és könnyörtelen racionalisztikus felnagyítása. Erre nagyon jó példa Proudhon „Mi a tulajdon?” című írásában a tulajdon és a lopás viszonyának bemutatása. (Bozóki–Sükösd 1991. 30–34. o.)

A bevezetést szolgáló igényes filológiai elemzése után, Proudhon rátér a „tolvaj” kifejezés különböző nyelvekben való használatának bemutatására. Meglepő részletességgel közli a „lopás” összes, abban a korban ismert megvalósulási módját. Nem érdektelen ennek a listának a felsorolása. Tehát szerinte „lopni” a következő formákban lehet:

1. közterületen gyilkolva,
2. egyedül vagy csapatban,
3. betöréssel vagy bemászással,
4. sikkasztással,
5. galád csalással,
6. köz- vagy magánokirat hamisításával,
7. pénzhamisítással,
8. csalással,
9. szélhámossággal,
10. bizalommal való visszaéléssel,
11. játékkal és sorsjátékkal,
12. uzsorával,
13. járadékkal, földbérlettel, haszonbérlettel és bérbeadással,
14. kereskedéssel, ha a kereskedő haszna meghaladja munkájának legitim ellenértékét,
15. a termék hasznát behajtva, színekúrát elfogadva, nagy fizetést élvezve.

Egyébként Proudhon volt az első, aki (számos nagyon érdekes okfejtése mellett) magát az anarchia kifejezést is bevitte a köztudatba. (Kropotkin 1993. 69 o.)

A harmadik meghatározó jelentőségű irányzat az anarchoszindikalizmus, melynek legfontosabb képviselői Lagarde, Pouget, Pelloutier és George Sorel. Ők már közvetlen kapcsolatot kerestek a szakszervezetekhez és a legfontosabb harci eszközeiknek a bojkottot, a szabotázscsoporthoz szervezését és a sztrájkot tartották.

Más felosztások alapján, például Ulrich Klemm szerint (Klemm 1991. 12. o.), beszélhetünk a kézművesek, a mezőgazdaságban dolgozók anarchizmusáról, továbbá a szindikalizmus és az értelmiségiek filozófiai anarchizmusáról.

A kézművesek anarchizmusának bázisa a svájci Jura-föderáció, és főleg az óriparban foglalkoztatottak vettek benne részt. Fő célkitűzéseik között szerepelt a politikai autonómia kivívása, a föderalizmus fenntartása és az ipari fejlesztés elutasítása a céhes rendszerrel szemben. Ez az irányzat csak ott jelenhetett meg, ahol a korábbi céhes rendszernek nagy, továbbélő hagyományai maradtak fenn. Az ipari fejlesztés megállíthatatlansága miatt azonban ez az irányzat nem tudott teret nyerni, hatása elszigetelt maradt.

Az agráranarchizmus a legszélesebb körben Spanyolországban terjedt el. A tradicionális tulajdonviszonyok átalakulása és az andalúziai parasztság kíméletlen kizsákmányolása adta meg a lendületet ennek a polgárháborúba torkolló szerveződésnek. Az anarchisták végső célja itt a korábbi gazdasági viszonyok visszaállítása, a gazdasági és a politikai autonómia kivívása volt.

A szindikalizmus az anarchista mozgalom viszonylag kései ága, és csak az I. Internacionálé bázeli kongresszusa után vált erőteljesebbé. Franciaországban 1906 és 1914 között volt a csúcsponton, Németországban és az USA-ban viszont csak 1919 után vált fontos tényezővé. Az anarchoszindikalizmus táptalaja a munkások csalódottsága a társadalomba integrálódott, megalkuvónak tartott szakszervezetekkel szemben. Az agráranarchizmustól eltérően a szindikalizmus nem tekinthető konzervatív irányzatnak, mert nem a régi tulajdonviszonyok helyreállítása a célja. Fő törekvése a sikeres iparosítás segítségével egyfajta anarchista utópia realizálása. Az anarchoszindikalisták úgy gondolják, az új gazdasági rend nem hozható létre kormányrendeletekkel és parancsokkal, csakis a munkások közös megegyezés alapján létrejött fizikai és szellemi együttműködésével nyílik erre lehetőség.

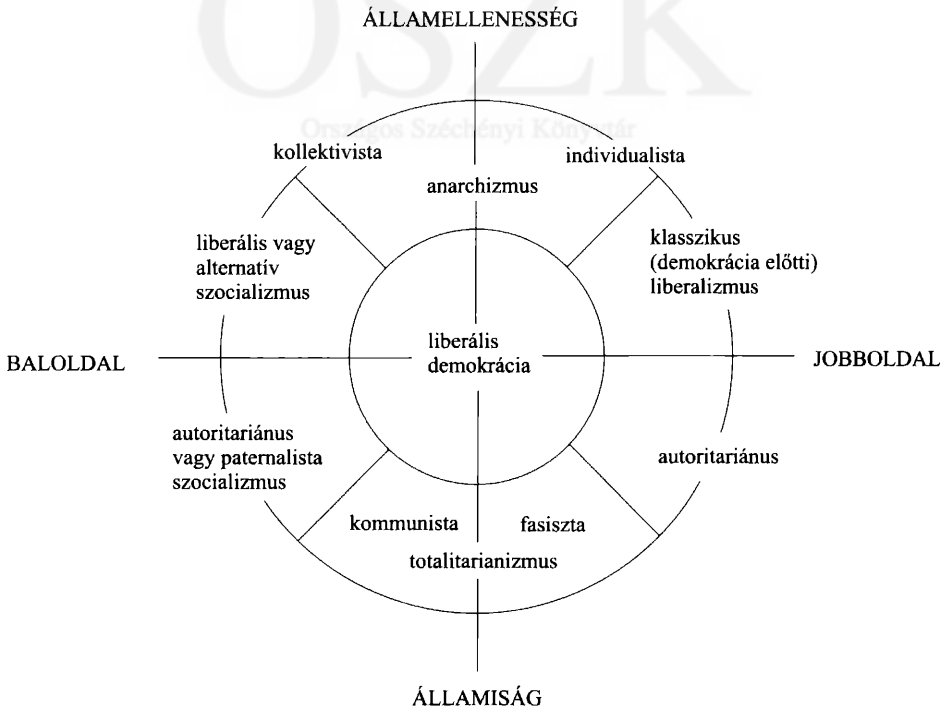
A filozófiai anarchizmus szorosan kapcsolódik az individualisztikus törekvésekhez, mert ez az anarchizmus lényegét jelenti. Képviselőik sokszor a magányos harcös pozíciójába szorultak, így például Boétie, Godwin, Stirner, Tucker és mások is. Nézeteik közös jellemzője a korabeli társadalmi viszonyok határozott bírálata és a szabadságjogok radikális érvényesítési szándéka.

Az anarchizmus elméletének korszerű megközelítésére tesznek kísérletet monográfiájukban ismert magyar kutatók. (Bozóki–Sükösd 2007. 19–27. o.) A korábban használatos tipológia helyett ők egy öt szempontú elemzési háló használatát javasolják. Módszertani szempontból fontos a tipológia és az elemzési háló elkülönítése.

A tipológiába ugyanis egymást kölcsönösen kizáró tulajdonságok kerülnek, az elemzési háló viszont segíthet bizonyos jellemző jegyek határozott elkülönítésében. Az elemzési háló szerkesztésének meghatározó kérdései a következők:

1. Individualizmusról vagy kollektivismusról van-e szó?
2. Morális vagy politikai út vezet-e a társadalmi forradalomhoz?
3. Vallás vagy vallásellenesség érvényesül-e?
4. Erőszak vagy erőszak-ellenesség?
5. Racionalizmus vagy romanticizmus?

A szerzők mértékadó véleménye szerint: „az anarchizmus nem helyezhető el a politikai ideológiák körében pusztán egyetlen dimenzió, a baloldaliság–jobboldaliság mentén. Ez azért is lenne félrevezető, mert ugyanazt az ideológiát egyidejűleg mutatná szélsőbaloldalinak tulajdonellenessége miatt és ultraliberális jobboldalinak államellenessége miatt. Az anarchizmus igazi jellege tehát csak úgy ábrázolható, ha a baloldaliság–jobboldaliság (»haladás« versus »hagyomány«) tengelye mellett megalkotjuk az etatizmus-antietatizmus dimenzióját is, tehát az ideológiákat egy négypólusú



1. ábra. Az anarchizmus helye a különböző ideológiák között (Bozóki–Sükösd 2007. 53. o.)

koordináta-rendszer síkjába helyezzük. Ez az ábra egyben megmutatja az anarchizmus legközelebbi szellemi rokonait (liberális és alternatív szocializmust a baloldalon, illetve laissez-faire liberalizmust a jobboldalon) és a tőle legtávolabb elhelyezkedő eszmé-áramlatokat (totalitárius ideológiákat is).” (Bozóki–Sükösd 2007. 61. o.)

Ugyanezen szerzőpáros könyvében olvasható – Feyerabend nyomán – az anarchista szellemiség és a totalitárius szellemiség egymással történő szembeállítás. Az anarchista szellemiség bizonyos alapértékek tudatos vagy tudattalan átvételében, azok újragondolásában és más területeken való képviselésében nyilvánul meg. A totalitárius rendszerek fő jellemzője pedig az erős központosítás és a hatalomgyakorlás minden eszközének egy vagy néhány személy hatókörébe történő utalása.

Az anarchista szellemiség jellemzői

- Uralkodó és vezérnélküliség.
- Pluralista jelleg.
- Alternativitás.
- Elfogadás szabad választás alapján.
- Az írásbeliség profanizálása.
- Emberközpontúság.
- Humanista jelleg.
- Függetlenség és autonómia.
- Változtathatóság és rugalmasság.

A totalitárius szellemiség jellemzői

- A vezér elsődlegessége.
- Mindent átfogó egyházi jelleg.
- Elfogadás – hit által.
- Az alapító irat (Alkotmány) és/vagy a „Szent könyv(ek)” mindenhatósága.
- A jelszavak mágiikus ereje.
- Egységesség és uniformizáltság.
- Örök fennállás.
- Végtelenség, mint távlati perspektíva.

1. táblázat. Az anarchista szellemiség és a totalitárius szellemiség szembeállítása

Bartsch a német anarchizmust bemutató könyvében már öt fő irányzatról tesz említést, amelyekhez még további nyolc határozottan elkülöníthető alcsoporthoz tartozik. (Bartsch 1973. 9–26. o.)

Már az eddigi felosztások bemutatása és az elemzési háló is utal arra, hogy az anarchizmus témaköre fogalmi tekintetben is erősen differenciált. Ennek további részletezése témánk elsődlegessége, azaz a pedagógiai kérdések előtérbe helyezése miatt talán mellőzhető.

♣ A 20. század elején alapvető változás következett be az anarchizmus történetében. Az első világháború tragikus eseményei után Európa népeinek kevés reménye maradt a békés egymás mellett élésre. Forradalmak, polgárháborúk és hamarosan a második világháború kitörése következik; mindez sok-sok szenvedéssel és újrakeletkező problémagócokkal árnyalta a társadalom életét. Ilyen körülmények között az anarchizmus egy időre megint elvesztette politikai jelentőségét, és korábbi tiszta formájában már nem volt jelen, de mozgalmi ideológiák üldözött részkomponenseként még fel-fel-

bukkant időnként valamilyen új változatban, így például az 1968-as diáklázadások, vagy a hetvenes évek radikális baloldali terrorcsoportjaiban is felszínre kerültek anarchista nézetek.

Az anarchizmus közvetlen politikai megnyilvánulásai mellett figyelmet érdemelnek ennek az ideológiának a művészeti irányzatokra, az irodalomra és az életre-fom-mozgalmakra kifejtett hatásai. Ezek tételes felsorolása és egymással való ütközéseik bemutatása viszont egy további önálló tanulmány témája lehetne.

Áttekintve az anarchizmus fejlődéstörténetének rövidített vázlatát, ismerjük meg a következőkben az anarchizmus fogalmi meghatározása körüli álláspontokat!

1.3. Az anarchizmus fogalma

Az anarchizmus mindig a rend, a rendszer és mindenfajta uralkodás radikális elutasítását és kritikáját jelentette. Ennek következményeként története során többnyire kettős szorításban létezett. Egyrészt a polgári társadalmak féltették tőle a nyugalmat, ezért a polgári sajtóban diszkreditálták és terrorisztikus ideológiaként jelenítették meg, elhallgatva a benne rejlő militarizmus-ellenes, antiautoriter és az individuum szabad fejlődésére vonatkozó pozitív mozzanatokot. Nem volt jó az anarchizmus fogadtatása a másik oldalon, a marxista propagandában sem. A korábban említett lényegi jellegzetességek miatt kispolgári elhajlással, kalandorsággal, terrorra való mozgósítással és ellenforradalomra való uszítással azonosították.

Egy másik érdekes megközelítési mód – Hérakleitosz egyik parabolája nyomán – az anarchistákat a gyermekekhez hasonlítja. E szerint: „az anarchisták célja az időbeli viszonyok megfordítása, ezért az anarchisták türelmetlenek (mint a gyerekek), nem tartják forradalmi cselekvésnek az érést, a viszonyok lassú átalakulását és játszanak a káosszal.” (Meusel 1997. 68. o.)

Az anarchizmus másik sajátossága, hogy bár viszonylag hosszú, közel kétszáz éves története van, valójában mégis megvalósulatlan lehetőségeket jelent, hiszen csak elvétve került sor egy-egy részlem realizálására. Többnyire rövid életű, elszigetelt, kudarcra végződő anarchista kísérleteket ismerünk.

Hatásmechanizmusát tekintve az anarchizmus esetében nem beszélhetünk valamilyen egységes, jól leírható rendszerről, ehelyett inkább olyan tendenciaként nyilvánul meg, amelynek néhány eleme esetleges hatással van a társadalmi, gazdasági és kulturális folyamatokra.

Az anarchizmus fogalmának tág értelmezése megjelenik legfontosabb teoretikusainak meghatározási kísérleteiben. Ezek közül csak néhányat emelek ki.

Sebastian Faure az „Anarchista enciklopédiában” a következő definíciót adja:

„Ami létezik, s amit anarchista elméletnek nevezhetnénk, az olyan általános elvek, alapfogalmak és gyakorlati alkalmazások halmaza, amelyek tekintetében közmeg-egyezés jött létre azon egyének között, akik egyformán gondolkodnak a Tekintélyről, s akik közösen vagy külön-külön mindenfajta fegyelem és kényszer ellen harcolnak, legyen az politikai, gazdasági, szellemi vagy erkölcsi természetű.

Ugyanakkor az anarchistának számos változata lehet – s van is –, mindazonáltal bizonyos jellegzetesség megkülönbözteti őket az emberiség többi részétől. Ez az egységes tulajdonság a Tekintély elvének tagadása a társadalmi szervezetekben, s mindazon kényszerek gyűlölete, amelyek az erre az elvre épülő intézményekből erednek. Ennél fogva bárki, aki tagadja a Tekintélyt és harcol ellene, anarchista.” (Faure 1977. 62. o.)

Rudolf Rocker anarchista teoretikus szerint „Az anarchizmus nem egy fix, jól körülhatárolt társadalmi rendszer, hanem sokkal inkább egy határozott irányzat az emberiség történeti fejlődésében, ami, ellentétben minden állami és hivatalos intézmény érdekeivel, a szociális és egyéni adottságok szabad és akadálytalan kibontakozására törekszik”. (Idézi Chomsky 2008.) Véleménye szerint minél kisebb mértékben befolyásolja a társadalmat az egyházi és a politikai vezetés, annál hatékonyabbá válik az emberi személyiség. Ennek eléréséhez követendő módszerként nem az államhatalom megszerzését és gyakorlását, de még a parlamenti rendszer eltörlését sem javasolja, ehelyett inkább a nép gazdasági életének alulról felfelé történő újjászervezésében látja a megoldást.

Malatesta szerint „a lényeg nem az, hogy ma, holnap vagy ezer év múlva megteremtjük az anarchiát, hanem az, hogy ma, holnap és folyamatosan haladunk az anarchia útján”. (Malatesta 1911.)

1904-ben a Társadalomtudományi Társaság szervezésében vitát rendeztek az anarchizmus lényegéről. A vita zárásaként Batthyány Ervin foglalta össze az anarchizmus lényegét. Az ő definíciója:

„Anarchizmus – uralomnélküliség – alatt azon társadalmi rendet kell értenünk, mely minden külső hatalom és erőszak nélkül, tisztán az emberek szabad, testvéri együttélésén alapul. Az erőszakon épülő társadalmi rendszer helyett, mely a tulajdon, a jog és az állam kényszerintézményeiben nyer kifejezést, az anarchikus társadalom formái az emberek természetében rejlő szolidaritás és az ebből folyó szabadság, egyenlőség és önkéntes összeműködés által jönnek létre.” (Batthyány 1904.)

Nyesztor Mahno ukrán anarchista úgy véli, az anarchizmus szabad életet és alkotó függetlenséget jelent az emberiség számára. Szerinte az anarchizmusnak nincs olyan elmélete és nincsenek olyan programjai, amelyek az ember életét a maga teljességében leképezhetnék. Az anarchizmus a valóságos életen alapuló állandóan változó, alakuló tanítás, amely túlnő minden mesterséges korlátozáson és nem szorítható be semmiféle rendszerbe.

Godwin, Proudhon, Bakunyin, Most, Kropotkin, Malatesta, Faure és a többiek sem hitték sohasem azt, hogy az anarchizmust megváltoztathatatlan tudományos dogmává kellene alakítaniuk elméleteikkel. Ehelyett inkább azt próbálták kimutatni, hogy az anarchizmus lényegében az emberi természetben gyökerezik, és azt igyekeztek bizonyítani, hogy az emberi alkotásra, a teljesítmények fokozására jótékonyan hat az anarchizmus. Az anarchizmus további alapvető jellegzetessége minden kötelék és minden szolgaság elutasítása, és ennek gyökerei ugyancsak megtalálhatók az emberi természetben.

Tézisszerűen összegezve az eddigieket, a 19–20. századi anarchizmus általános jellemzői a következők:

1. Szkeptikus beállítódás minden intézményesült társadalmi hatással és szervezettel – tehát az állammal, az egyházzal, a házassággal, az állami oktatással, a hierarchikus szervezetekkel és a totalitáriánus rendszerekkel – szemben.
2. Az anarchizmus egyfajta idealisztikus optimizmust táplál arra vonatkozóan, hogy egy társadalmi formáción belül lehetséges az individuális szabadság elérése és fenntartása. Az anarchisták utópisztikus célja az egyenlőségen alapuló, állam nélküli társadalmi berendezkedés elérése.
3. E célok viszont csak forradalmi vagy evolúciós társadalmi és szociális átalakulás útján érhetők el.
4. Európa nem, vagy kevéssé iparosodott részein az anarchizmus összekapcsolódott a megkésett polgárosodási folyamattal és a továbbélő feudális, abszolutisztikus struktúrák elleni küzdelemmel, lázadással. (Lösche 1974. 53–67. o.)

1.4. Az anarchizmus kritikája

Általánosságban sokan elutasítják az anarchizmust, mert felforgatással, terrorcselekmények elkövetőivel azonosítják. Ha valaki veszi magának a fáradtságot és alaposabban tájékozódásra szánja el magát, akkor nehéz helyzetbe kerül, hiszen szembe kell néznie azzal a ténnyel, hogy a sok szála szakadt anarchizmusnak nincs egységes, kiérlelt koncepciója; viszont folytonosan változik és igen változatos kombinációkban jelenik meg.

A kritikai érvek között a leggyakrabban az utópiára való hajlam, a radikalizmus, a primitívség, az összeférhetetlenség és a rombolás szándéka hangzik el. A munkásmozgalom fejlődésének kezdeti időszakában, amikor az anarchizmus még választható fő áramlatként volt jelen – Engels a következő bírálatot fogalmazta meg:

„Az anarchisták a fejük tetejére állítják a dolgokat. Azt állítják, hogy a proletárforradalomnak az állam megszüntetésével kell kezdődnie. De egy ilyen pillanatban ez a rombolás azt jelentené, hogy elpusztul az egyetlen szervezet, amelynek segítségével a munkásosztály gyakorolni tudja frissen szerzett hatalmát, el tudja hallgattatni kapitalista ellenségeit és véghez tudja vinni a társadalom gazdasági forradalmát, ami nélkül az egész győzelem csak egy újabb kudarca lenne a munkások tömegeinek, mint ahogy történt ez a párizsi Kommün után.” (Idézi Chomsky 2008.)

Az anarchizmus szisztematikus kritikájának elkészítése – a Bozóki–Sükösd szerzőpáros és mások által – hat szempont figyelembevételével történt, amelyek a következők:

1. az ideális emberkép és az uralmi intézmények realitásának ellentmondása;
2. az anarchizmus és a kényszer viszonyának ellentmondása;
3. az anarchizmus gazdaságképének tisztázatlansága;
4. az antiszociális magatartás kérdése;
5. az állam és a nemzet viszonyának értelmezése, illetve;
6. a demokráciaelmélet és az anarchizmus érintkezési pontjai. (Bozóki–Sükösd 2007. 36–51. o.)

A vizsgált kérdések között szerepel a természetjogból levezetett ideális társadalom koncepciója, ami nagyon érdekes antropológiai kérdéseket vet fel, de megnehezíti a társadalmi változások független mozgatóerőinek feltárását. Egy további kritikai megjegyzés arra vonatkozik, hogy az anarchizmus végső soron arra törekszik, hogy mindenki fogadja el az elveit. Ennek legalább két következménye lesz: (1) feltárl az anarchizmus utópisztikus jellege, ugyanis az „Anarchia nem lehet előre leírt, kidolgozott utópia, mert ez kényszert jelentene azok számára, akik nem hívei. Az anarchia ezért inkább elvont stilizált fogalmakból épül fel, melyek a társadalmi valóság tagadásából, az örök ellenzéki értékekből sűrűsödnek össze” (Bozóki–Sükösd 2007. 37. o.); és (2) ebből fakad az anarchizmus cselekvésképtelensége, mert az anarchisták nem hisznek abban, hogy társadalmi céljaik megvalósításához kerülő úton is el lehet jutni.

Téves az anarchisták azon elképzelése is, mely szerint úgy vélik, hogy a mozgalomhoz önként csatlakozott személyek majd alávetik magukat az erkölcsi önszabályozás megegyezései rendjének, és ezért nem jelenhet meg náluk antiszociális magatartás. Ez az elképzelés talán megvalósítható egy rövid időre valamilyen kisebb közösségben (amire vannak is példák), de elképzelhetetlen az egész társadalomra vonatkozóan.

Az anarchizmus eltekint attól is, hogy a modern államok többsége nemzetállam. Az anarchizmus valójában nem tud mit kezdeni a nemzeti identitás jelenségével, sőt ezt zavaró tényezőnek tekinti, holott a nemzeti identitás fontos közösségépítő, a társadalmat egységbe tömörítő tényező.

A kritikai észrevételek között talán a legfontosabb arra vonatkozik, hogy az anarchisták lényegében nem tesznek különbséget a demokratikus és a diktatórikus rendszerek között, hiszen lényegében mindkettőt ad hoc eleve elutasítják.

Ez a vázlatos áttekintés inkább csak bevezetést jelent az anarchista gondolkodás többoldalú bemutatásához, a politológiai szakirodalom jóval alaposabban tárgyalja ezt a témát.



1.5. Anarchizmus és pedagógia

Az anarchizmus-kutatás az utóbbi ötven évben jutott el odáig, hogy intenzívebben kezdjen foglalkozni ennek a rendkívül összetett, alapvetően politikai áramlatnak az eszmetörténeti elágazásaival. Ennek részeként az angolszász kultúrkörben kezdődött meg először az anarchizmus és a neveléstudomány érintkezési pontjainak feltérképezése és elemzése, amit néhány év késéssel követett a német társadalomtörténeti kutatás. A hidegháború időszakát követő enyhülés és különösen az 1968-as diáklázadások nyomán a mindenfajta lázadással összekapcsolt anarchizmus újra a médiák és a közgondolkodás részévé vált. Itt persze sokszor a szenzációhajhászás és a leegyszerűsített gondolkodás dominált, ezzel szemben a szakmai publikációkban a tudományos megközelítés egyre árnyaltabbá vált. Megjelentek az igényesebb monográfiák, a fellelhető dokumentumokból szöveggyűjtemények készültek és egyre több, korábban kevésbé ismert neveléstudományi, iskolatörténeti dokumentum is előkerült. A feléledő alternatív iskolák iránti igény is erősítette ezt a tendenciát. Nem mintha az alternatív iskolamozgalom szellemi támaszt keresett volna az anarchistáknál: sokkal inkább azért vált fontossá az anarchizmus kutatása, mert az anarchizmus iskolakritikája, utópisztikus törekvései és megvalósult gyakorlata elgondolkodásra ösztönző tapasztalatokat jelentett a neveléstudomány teoretikusai és az iskolai gyakorlat továbbfejlesztői számára. Az anarchizmus képviselői egyébként az oktatást – szinte kivétel nélkül – kiemelten fontos feladatnak tartották, és ahol csak lehetett, hosszabb-rövidebb ideig fennálló iskolákat alapítottak.

Az anarchizmus oktatási intézményekben megjelenő hatásai a leginkább Svájcban, Spanyolországban, az USA-ban, Franciaországban és Angliában érezhetőek. Az anarchizmus gondolköréből nem annyira a polgárpukkasztó, a radikális, felforgató, netán romboló szándékú mozzanatok a jelentősek. Ennél sokkal fontosabbak a reformpedagógia és az életreform irányába mutató hatások, amelyek kiteljesedéséhez az anarchizmus adott lendületet.

A pedagógia és az anarchizmus kapcsolatát vizsgálva megállapítható, hogy a pedagógiai törekvések minden esetben ideológiailag determináltak és az anarchista öntudat aktuális megjelenési formáinak tekinthetők. Francisco Ferrer így fogalmazta meg ezt a gondolatot: „Két lehetőség kínálkozik a gyermekek nevelésének megújítására. Meg lehet kísérlni az iskola megváltoztatását azáltal, hogy tudományos eszközök segítségével kutatjuk a gyermeki természet sajátosságait, és ez által feltárjuk a fennálló oktatási rendszer hiányosságait, és utalunk a változtatás szükségességére. A másik lehetőség pedig abban áll, hogy új iskolákat hozunk létre, mégpedig azon hazugságok és igazságtalanságok elutasítása alapján, amelyek a modern társadalom bázisát jelentik.” (Ferrer 2003. 43. o.) Az anarchisták mindig ezt a második lehetőséget választják, de ennek az a súlyos következménye, hogy az állami iskola reformjával nem számolnak, ezek a reformok nem jelennek meg számukra választható alternatívaként, ezért szükségszerűen elhatárolódnak, a társadalom periferiájára szorulnak. Az anarchista pedagógia tehát mindig a létező államilag elfogadott, intézményesített pedagógiai gyakorlat radikális kritikája. Az egyik leggyakrabban hangoztatott anarchista tézis szerint az állam és vele szövetségben az egyház nem pedagógiai, hanem éppenséggel politikai célokat és érdekeket tesz az első helyre.

Walther Borgius az antipedagógiai koncepció képviselőjeként írta az 1930-as években: „Az iskola ugyanis egy nagyon rafinált hatalmi eszköz az állam kezében, amelynek az a rendeltetése, hogy az embereket gyermekkoruktól kezdve engedelmisségre szoktassa, szuggerálja számukra az állam nélkülözhetetlenségének gondolatát, minden emancipációs törekvést csírájában elfojtson, minden gondolatot az általa jónak tartott mederbe tereljen, azaz összességében drillel elnyomott alattvalókat produkáljon.” (Borgius 1930. 7. o.) Borgius ebben az írásában arra utal, hogy az anarchisták, akik az iskolakötelezettség legnagyobb ellenzői, az államot és az egyházat nem a műveltség hordozójának és támogatójának, hanem éppen ellenkezőleg, erőszakos elnyomó rendszereknek tekintik.

Az oktatáspolitikai célok mellett minden anarchista koncepcióban említésre kerül a szabadság, az önálló tapasztalatszerzés igénye, az önszabályozás, a holisztikus, az élet teljességéből kiinduló gondolkodás és a koedukáció feltételeinek megteremtése. Ezek a szempontok az anarchista pedagógiai gondolkodás kulcsfogalmainak is tekinthetők. Mindez természetesen széles társadalmi kontextusban jelenik meg. Így például maga Tolsztoj fogalmazta meg kortársai számára a következő felszólítást: „Vegyétek már észre, vonjátok már le végre a tanulságot a pedagógia és a közoktatás történetéből, hogy a tanár számára egyértelmű legyen az, hogy mi a jó és mi a rossz! Ehhez a tanulóknak abszolút szabadnak kell lennie, hogy kifejezhesse elégedetlenségét, vagy legalábbis kivonhassa magát azon nevelőhatások alól, amelyekről ösztönszerűen óvakodik. Minden létező pedagógia egyetlen kritériuma – a szabadság biztosítottasága.” (Tolsztoj 1861. 46. o.)

Ebben a kivonatos pedagógiai programban szerepelnek „örök kérdések”, mint a jó és a rossz közötti határozott különbségtétel megoldása, de megjelenik benne a maximális tanulói (és tanári!) szabadságigény deklarálásának szükségessége.

Az anarchista pedagógiai koncepció további meghatározó mozzanata az olyan szabad, autonóm emberek felnevelése, akiknek az életében nemcsak a tudás, hanem az önálló akarat is fontos. Az anarchisták egyébként – eszmerendszerük lényegéből következően – kifejezetten óvakodtak konkrét célrendszer kidolgozásától, a célok náluk elsősorban a gyakorlat alapján fogalmazódtak meg, többnyire egy adott konkrét szituációba ágyazottan. Gondolkodásukra jellemző még a rugalmasság és a szituatív viselkedés elsődlegességének hangsúlyozása – e szerint viszont a nevelésnek állandó végcélja sem lehet. A nevelésnek és az oktatásnak – vélik az anarchisták – valójában az ember minden cselekedetében jelen kellene lennie.

2. Az anarchizmus kezdete – a klasszikus anarchista pedagógia képviselői

A klasszikus anarchizmus pedagógiájával azért érdemes foglalkozni, mert mindenképpen a korabeli pedagógiai párbeszéd része. Ez elsősorban az erőteljesen kifejezésre juttatott kritikában, a polgári társadalom egyes alapelveinek megkérdőjelezésében és újszerű, az iskolai életet átalakító javaslatok formájában jelenik meg. A bemutatást a meghatározó személyek életútjának, munkásságának vázlatos ismertetése és pedagógiai koncepciójuk kifejtése jelenti.

Ezen irányzat meghatározó személyisége William Godwin, aki neveléelméletében a szubjektum autonómiájának szószólója. Hozzá kapcsolódik második felesége, Mary Wollstonecraft munkássága, aki a nőnevelés terén ért el említést érdemlő eredményeket. További képviselő a mindenfajta polgári rendezettség kompromisszum nélküli megkérdőjelezője, a radikális kritikát megfogalmazó Bakunyin, az anarchizmus egyik legismertebb teoretikusa. Hozzá kapcsolható a szintén orosz nemesi származású Kropotkin is, akinek a nézetei számos esetben, de a leginkább didaktikai vonatkozásban akár a reformpedagógia részei is lehetnének. E személyek munkásságának pedagógiai szempontú feldolgozása jelentheti a kiindulópontot minden további elemzéshez.

Ezért hát a következő fejezetekben először velük ismerkedünk meg. Az egyes személyek bemutatásánál fontosak az életrajzi részletek, ezután kerül sor a koncepcionális, elméleti kérdések tárgyalására és műveik bemutatására, főleg a pedagógiai szempontok érvényesítésével.

2.1. William Godwin – az individuális anarchizmus képviselője (1756–1836)

2.1.1. Élete és művei

Édesapja, John Godwin egy kálvinizmushoz közeli, az anglikán egyházból kiszakadt vallási tömörülés, a disszenterek lelkésze, édesanyja egy hajótulajdonos leánya. Godwin a család tizenhárom gyermeke között a hetedik. Kora gyermekkori és ifjúkori élményeit a szülői ház kálvinista-pietista szellemiségű, meglehetősen szigorú életvezetése határozza

meg. Ezen élmények két hatása figyelhető meg későbbi tevékenységében: egyrészt mindenfajta elnyomás elleni lázadás, másrészt minden érzelmesség kerülése.

Godwin már ötéves korában tudott olvasni. Olvasmányélményei kizárólag vallásos tartalmú művekhez kapcsolódnak, például Bunyan „The Pilgrim’s Progress” című, egyáltalán nem gyermekeknek való művét olvassa. 1760-ban a család Guestwickbe költözik, ahol egyik fiútestvérével együtt napi egy-két órában az ún. „Dame’s School”-t látogatja. (Az iskola elnevezése itt félrevezető lehet, hiszen valójában egy ráérő hölgy magánóvodáját takarja.) Nyolcéves koráig marad itt, és ideje nagyobbik részét bibliaolvasással tölti. Saját visszaemlékezése szerint a vége felé már verseket, sőt prédikációkat is írt.

1764-től egy autodidakta szabómester (Akers) magániskolájába kerül. A 37 fős osztályban írást, olvasást és számtant tanulnak. Akers didaktikai koncepciója a testi fenyítés elkerülésén alapszik, és lényegét egy sajátos jutalmazási és büntetési rendszer jelenti. Ennek részeként díjakat oszt, katonás fegyelmet követel és rangokat ad a tanulóknak. Godwin hamarosan igen magas rangot ér el, és Akers segítőjévé válik. Mindez megerősíti abban a szándékában, hogy a lelkeszi hivatást válassza. Akers, felismerve Godwin tehetségét, beajánlja Norwichba, Samuel Newton iskolájába.

Newton egy ultrakálvinista vallásos mozgalom képviselője. Iskolájában Godwin görög és latin klasszikusokkal foglalkozik. Elvárja, hogy diákjai kívülről megtanulják a klasszikus szövegeket, és az intellektuális arrogancia legyőzése érdekében nem riad vissza a testi fenyítés alkalmazásától sem. 1771-re nagyrészt befejeződik Godwin taníttatása, ettől kezdve önállóan tanul Newton könyvtárában. Görög, perzsa és angol történelmet, valamint Locke írásait olvassa.

1773-ban – röviddel édesapja halála után – Godwin megpályázza a londoni disszenter szellemiségű Homerton Akadémia ösztöndíját. Kérelmét itt elutasítják azzal az indokkal, hogy Newton iskolájában erős ultrakálvinista (sandermanista) hatások érték. Még ugyanebben az évben felveszik a Hoxton Akadémiára, ahol öt évet tölt el. Ebben a disszenter-szellemiségű intézményben héberül tanul, etikát, retorikát, matematikát, természetfilozófiát hallgat és tovább tanulmányozza a klasszikusokat. Tanulmányait befejezve lelkeszi állást vállal egy kis településen, Hertfordshire-ben, ahol 1779-ig marad. Rövid londoni tartózkodás után Suffolkban telepszik le. Itt F. Norman hatására megismerkedik Rousseau, Helvétius és D’Holbach műveivel. Az ateista és materialista szerzők jelentős hatással vannak Godwinra, de döntő befolyást mégis Priestley gyakorol rá. Az ő hatására lemond további lelkeszi tevékenységéről és a továbbiakban a szociánusok táborát gazdagítja, ahol független íróként keresi további megélhetését.

Egy alkalommal kísérletet tesz iskola alapítására, mégpedig Epsomban. Ki is bérlí a szükséges tantermet, brosúrát szerkeszt a szülők számára. Ebben olyan kemény hangnemben bírálja a korabeli oktatási viszonyokat, hogy a szülők valószínűleg meg-

ijedhettek ettől a hangnemtől, és emiatt nem merték gyermekeiket ide beírni. Így tanulók hiányában kénytelen volt feladni tervét.

Godwin továbbra is novellákat ír és különböző újságoknál tudósítói feladatokat lát el. Pedagógiai érdeklődése azonban lankadatlan, és 1788-ban lehetőséget kap másodunokatestvére, a 12 éves Thomas Cooper mellett nevelői feladatok ellátására. Cooper temperamentumos, büszke, önálló gondolkodású fiú volt, Godwin pedig túl komoly, kicsinyes az értékelésben és következetes az utasításaiban, mert erősen hitt a nevelés egyedüli meghatározó szerepében. Ez kapcsolatukban igen sok feszültséget okozott.

Godwin írásaiban sokat foglalkozik a francia forradalommal. 1793-ban publikálja „Enquiry concerning the Principles of Political Justice, and its Influence of General Virtue and Happiness” („Vizsgálat a politikai igazság alapelveiről és hatásáról az általános erényre és boldogságra”) című munkáját. Az ebben a műben megfogalmazott éles kritika a könyvet az angol radikalizmus filozófiai–politikai alapművévé teszi. Godwin következő terjedelmesebb írása a „Caleb Williams” című regény, amelyben a Political Justice-ban megfogalmazott radikális gondolatokat igyekszik populárisabb formában ismertetni. A könyvnek olyan nagy sikere volt, hogy „The Iron Chest” („A vasláda”) címmel még színdarab is készült belőle. 1797-ben jelent meg a „The Enquirer – Reflections on Education, Manners and Literature” (A vizsgálódó – Észrevételek az oktatásról, a viselkedésről és az irodalomról) című esszégyűjteménye. Ebben a műben már felfedezhető Mary Wollstonecraft hatása, akit Godwin 1791-ben ismert meg. Házasságuk csak rövid ideig tartott, mert Mary Wollstonecraft 1797-ben gyermekágyi lázban meghalt.

Felesége halála, életrajzírói egyöntetű állítása szerint fordulópontot jelentett Godwin életében. Ezzel Godwinra hárult a feladat, hogy két leánygyermekét nevelje, amivel nagyon nehezen birkózott meg. Folyamatosan írta erkölcsi témájú tanulmányait, és egy újabb regényt is publikált, „St. Leon” címmel. 1801-ben újra megnősült, felesége újabb két gyermeket hozott a házasságba, és egy év múlva megszületett közös gyermekük is.

1805-ben Godwin újabb regénnyel jelentkezik „Fleetwood, or The New Man of Feeling” („Fleetwood, avagy az érzések új embere”) címmel. Ennek az írásnak az a pedagógiai jelentősége, hogy bírálja a korabeli egyetemi oktatást, és kifogást emel a gyermekek kíméletlen gyári dolgoztatása ellen. Az elkövetkező években kiadót alapít és álneven gyermekkönyveket ír.

Magánéletét továbbra is súlyos tragédiák árnyékolják be: Mary nevű leánya házasságba menekül, nevelt leánya, Fanny 1816-ban öngyilkos lesz. 1817-ben vitába keveredik Malthus-szal a Föld túlnépesedése körüli kérdésben. Statisztikai módszerekkel igyekszik bizonyítani – Malthus pesszimizmusával szemben – a maga pozitív jövőképét. 1824 és 1828 között még kiadja négy kötetben a „History of Commonwealth” („A közösség története”) című történeti értekezését. Godwin 1836-ban, 80 éves korá-

ban halt meg. Élete utolsó éveit viszonylag nyugodalmos körülmények között töltötte, mert befolyásos barátai minisztériumi álláshoz juttatták.

2.1.2. Pedagógiai koncepciója

Godwin a „Political Justice” című írásában közelít a pedagógia alapproblémáihoz. A következő problémaköröket elemzi:

1. Van-e az emberben valamilyen veleszületett igazságérzet?
2. Milyen szerepet játszanak az ember életében az ösztönök?
3. Milyen hatással vannak a kora gyermekkori élmények az individuum későbbi fejlődésre?

Ugyanebben a műben elemzi az értelem (reason) és az érzelmek (sentiments) kapcsolatát, valamint a hajlamok (passions) szerepét. Ez utóbbiakról Locke-hoz hasonlóan úgy véli, hogy érzelmek kombinációját jelentik.

Godwin korában – a felvilágosodás utóhatásaként – még élénken foglalkoztatja a pedagógiai gondolkodókat az *uralkodók nevelése*. A jezsuiták mellett, akik sajátos és vitatott gyakorlatot fejtettek ki ezen a területen, Godwin is előáll sajátos gondolatmenetével. A kiindulás megegyezik a jezsuita gondolkodással, mely szerint a társadalmi átalakulás leghathatósabb eszköze (the most powerful instrument) a nevelés. A jezsuiták ugyanis az uralkodó nevelésében esélyt látnak a társadalmi haladásra. Godwin viszont úgy véli, hogy a leendő uralkodók olyan látszatvilágban élnek, ahol nem fejlődhet ki az a képességük, hogy önmagukat kritikusan szemléljék, ezért nem is tudnak tőle szabadulni. A szabadulásnak csak egy útja lehet. Felszólítja az uralkodókat, hogy saját érdekükben mondjanak le hatalmukról, mert csak így érheti őket az a szerencse, hogy visszakapják fejlődési lehetőségeiket. (Heinlein 1998. 86. o.)

Godwin felhívja a figyelmet egy másik téves elképzelésre is: a nemesség egy részét áthatja a képességek átörökíthetőségének gondolata. Úgy vélik, egy herceg utóda eleve magában hordozza ősei képességeit, ezeket csak életre kell kelteni benne megfelelő neveléssel. Godwin hatásos érveléssel küzd ezen tévképzetek ellen.

Az uralkodók nevelése után Godwin a demokrácia nevelési vonatkozásait érinti, de elsősorban csak az angol demokráciára gondolva, azon belül is csak a Pitt-kormány idejét érintve. A demokratikus rendszer egyik legnagyobb hibájának azt tartja, hogy a tudás olyan hatalmi eszközzé válik, amellyel az emberek többségét manipulálják. Ebből további hátrányos hatások erednek, mint a demokráciák instabilitása is, hiszen állandóan veszélyeztetik ezeket a lázadások és a forradalmak. Ennek ellenére Godwin – aki ne feledjük el, mindenféle kormányzást és az államot csak szükséges rosszként

tud elfogadni! – még mindig a demokráciát tartja olyan társadalmi formációnak, amelyik a legkevésbé akadályozza az értelmes életlehetőségek kialakulását.

Ilyen prekonceptiókból erednek Godwin rendhagyó gondolatai *a nemzeti nevelés negatív megítélésével* kapcsolatban. Három fő kifogása a következő:

1. A nemzeti nevelés koncepciója implicit módon a tudás stagnálását okozza.
2. A nemzeti nevelés valójában egyfajta támadás az individuális ítélőképesség ellen.
3. A nemzeti nevelés veszélyes manipulációs eszköz az államhatalom kezében. (Heinlein 1998. 90.)

Differenciált és árnyalt Godwin nevelésfelfogása más tekintetben is: a nevelést alapvetően olyan hatalmi konstellációként említi, amelynek meghatározó összetevője az individuum szabad fejlődése. Ilyen értelemben *a nevelés három típusát* különíti el. Először a véletlenül, esetleges hatásokon alapuló nevelést említi. Másodszor a szokványos értelemben, a tanári kommunikációból eredő nevelésről ír, és harmadjára külön említi a politikai nevelést.

Tekintve, hogy Godwin különböző műveiben a részletkérdésekben gyakran változtatta a véleményét, és egymásra épülő, diszciplináris elvekre alapozott pedagógiai rendszert egyébként sem hozott létre, a továbbiakban a különböző pedagógiai részproblémákra vonatkozó megállapításait ismertetem.

A tehetség témája már korábban is előkerült a nemesség nevelési szokásaival kapcsolatban, most *a tehetséges parasztgyermekéről* írt véleményét mutatom be. Godwin észrevette, hogy a földművesek gyermekei körülbelül hétéves korukban meglepően gyors felfogóképességről tesznek tanúbizonyságot, pontosak a megfigyeléseik, egyenes jelleműek és tapintatosak. Sajnálatos, hogy a mértéktelen munkakényszer miatt ezek a jó tulajdonságok nem fejlődhetnek tovább, sőt az esetek többségében veszendőbe mennek. Ezért végkövetkeztetésként azt fogalmazza meg, hogy alapvetően a környezeti hatások játszanak kiemelt szerepet a tehetségfejlesztés megvalósításában.

A családi nevelésben rendkívüli jelentőséget tulajdonít *a játéknak*. Fontos, hogy a gyermek a játékban a szabadságát és a függetlenségét élhesse meg. Ezért itt semmi-féle korlátozást sem javasol, ugyanis a játékban képződnek, formálódnak a társadalmi kommunikációs rendszer összetevői. Gondolatmenete szerint a játékban a társas hatások ellenkezőjét is meg kell élni, azaz a magányt és az önálló tevékenységet. Ez utóbbi színhelyként, gyakorló terepeként a természetet és annak megfigyelését, játékos tanulmányozását említi.

Godwint élenken foglalkoztatta a *tanár–tanuló viszony* alakulása: úgy vélte, ennek legjobb magvalósulási módja az, ha kölcsönös bizalomra épül. A bizalom

mindenfajta pedagógiai kommunikáció alapja, ez pedig a felnőttek és a gyermekek világának egymáshoz való közeledésében nyilvánul meg, ami megjelenik a közös értékrendszerben, az erkölcs és a moralitás egyes kérdéseiben. Ezért a képmutatásra épített és a fenyegetésen alapuló pedagógiai viszonyt károsnak tartja. Godwin szerint a gyermekek nagyon jól felismerik az erkölcsi dimenziókat, mert a morál nem más, mint az öröm elővételezése („is nothing more than a calculation of pleasures”). Heinlein 1998. 134. o.) Zavaró tényezőnek tekinti még a tanár–diák kapcsolatban azt, ha a tanár hangulatember, ez ugyanis a már elfogadott szabályok fellazulásához, bizonytalansághoz vezethet. A tanár számára az egyik legfontosabb feladatként jelöli meg a tanulói önértékelés folyamatos erősítését. Az egyik legnagyobb pedagógiai vétségnek pedig ennek az ellenkezőjét, a tanuló folyamatos elnyomását, önértékelésének állandó megkérdőjelezését tekinti.

Godwin felismerte, hogy a tanulók hangoskodó megnyilvánulása gyakran pusztán az energia levezetése. Bírálta az olyan tanárokat, akik előnyben részesítik a saját akarattal és belátással nem rendelkező, túlzottan engedelmes ifjakat. Bizonyos fokú rendetlenséget az iskolában elképzelhetőnek és elfogadhatónak tartott.

Az ideális iskolában, írta Godwin, tanár és a diák kapcsolata átalakul. A fiú, akár csak a férfi, azért tanul, mert úgy kíván tenni. A saját maga által kidolgozott, illetve a másoktól átvett, saját magáévá tett terv szerint halad előre. Függetlenségre és egyenlőségre vall minden cselekedete. Ha tisztelettel bánik vele a tanár, akkor személyes kapcsolatot alakíthat ki a gyermekkel: bizalomra és kölcsönösségre épülő kapcsolatot, amelyben a tanár éppoly sokat tanulhat a diáktól, mint a diák a tanártól. „Az osztályterem kicsiny világában a tanárnak és a diáknak nem a zsarnok és a szolga szerepét kell magára vállalnia, a gyermek természetes méltósága és őszintesége értékes tényezők, amelyeket nem szabad megrontani.” (Fleisher, 1951. 16. o.)

Azzal, hogy a tanárt elmozdították fölérendeltségi helyzetéből, és sokkal inkább a diák óhaját, mintsem a tanár akaratát tették a tanulás fő elemévé, Godwin és követői valóban radikális újítást vezettek be az oktatás területén. A nevelés célja szerinte az, hogy a tanár fokozatosan visszavonuljon. A tanár legfontosabb feladata segítséget nyújtani a tanulói autonómia létrejöttéhez!

Megemlíti a tanítás során a *tanuló passzivitásának problémáját*. Ezt érdekes módon a tanuló védekezési stratégiájának tekinti, amellyel a tanuló kifejezheti érzelmi állapotát, másság iránti igényét. Vitába száll azzal a gyakran hangoztatott romantikus felfogással, hogy a gyermekkor az emberi élet legboldogabb időszaka. Úgy látja, a gyermekkor és az ifjúkor a permanens függőség és a kontrolláltság ideje.

Ebben az időszakban még vitatott kérdés az is, hogy a gyermek házi nevelést kapjon-e, vagy pedig közös iskolába járjon. Godwin egyértelműen az iskolai nevelést preferálja, mert a tanulónak csak itt van esélye arra, hogy fokozatosan kiterjessze autonómiájának a kereteit.

Godwintól a legtávolabb a gyakorlati kérdések állnak, ezen belül is a *didaktikai problémák*. Ennek ellenére néhány rész kérdésben eredeti elképzelésekkel gazdagítja a pedagógiai gondolkodást. Az első ilyen állásfoglalása az olvasás tanításáról szól. Ezt alapvető fontosságú tárgynak tartja, mert egyrészt elsajátítása által juthatunk további tudáshoz, másrészt az olvasás képessége hozzásegíti a tanulót a rendezett gondolkodáshoz, és még az olyan nem alapvetően intellektuális képességekre is hat, mint amilyen az érzékenység és az ízlés. Godwin – talán saját élettapasztalata alapján – a korai olvasástanítás és tanulás szószólója. Ezt még azzal is indokolja, hogy egészen fiatal korban a gyerekek képesek arra, hogy az olvasottakat élővé tegyék (bár nem ad meg erre vonatkozóan konkrét időpontot), így az író és az olvasó között egyfajta érzelmi azonosulás jön létre. Szerinte ez a képesség később elmúlik, elsorvad, mert a sokféle intenzív élettapasztalat elszínteleníti, háttérbe szorítja ezt a képességet. Godwin azonban figyelmeztet is arra, nehogy bármiféle kényszert alkalmazzunk az oktatásban, ez ugyanis megtöri, kioltja a motivációt, és ennek káros utóhatásai lehetnek.

Az olvasásra szánt irodalom kiválasztásánál tartalmi problémák is adódhatnak. Semmiféle cenzúrát nem tart elfogadhatónak ezen a területen, mert felfogása szerint káros hatású könyvek nincsenek. Ezzel szemben bizonyos szövegektől való eltiltás rendkívül veszélyes lehet, mert pontosan ez éleszti fel a tanulók kíváncsiságát (*curiosity*), és arra készíti őket, hogy titokban olvassanak, és így megszerzett tudásukat „titkos tudásként” álcázzák.

Foglalkozik a *klasszikus nyelvek* (latin, görög) oktatásával is. Ezeket azért tartja fontosnak, mert precizitásuk miatt a későbbi zavartalan kommunikáció segítői, továbbá következetes nyelvtani szerkezetük megismerése segíti a logikus gondolkodás kialakulását. A *történelem* tanításával kapcsolatban azt javasolja, hogy ez ne pusztán a tananyag kronológiai rend szerinti átszármasztása, vagy a háborúkról és a politikáról szóló tudás legyen. A történelmet különböző szemléletesen megjeleníthető életösszefüggések segítségével kell tanítani, ilyen témájú irodalmi szövegekkel kell azt érdekessé és érthetővé tenni.

De ilyen tekintetben óva inti a tanárokat a *túlzástól* is, és erre példákat sorol fel. A színi előadások megtartását és a versek/versikék írását nem tartja szükségesnek, mert ez sokszor meghaladja a tanulók felfogóképességét. Ez utóbbit – a tanuló szellemi kapacitásának figyelembevételét – a pedagógia alapvető kérdésének tekinti. Ennek érdekében további javaslattal is előáll: az osztálylétszámot szokatlanul alacsonyra – 12 főre – teszi, hogy a több figyelmet fordíthassanak egy-egy tanulóra.

Igazi anarchista gondolkodóhoz illően ír a *diáklázadásokról* és mindenféle rebellióról. Ezeket pedagógiai szempontból zavaró tényezőnek tekinti, mert mindenféle lázadás retorziót von maga után, és ezzel destabilizálja a viszonyokat. Ilyenkor sokáig tart, míg újra nyugalom lesz, de ez is csak időleges lehet, mert az elnyomás nem oldja meg, csak újratemeti a lázadás előfeltételeit. Ezért a javaslata rendkívül egyszerű: jöjjön létre olyan bizalmi kapcsolat a tanárok, a szülők és a gyermekek között,

amelyik a legfontosabb feladatának az autonómia kereteinek kijelölését és az önálló tevékenység feltételeinek megteremtését tekinti.

Összefoglalva: talán meglepőnek tűnik, hogy a nem kifejezetten pedagógiai teoretikus Godwin mennyi neveléstani problémát érint, némelyik tekintetében nagyon eredeti megközelítést alkalmazva. A következő fejezetben Mary Wollstonecraft munkásságával ismerkedhetünk meg.



2.2. Mary Wollstonecraft (1759–1797)

Mary Wollstonecraft másodikként történő bemutatása az anarchisták sorában talán túlzás, mert rövid élete során nem is volt lehetősége olyan életmű megalkotására, mint férjének, Godwinnak. A második helyre történő besorolást tehát inkább a Godwinról írottak kiegészítése és az angol kultúrkör e részletének együttes bemutatása indokolja. Ennek ellenére Wollstonecraft lendületes, szenvedélyes fogalmazása, temperamentumos természete, szókimondása és pedagógiai törekvései mindenképpen figyelmet érdemelnek.

2.2.1. Élete

Országos Széchényi Könyvtár

Mary Wollstonecraft 1759. április 27-én született London közelében, Spitalfields-ben, családjának második gyermekeként. Innen a család hamarosan Eppingbe költözik, a nagypapa farmjára. Közben megszületik húga, Eliza. 1764-ben nagyapjuk meghalt, és végrendeletében felosztotta vagyonát. Mary bátyja – az akkor hatéves Ned – az örökség harmadát kapta, a lányoknak pedig csak egy-egy ezüstkánál jutott. Ez a megkülönböztetés Maryt már ekkor elgondolkoztatja.

A természet és az állatok kötik le leginkább az érdeklődését. A családban Nednek fényes jövőt terveznek, jogásznak szánják, a lányoknak pedig elég, ha csinosak és alázatosak maradnak. (Tomalin 1985. 17. o.) Önéletrajzi írásában úgy emlékszik erre az időszakra, hogy sokat játszott a kertben és az erdőben, dalolgatott és beszélgetett az angyalokkal. (Wollstonecraft 1798. 11. o.) A család nemsokára újra költözik, ezúttal Beverleybe, ahol még két testvére születik. A 14 éves Mary egy barátnőjének írt levelében azt írja, hogy apja iszákos lett, és már többször neki kellett megvédeni édesanyját dühöngő férjétől. Iskolai tanulmányai valójában arra korlátozódnak, hogy megtanult olvasni, írni és számolni. Még csak alapos vallásos nevelésben sem részesült, korának „megfáradt anglikánus szellemével” ismerkedett meg az iskolában: „Beindult a gépe-

zet annak érdekében, hogy asszonyt neveljenek belőle. A haját hajtúkkal tűzték fel, a testét rejtegetnie kellett még a fiútestvérei elől is, fehéreneműjét illet titokban – a másik nemtől elkülönítve – mosnia, ahogy ez akkoriban 12–14 éves lányoknál szokásban volt.” (Tomalin 1985. 21. o.)

Mary 15 éves korában élesen bírálja szüleit, így nevelését egy idősebb házaspár veszi át, miközben továbbra is otthon lakik. 18 éves korában munkát, gondnoki állást vállal, hogy önállósíthassa magát. 1772-ben elveszti már hosszabb ideje betegeskedő édesanyját. A család szétesik: lánytestvérei a bátyjukhoz költöznek, Eliza férjhez megy, édesapjuk visszamegy a gazdaságba, öccse tengerésznek szegődik.

Mary ebből a helyzetből szokatlan kiutat választ: testvéreivel és egy barátnőjével közösen iskolát nyitnak. Newington Greenben kibérelnek egy házat, és hamarosan lesznek tanulók is. A három fiatal hölgy egyikének sincs tanítói végzettsége, de ez akkoriban nem akadály. A tandíjból jól-rosszul, de megélnek. Mary látja el az iskolavezetéssel járó szervezési feladatokat és „tanterveket” készít. Lánytestvérei azt tanítják, amit ők maguk tanultak korábban az iskolában. Mary barátnője rajzot és kézimunkát tanít.

Mary iskolavezetői karrierjét egy váratlan esemény szakítja meg. Newington Green már hosszabb ideje a korábban már említett disszenter vallásos közösség működésének színhelye. Mary ismeretségbe kerül a helyi lelkésszel és a körülötte levő radikális entellektüellekkel. Mary szorgalmasan hallgatja a lelkész dr. Price prédikációit. A lelkész olyan jelentős személyekkel áll levelező viszonyban, mint Franklin, Jefferson, Condorcet és Priestley.

Mary addigi pedagógiai tevékenységét életrajzírója „totális szerencsétlenségként” értékeli (Tomalin 1985. 49. o.), mert Rousseau nyomán valamiféle ösztönös nevelés-szerűt próbált megvalósítani. Mary nem keseredett el a sikertelenségén, úgy vélte, a világot akaraterővel és kellő energiával meg lehet változtatni, és ha jobbak lesznek az életkörülmények, akkor majd az emberek is megjavulnak. A disszenterekhez nem annyira teológiai álláspontjuk miatt vonzódott, hanem inkább azért, mert becsületesek, háziasak, humánusak és szorgalmasok, valamint megbecsülik a nőket. A női nem cinikus megítélésével, amit gyermekkorában nap mint nap átélt, itt egyáltalán nem találkozik. Itt olyan asszonyokról hall, akik nem félénkek, nem alázatosak, ellenben öntudatosak, politikai szövegeket írnak és verseket publikálnak.

³Mary időközben meglátogatja Portugáliában élő barátnőjét, majd 1787-ben visszatér Angliába. Iskolája közben a működőképesség határára zsugorodott. Mary eladja a bútorzatot és néhány tanítványával együtt egy kisebb házba költöznek. Ugyanebben az évben megjelenik írása „Thoughts on the Education of Daughters” („Gondolatok a lányok oktatásáról”) címmel. Mary sohasem csatlakozott a disszenterekhez, de a kritikus gondolkozásra való hajlama itt erősödött meg igazán. 1787-ben rövid ideig nevelőnő Írországból egy grófi családnál, de ebben a munkában is csalódik, és

húszévesen, munka nélkül maradván újra hazatér. Ebben a helyzetben egy disszenter kiadó vezetője, Joseph Jonson siet a segítségére, és finanszírozza írói ambícióit. Mary hamarosan az „Analytical Review” című irodalmi és tudományos, havonta megjelenő magazinban publikál. Fordításokat is vállal, így a filantróp Salzmann „Moralisches Elementerbuch”-ját („Alapfokú erkölcsi oktatókönyv”) fordítja angolra. A kapcsolat Salzmannel termékenynek bizonyult, ő ugyanis később németre fordítja Wollstonecraft „Vindication of the Rights of Man” című művét. Ebben az írásban Wollstonecraft összefoglalja mindazokat a nézeteket, amelyek az utóbbi években foglalkoztatták. A közérthető, szenvedélyes hangnemű írásban mindenki találhat olyan részt, ami az ő életérzését fejezi ki, így Mary hamarosan ismert személy lesz. A műfaji változatosság munkásságának egyik lényegi jellemzője, novellákat és moralizáló tartalmú történeteket, esszéket publikál. Életének ez a legtermékenyebb időszaka. Az csak véletlen, hogy Thomas Paine „Rights of Man” című munkája is pontosan ekkor jelenik meg. A közvélemény mindkettőjüket forradalmárként könyveli el.

1791-ben az író nő találkozik Paine-nel és Godwinnel. Itt Paine-től értesül Condorcet véleményéről a lányok és a fiúk együttes neveléséről. Az ötlet megtetszik neki, és az eredeti mű olvasása nélkül ír egy pamfletet erről a témáról: „Vindication of the Rights of Women” („A nők jogainak követelése”). Wollstonecraft írása mindenféle logikai elrendezés mellőzésével, a maga extravagáns módján íródik, de míg Condorcet írását csak a szakemberek egy része ismeri, addig Mary írása iránt sokan érdeklődnek. Művében olyan témákat érint, miszerint a nők emberi lények és nem szexuális szolgáltatók, a szellemnek nincs biológiai neme, a társadalom elvesztegeti a lehetőségeit, ha a nőkben csak háztartási alkalmazottat lát, és nem figyel fel a többi, a női nemben rejlő lehetőségre. Az 1792-ben megjelent „Vindication ...” egy csapásra híressé tette az író nőt, még ha nem is mindenki egyformán lelkesedett érte. Horace Walpole például „filozófáló kígyóként” említi. (Tomalin 1985. 142. o.)

Még ugyanebben az évben, 1792-ben Mary Párizsba költözik, hogy saját szemével kövesse a francia társadalomban bekövetkező változásokat. 1793-ban Franciaország hadat üzen Angliának, és az író nőt rendőri felügyelet alá helyezik, de ennek ellenére az országban marad. Magánélete is összekuszálódik, ugyanis együtt él az amerikai hadsereg egyik tisztjével (Mr. Imlay-jel), akitől hamarosan gyermeke is születik (Fanny). 1794-re elkészül a francia forradalomról szóló könyvével, és nézetei nagymértékben közelednek az utópista szocialisták álláspontjához. Még ebben az évben elhagyja gyermekének apja, egy színésznő kedvéért. Ez nagyon érzékenyen érinti Maryt, ahogyan erre későbbi írói hagyatékából a „Mária” című novella egyértelműen utal. Mary visszatér Angliába és Londonban sikertelen öngyilkossági kísérletet követ el.

Londonban újra találkozik az akkoriban már hírességnek számító nőtlen Godwinnal, barátok lesznek és Mary hamarosan gyermeket vár tőle. Godwin még 1797-ben sem tudja, hogy feleségül akarja-e venni Maryt, vagy sem. Ennek egyik akadályát

abban látta, hogy ő korábban többször véleményt nyilvánított a házasságkötés ellen. Végül Mary feleségül ment hozzá, de 1797. szeptember 10-én, egy héttel leánygyermek születése után, gyermekágyi lázban meghalt. Ez Godwin életében fordulópontot jelentett, és később élete végéig megőrizte és ápolta felesége emlékét.

2.2.2. Mary Wollstonecraft a nőnevelésről

1788-ban kiadott első nőnevelés témájú írásában Wollstonecraft még nem tud egyértelműen választani a disszenterék és Rousseau felfogása között, bár az író állásfoglalása egyértelmű bizonyos dolgokban, így a kozmetika túlzott használata, a hajpuderezés, a kártyázás és a színházlátogatás megítélésében. A házasságról az a véleménye, hogy a fiatal lányoknak nem feltétlenül kell férjhez menniük. Élesen bírálja még a vallásos nevelés gyakorlatát, így a Biblia túl fiatal korban való olvastatását és a bibliai szövegek szó szerinti értelmezését. A lányok taníttatását azért szorgalmazza, mert a nők alig-alig találnak lehetőséget önálló egzisztencia létesítésére.

Wollstonecraft 1792-ben megjelent fő műve, a „Vindication of the Rights of Women” nem korlátozódik a pedagógiára. Szatirikus-szórakoztató stílusban, összesen 13 fejezetben elemzi a nők társadalmi helyzetét. Az író a bevezető részben rögtön azzal a kérdéssel kezdi, hogy hogyan lehetséges az, hogy a nők önként a férfiak szolgálatának rendelték alá magukat? Úgy látja, hogy „ezt semmilyen házi neveléssel nem lehet elérni”. (Wollstonecraft 1976. 36. o.) Kritizálja a korabeli lánynevelést, mivel az elsősorban háztartási ismereteket adott át és az anyaságra való felkészítést szolgálta. Ehhez a neveléshez azonban egyébként sem lehet nagy reményeket fűzni. A legjobb nevelés tehát az lenne, amelyik a testet, a szellemet és az érzelmeket egyaránt fejleszteni. Ez viszont „olyan nevelés, amely az individuum minden képességét úgy fejleszti, hogy az végül függőséget eredményez”. (Wollstonecraft 1976. 36. o.) Viszont helyesnek tartja az érzékszervek fejlesztését szolgáló gyakorlatokat, a jellemfejlesztést és a lányokban fejlődésük során jelentkező hangulatok, érzelmek alakítását.

Vitába száll Rousseau felfogásával, mely szerint nem tekinthető morális lénynek az olyan személy, aki nem tanulta meg képességeit és erejét önnevelés útján felhasználni. Rousseau-nak ezt a férfiak nevelésére utaló gondolatát Wollstonecraft a lányok nevelésére is vonatkoztatja, de úgy véli, hogy a nők saját tevékenységi körük hamis felfogása okán és általa, hogy férfias tulajdonságokat vettek fel, elidegenedtek saját életlehetőségeiktől. Következtetése szerint ha a nők nem mondanak le arról a hamiskás jogról, hogy csak szépségükkel foglalkozzanak, még értelmetlenebb viselkedést tanúsítanak, mint a férfiak.

Wollstonecraft nincs jó véleménnyel azokról az írókról sem, akik mostanáig a nőnevelésről írtak. Ezek az írások többnyire csak azt eredményezték, hogy „a nőket

még természetellenesebb módon, gyenge jellemű lényekként és így a társadalom számára kevésbé hasznosként mutassák be”. (Wollstonecraft 1976. 36. o.)

Wollstonecraft éles kritikájával nem kíméli magukat a nőket sem. Szerinte alsóbbrendűségük érzésének ők maguk az okozói, mert ha elkezdenek valamit, nem viszik végig, felületesek, értelmi képességeik egy részét nem használják ki, és nem következetesek, hézagosan, kisebb-nagyobb ugrásokkal gondolkoznak: „Az értelmi fejlesztés fiatalkori elhanyagolásának jelentősebb negatív hatása van, mint gondolnánk. Az a csekélyebb mennyiségű ismeretanyag, amit a nők saját akaratukból elsajátítanak, sokkal felületesebb, mint a férfiak tudása.” (Wollstonecraft 1976. 40. o.) További bírálatában azt írja, hogy a nők tanulásuk során nem követnek konzekvens módon egy-egy tudományt, csak töredékeket sajátítanak el, ez pedig megnehezíti számukra a későbbi önálló véleményalkotást. A nők oktatásában mindig a külsőségeket tartják fontosnak. Nem fejlesztik azokat a képességeket, amelyek a nők önálló életvitelét tennék lehetővé, nincsenek ilyen jellegű tudományos képzések. Ezért a nők természetes élelméjűségükkel kényszerűen fordulnak a külsődlegesség irányába. A nők jó nevelése azt jelentené, hogy ezeket a hiányosságokat pótolnák, de ez a férfiak világától teljesen idegen gondolat: „A zsarnokok a nőket tudatlannak, felvilágosulatlanak akarják hagyni, mert rabszolgákra és érzelmeiknek játékszerre van szükségük. Az ilyen érzéki férfi a legveszedelmesebb tirannus. A nőket szeretőik ugyanúgy becsapják, mint az uralkodókat a miniszterei, amennyiben mind-egyik azt hiszi, hogy ő határozza meg a viszonyokat.” (Wollstonecraft 1976. 39. o.)

Annak ellenére, hogy Wollstonecraft sok tekintetben ellenkezik Rousseau véleményével, azért mégsem gondolja azt, hogy a dolgok rendjét forradalmi úton kellene megváltoztatni. Úgy véli, csak egyfajta morál létezik mindenki számára, és ilyen értelemben nincs különbség a férfiak és a nők között. Nevetségesnek találja azt az elképzelést, mely szerint a nőnevelést csak az jelentené, hogy a lányok vonzóak legyenek a férfiak számára: „Egy asszony, aki nem tanult meg mást, mint tetszést aratni a környezetében, hamarosan észre fogja venni, amikor elveszíti befolyását a férje érzelmeire, hogy vonzereje csak időleges volt.” (Wollstonecraft 1976. 42. o.)

Ezért az író szerint súlyos hiba, ha a lányok nem tanulnak meg valamilyen szakmát, nem választanak hivatást. Egy okos nőnek – függetlenül attól, hogy milyen jellemű férje lesz – küzdenie kell azért, hogy foglalkozása legyen. A jól megválasztott foglalkozás lehetővé teszi azt, hogy a nők akkor is teljes értékű életet élhessenek, ha éppenséggel nem mennek férjhez. A nők magasabb képzettsége pedig hozzásegíti őket ahhoz, hogy az élet hozza váratlan eseményekre könnyebben reagáljanak.

Véleményét így összegzi: „Először adjunk teret minden nőnek ahhoz, hogy a fejlődhessen, hogy képességeit kifejleszthesse, és az után eldönthetjük, hogy milyen intellektuális szinten keresse a helyét a társadalomban.” (Wollstonecraft 1976. 49. o.)

Könyvének harmadik fejezetében a férfiak és a nők testi erejében meglévő különbségekkel foglalkozik. Tapasztalatai szerint a gyermekeket, de különösen a lányokat egy

pillanatra sem hagyják önállóan cselekedni, és az így kialakított önállótlanságot azután női természetként említik. Annak ürügyén, hogy a női szépséget ápolják, szenved női test és a szellem is. Az állandó ülő életmód már kicsiny kortól súlyosan gyengíti az izmokat és negatívan hat az idegrendszerre is. Wollstonecraft bírálja Rousseau-t abban is, hogy a kislányoknak csak babázást és cicomázkodást tud elképzelni nevelés ürügyén. Ennek a nézetnek köszönhető, hogy sok kislány kényszerül arra, hogy órákig csak a nevelőnők és a szolgálók fecsegését hallgassa, esetleg figyelheti édesanyja toalettjének előkészítését. Az a feltételezés, mely szerint a lányok eleve természetükből adódóan kokettek, a női nem ártalmára van. Wollstonecraft erőteljes hangnemben követeli vissza az elveszített női méltóságot, a megfelelő művelődési lehetőségeket annak érdekében, hogy a nők el tudják foglalni méltó helyüket a társadalomban.

Szól még az olyan vélt erényekről, mint a női szégyenlősség. Úgy véli, a férfiakra és a nőkre egyforma morális kötelezettségek vonatkoznak, így nőnek az a feladata, hogy megtanuljon saját akarata szerint, önállóan cselekedni.

A negyedik fejezetben a nők társadalmi helyzetéről esik szó. A nőket a közvélemény szellemi képességek tekintetében a férfiak alá helyezi, egyfajta mezei liliomnak tekintve őket. Ehhez a kórushoz néhány magasabb képzettségű nő is csatlakozik, mert attól félnek, hogy a szellemi tevékenység kiemelésével elveszíthetik nőiességüket. Ezért jön létre olyan helyzet, hogy mellékes dolgokat lényeginek, értékesnek tartanak, így például a könnyed csevegés képességét és az utazásokhoz izlésesen összeválogatott ruházatot. Amennyiben a lányokat is olyan szellemben nevelnék, mint a fiúkat, megszűnne az a helyzet, hogy olyan útszéli virágszálnak tekintsék őket, akiknek egyetlen dolguk az, hogy rámosolyogjanak az a mellettük elhaladó férfiakra. (Wollstonecraft 1976. 69. o.)

Az ötödik fejezetben újra bírálja Rousseau felfogását. Az Emil írójának tévedése abban áll, hogy „ahol nyugodtan kellene véleményét kifejtenie, ott szenvedélyes hangnemre vált, és képzelőerejére támaszkodik az értelme helyett”. (Wollstonecraft 1976. 93. o.)

Összegezve az eddigieket: az író úgy ítéli meg, hogy a jelenlegi rossz társadalmi légkörnek az egyik oka éppen a nők társadalmi elnyomása. Amennyiben a férfiak és a nők egyenjogúak lennének, mindkét nem együttesen, összefogva küzdhetne a társadalom jobbításáért. Ennek egyik előfeltétele a nők gazdasági függetlensége. Ha a lányokat már kiskoruktól kezdve arra nevelnék, hogy fiúkhoz hasonlóan fejlesszék tudásukat, legyenek ambíciózusak, eddzék testüket, akkor elérhető lenne az emberiség jobbá tétele. Ennek érdekében a nőknek foglalkozást, hivatást kell választaniuk, és ehhez karrierlehetőségeket kell megnyitni számukra. Ne szoruljanak a konyhába: lehessen belőlük baba, orvos, mezőgazdász. A nők politikai képzése ugyanilyen fontos. Koedukált iskolai osztályokkal lehet közelíteni a fenti célokhoz. A tanítás során előnyben kell részesíteni a közvetlen, irányított beszélgetést. Fontos szerepük van az intelligens édesanyáknak, akik már kora kisgyermekkorban felelősséget éreznek

gyermekük későbbi sorsáért. Az apák pedig legyenek gyermekük barátai és a „házi zsarnok” szerepről mondjanak le. Ezek szerint a nőnevelés Wollstonecraft értelmezésében az önállóságra nevelést, az egyenjogúságra és a politikai aktivitás kifejtésére való nevelést jelenti.

Összességében a két eredeti gondolkodó, Godwin és Mary Wollstonecraft nagyon jól kiegészítik egymást, életútjuk is sok hasonló vonást mutat, például a disszidentekhez való laza kötődést, így nem lehetett véletlen egymásra találásuk sem. ✨

Az anarchizmus ezen korai képviselőinél jól megfigyelhető a főleg intuíció alapján megfogalmazódó, bátor egyéni véleménynyilvánítás, a publicitásra való törekvés és a visszafogott, kordában tartott radikalizmus. Az sem véletlen, hogy társadalomformáló tevékenységüket lényegében iskolák alapításával és írásaik közzétételével, előadások tartásával kívánták elérni.

2.3. Albertine Adrienne Necker de Saussure (1766–1841)

Az összehasonlítás kedvéért érdemes megismerkedni Wollstonecraft Svájcban élő kortársának, Albertine Adrienne Necker de Saussure életútjával és munkásságával.

2.3.1. Élete

Adrienne de Saussure 1776-ban született, protestáns családban. A kislány szellemi nevelését természettudós édesapja vállalta magára. Jól megválasztott irodalmat adott a gyermek kezébe, és rigorózan ügyelt arra, hogy mindig legyen valami feladata, nehogy egy csepp ideje is kárba vesszen. Már hétéves korában elkísérte édesapját egy itáliai útra, ahol gyakorolhatta a természeti jelenségek tervszerű megfigyelését és a látottak leírását, amit 17 éves koráig vezetett naplója is tanúsít. A gondos nevelésben részesülő lány ír és beszél latinul, érdeklődik az olasz irodalom iránt. 1785-ben, 19 éves korában férjhez megy Jacques Neckerhez, aki szintén egy genfi protestáns családból származik. A férj is szenvedélyes botanikus, és hamarosan a genfi akadémia professzora lesz.

1798-ban, édesapja halála után kezd Adrienne de Saussure komolyabb tudományos munkába. Időközben sorra négy gyermeke születik, akiket maga tanít a Genf melletti Coppetben található otthonában. Itt egyébként francia mintára – barátai számára és saját maga szórakoztatására és művelődésére – szalont tart fenn.

Kedvenc írója Herder, de sokat olvasott Schleiermachertől is.

Fő művét, a kétkötetes „Education progressive”-t („Haladó oktatás”) 61 éves korában fejezte be, amit később még egy újabb kötettel egészített ki 1838-ban. Ez tartalmazza a lánynevelésre vonatkozó koncepcióját.

1841-ben hunyt el egy alpesi faluban, ahová rokonai vitték a jó levegő miatt.

2.3.2. Koncepciója a nevelésről

Művében Adrienne de Saussure, ha nem is olyan élesen, mint Wollstonecraft, de ellentmond Rousseau-nak a nőnevelés több kérdésben. Rousseau felfogása a nőnevelésről konzervatív: a feleség legyen szép és kívánatos férje számára, tegye lakájossá az otthonukat és szolgálja ki a férjét, hogy jól érezze magát otthonában.

Adrienne de Saussure erről másként vélekedik: szerinte a lánynevelés olyan élethosszig tartó folyamat, amelynek végcélja csakis a jellemfejlesztés lehet. A nők és a férfiak helye a társadalomban eltérő; a férfiak szerepe a fontosabb, de mindez nem jelenti a nők alárendelt helyzetét. A nők egyszerűen mások – véli de Saussure –, a férfióktól megkülönbözteti őket a szépérzékük, az együttérzésre való hajlamuk, tapintatosságuk és az ösztönös ítélőképességük. A vallás, a kereszténység sokat segít a nőknek hasznos társadalmi feladatuk megtalálásában.

A gyermek nevelését tudatos és módszeres megfigyeléssel kell kezdeni, és ebből lehet személyiségfejlesztésre vonatkozó döntéseket hozni. Minden ilyen fejlesztés célja egyfajta harmóniára törekvés az individuális adottságok és az ideálisnak tekintett eszmény között. A „morális szépség” és a hasznos szokások egymást kiegészítő egységét tekinti elérendő célnak a kisgyermekkorban. Jó szokásai pedig annak lesznek, aki „kötelességeit lelkiismeretesen teljesíti, az isteni parancsokat megtartja és pontosan teljesíti az állammal szembeni kötelezettségeit”. (Felber 1915. 49. o.) A Saussure által elképzelt ideál megvalósulásához még az is fontos, hogy az adott személy lelkiismeretes legyen és örömteli odaadással teljesítse kötelességeit. Írásaiban bizonyos ingadozás figyelhető meg az ember természettől való determináltsága és a nevelhetőségbe vetett hit között, de az esetek többségében – Rousseau nyomán – a nevelés és a környezeti hatások meghatározó volta mellett foglal állást.

A nevelés céljának a harmonikus fejlesztést tekinti és kiemeli – és ez ellentétes kora szellemiségével –, hogy mindezt nem a gyermeki akarat erő megtörésével, hanem pontosan ellenkezőleg, ennek erősítésével célszerű elérni. Ehhez persze arra van szükség, hogy az ember szabad legyen a lehetőségek közötti választásában, továbbá szükség van a szabadság és a kötelezettségek határának kijelölésére. Tehát egyik részről szigorú fegyelmezésre van szükség annak érdekében, hogy a gyermek megtanuljon uralkodni vágyai, késztetései felett, másrészt fel kell szabadítani a gyermeket hedonista késztetéseinek uralma alól, hogy képes legyen szabadon dönteni. A vallásos alapokon nyugvó

nevelési koncepció így dialektikus szemléletű, a fejlesztő erők kiegyensúlyozására törekvő nevelési gyakorlatot preferál.

A csecsemő megfigyelését rendkívül fontosnak tartja, és erről saját tapasztalatai is vannak. Úgy véli, a gyermek veleszületett képességei közt ott van a mozgás képessége, az utánzás, a szimpátia és a csodálkozás kifejezése. Szerinte csirájában már megvan a csecsemőben az istenhit, a szépség és a végtelenség iránti fogékonyság. A csecsemő szemével követi a fénysugár mozgását, mozgatja a száját, ha éhes, ösztönszerű válaszokat ad külső ingerekre. Később fokozatosan elkezdődik az egyes érzéki benyomások koordinációja. A legcsodálatosabb teljesítmény a fogóreflexből kifejlődő tapintás és a beszéd elsajátítása utánzással. Ebben az időszakban minden olyan történés, ami érdeklődést vált ki vagy érzékszervi hatást generál, az intellektus fejlesztését szolgálja. Fontosnak tartja minél több boldog „pillanat” nyújtását ebben az időszakban. Tehát nem a passzív „növekedni engedés” (a negatív nevelés) híve, hanem úgy véli, ez a folyamat tudatos támogatásra érdemes. Vélhetően gyakorló anyai tapasztalatai alapján ellentmond Rousseau-nak az érzelmi nevelést illetően is: Rousseau ugyanis ezt a kamaszkor fő feladatának tekinti, Saussure pedig már a csecsemőknél elkezdené.

A kétévestől ötéves korig tartó időszakban az utánzás gyakorlása és az engedelmisség nem megfélemlítésen alapuló gyakorlása a legfontosabb feladat. Fontos, hogy ebben az időszakban az ismétlés segítségével jó szokásokat plántáljanak a kisgyermekbe. Ezzel megspórolhatja a nevelő magának azt, hogy később ezeket kötelességként írja elő a gyermek számára. Ez az utóbbi a nevelés mindkét fél számára fárasztóbb módja. A jó tulajdonságokat – többek között a vallásos érzéseket – erősíteni kell, a rosszakat pedig visszafogni. Ebben az időszakban fokozott tevékenységi láz jellemzi a gyermeket, itt lehetőséget kell teremteni arra, hogy ezt biztonságos körülmények között, sokoldalúan kiélhesse.

Öt- és hétéves kor között a tanító feladata a figyelmet erősítő aktivitások támogatása. A gyermek ebben a korban kezd ítéletet alkotni és a dolgokon elgondolkodni. Ilyenkor nem célszerű túl sok tananyaggal terhelni a gyermeket, ez ugyanis kifárasztja őt, szétszórt és álmodozó lesz.

Adrienne de Saussure mintegy tízéves korig a „gyermek” kifejezést használja, ettől kezdve fiúk és lányok neveléséről esik szó. Mindez azt jelenti, hogy tízéves korig a lányok és fiúk együttes nevelésének a híve. Annak, hogy a korábban már említett női adottságok nem tudnak kellő mértékben megnyilvánulni, a rossz nevelés lehet az egyik oka, ezért a lányok képzését kötelezővé kell tenni. A fiúk és lányok tanulási képességei közötti különbség egyébként nem látszik addig, míg egyforma feltételek között tanítják őket, az eltérések később az eltérő nevelés hatására következnek be. Szerinte a lányokat 10 és 15 éves koruk között alaposan figyelje meg édesanyjuk, főleg azt, hogy mit és hogyan cselekszenek. Egyfajta ideálisnak tartott napirendre is javaslatot tesz, ami a következőképpen alakulna:

Idő	Tevékenység
1 óra	Áhítat
4 óra	Tanulás: matematika, nyelvek, történelem, földrajz és az emlékezet fejlesztése
másfél óra	Torna
másfél óra	Rajzolás, zenélés
4 és fél óra	Szabad idő, női foglalatosságok

2. táblázat. Napirend lányok számára

A napirendből kitűnik, hogy de Saussure kortársainak többségétől eltérően gondolkodott a test ápolásáról, neveléséről. Ideálja nem a gyenge, álmodozó, együttérzést kiváltó nő, hanem a testével tudatosan bánni tudó és erre időt áldozó „modern” nő.

Váltig hangsúlyozza a vallástan és a formális értelemi képzés tantárgyakban realizálódó jelentőségét. A képzés során végig a harmonikus fejlesztés szem előtt tartását támogatja, ezt sohasem torzíthatja el, nem terelheti tévútra az iskolai oktatás. 16 éves korában – a konfirmáció után – a lányok már maguk felelnek további művelődésükért, elmélyedhetnek a háztartásban, gazdasági és egészségügyi ismereteket szerezhettek. Ezután a lányokat már bevezetik a társasági életbe. A tanulási időszak zárásaként életrajzi írások, útleírások és levélgyűjtemények olvasását javasolja.

Az ifjú leány maga választja a férjét, akinek gyermekeket szül, és később a családi teendők ellátása mellett más feladatot is vállalhat, például foglalkozhat természettudományokkal vagy pedagógiai stúdiumokkal, írhat gyermekkönyveket.

Nagyon érdekes és egyedi még Saussure felfogása a feminizmusról – azon ugyanis a nők fellázadását érti saját hibáik ellen.

Munkásságában jól megfigyelhető a szülői hatás, egészen pontosan a módszeres megfigyelési technika elsajátításnak hatása a pedagógiában. Ez ugyanis azt eredményezte, hogy megfigyeléseire alapozva több kérdésben is ellentmondott az akkoriban divatos rousseau-i felfogásnak, így többek között a negatív nevelés kérdésében és a korai érzelmi nevelés jelentőségének felismerésében. Ebben a helyzetben egy gyakorló anya és pedagógus áll szemben egy saját gyermekeit lelencházba adó, utópiát író filozófussal. Haladó gondolatokat fogalmaz meg a női tornával kapcsolatban is, és van ereje konzekvensen kitartani a vallásos nevelés fontossága mellett. Mindez érdekes módon lázadásként, az anarchista gondolkozás „női” változataként jelenik meg, mégpedig nem akárhol, hanem Genfben, ahol mintha a lázadás szelleme is visszafogottabb lenne, és inkább valamiféle mérlegelő radikalizmusként nyilvánul meg.

2.4. Max Stirner (1806–1856)

2.4.1. Élete

Stirner – eredeti nevén Johann Caspar Schmidt – 1806. október 25-én született Bayreuth-ban, protestáns családban. Édesapja hangszerkészítő volt, és gyermeke születése után egy fél évvel meghalt. Édesanyja újra férjhez ment, a család pedig hamarosan Kulmba költözött. Stirner tizenkét éves korában visszakerült szülővárosába; kereszt-szüleinél lakott és a helyi gimnáziumban tanult. 1826-ban iratkozott be a berlini egyetemre, ahol Hegel és Schleiermacher óráit látogatta. Itt négy szemesztert végzett, majd váratlanul Erlangenbe távozott, de itt sem bírta sokáig, és németországi országjárásra indult. 1833-ban tért vissza Berlinbe, ahol befejezte tanulmányait, és harminchárom éves korában, 1839-ben tanári állást kapott egy berlini leányiskolában. Stirner 1838-ban megnősült, de felesége egy év múlva gyermekágyi lázban meghalt. 1841-ben csatlakozott a baloldali értelmiségiek köréhez, ahol Max Stirner álnéven publikálni kezdett. 1844-ben közvetlenül a tanári pálya elhagyása után jelent meg „Der Einzige und sein Eigentum” („Az egyetlen és tulajdona”) című könyve. 1848 viharos eseményei miatt a könyv gyorsan feledésbe merült, és Stirner élete utolsó éveit szegénységben töltötte Berlinben, ahol 1856. június 26-án hunyt el.

2.4.2. Elméleti munkássága

Stirner társadalmi nézetek szerinti besorolása nehéz, a szerzők többsége azonban meg-egyezik abban, hogy a német anarchizmus olyan periférikus személyének tekintik, aki- nek nézetei más irányzatokban, így a szociáldemokrata mozgalomban is megjelennek.

A továbbiakban „Az egyetlen és tulajdona” című műve alapján, meghatá- rozott szempontok szerint elemzem Stirner munkásságát, majd rátérek két pedagógiai művének részletesebb bemutatására.

Az elemzés szempontjai a következők:

1. Stirner antropológiai nézetei.
2. Véleménye a szabadságról és a hatalomról.
3. Stirner a kereszténységről, továbbá az állam, a vallás és a liberalizmus kapcso- latáról.
4. Stirner a jogról.
5. Nézetei a kommunizmusról, valamint a forradalom és a lázadás közötti külön- ségről.

Stirner az embert olyan jutalomra éhes lénynek tekinti, aki ingyen semmire sem hajlandó. Minden tevékenysége és mesterkedése be nem vallott, titkos, rejtett, elken-dőzött egoizmus, pontosabban nem is egoizmus, hanem szolgaság, szolgálat, vagy inkább önmegtagadás. Egoista cselekedetnek egyébként azt nevezi, ha egy dolognak nem tulajdonítunk saját vagy abszolút értéket, hanem értékét magunkban keressük. Sajátos gondolatmenete és agitatív stílusa is jól megfigyelhető a következő idézet-ben:

„Évezredek kultúrája elhomályosította, hogy mik vagytok. Nem vagy-tok egoisták, arra vagytok hivatva, hogy idealisták (jó emberek) legyetek. Rázzátok ezt le magatokról! Ne a szabadságot keressétek, ami épp maga-toktól foszt meg benneteket, az »önmegvetésben«; magatokat keressétek, legyetek egoisták, legyetek mindnyájan mindenható ének! Avagy érthetőb-ben: ismerjétek meg magatokat, csak magatokat ismerjétek meg, hagyjátok el az álszent törekvéseket, balgatag vágyakozásokat, hogy mások legyetek, mint amik vagytok.” (Bozóki–Sükösd, 1991.)

A szabadságról és a hatalomról azt gondolja, hogy szabadnak lenni valamitől annyit jelent, valami nélkül lenni, valamitől mentesnek lenni. Szabad attól vagyok, amitől mentesültem – és itt bevezet egy új fogalmat, az önösségét: önöse pedig annak vagyok, ami a hatalmamban van, vagy amit uralok. A szabadság önösséggé válása jele-nik meg az alábbi idézetben is:

„Körös-körül felcsendül a szabadság követelésének hangja. De érzik-e, tudják-e az emberek, mit jelent az ajándékba adott vagy rájuk erőszakolt szabadság? Nem ismerik fel a szó tartalmának teljes bőségét, miszerint min-den szabadság lényegében önfelszabadítás, vagyis hogy az énnel csak annyi szabadsága lehet, amennyit önössége által szerez magának. Mit számít a bir-kának, hogy senki sem nyirbálja meg szólásszabadságát? Úgyis csak béget.

Szabadságom csak akkor lesz teljes, ha hatalmammá válik; ezáltal viszont megszűnök pusztán szabadnak lenni, és önössé válok. Miért »üres szó« a népek szabadsága? Mert a népeknek nincs hatalma!

A hatalom szép dolog és sok mindenre használható; mert egy maréknyi hatalommal messzebbre jutsz, mint egy zsák joggal. Szabadságra vágytok? Ti balgatagok! Ragadjátok meg a hatalmat, és a szabadság elétek jön! Mert lássátok, akinek hatalma van, az a törvény fölött áll. Mit szóltok e kilátáshoz, törvénytisztelő emberek? Más a ti ízlésetek!” (Bozóki–Sükösd, 1991.)

Stirnernek nincs jó véleménye a kereszténységről sem, mivel a kereszténységben az egyes ember nem érvényesülhet individuumként. Szerinte a kereszténység az egyes

embert függő helyzetűnek szánta, és a kereszténység nem egyéb, mint szociális elmélet, az együttélés tana, ember és Isten, ember és ember együttélésének a tana. Ezért szerinte a kereszténységben minden „önös”, a lehető legrosszabb hírbe keveredett; az önérdek, az önfejlés, az önakarat, az önösség, az önszeretet kifejeződése. Érvelésében összemossa a vallás és a liberalizmus lényegét, és történeti példákat hoz a tolerancia megjelenésére:

„Az emberi vallás pusztán a keresztény vallás végső metamorfóziusa. A liberalizmus vallás, mivel leválasztja rólam lényemet és fölém helyezi, mivel »az embert« ugyanúgy felmagasztalja, ahogyan más vallások isteneiket vagy bálványait felmagasztalják, mivel az enyémet túlvilági síkra emeli, és mivel az enyémből, tulajdonságaimból és tulajdonomból valami idegent, valami »lényt« csinál, röviden: mivel az emberek közé sorol, és ezáltal »hivatást« teremt számomra. De a liberalizmus formálisan is vallásnak nyilvánítja magát, mert hitbuzgóságot követel a legfőbb lény, az ember számára, olyan hitet, amelyik egyszer majd óriási buzgalomról, leküzdhetetlen buzgalomról tesz majd tanúbizonyságot. Mivel a liberalizmus emberi vallás, hitvallói toleránsak minden más (katolikus, zsidó stb.) vallás hitvallóival, mint ahogyan Nagy Frigyes is türelmes volt azon alattvalóival, akik – az üdvözülés bármely formájának hódoltak is – eleget tettek alattvalói kötelezettségeiknek. Ezt a vallást most általános érvényűvé kívánják tenni, és a többitől, mint magánostobaságtól elkülöníteni: ezekkel szemben lényegtelenységük miatt amúgy is fölöttébb liberálisan viseltethetnek.” (Bozóki–Sükösd, 1991.)

Stirner az állam a vallás és a liberalizmus kapcsolatáról is elmélkedik:

„Ha az államnak számolnia kell emberségünkkel, akkor az ugyanaz, mintha azt mondom: számolnia kell erkölcsösségünkkel. Az állam azt nevezi erkölcsös magatartásnak, ha egymásban az embert látjuk és egymást emberként kezeljük. Ez teljes egészében megegyezik a kereszténység lelki szeretetével. Ha ugyanis az embert látom benned, miként magamban is az embert látom, és az emberen kívül semmi mást sem látok, akkor úgy bánok veled, mint magammal, mert mindketten a következő matematikai tételt alkotjuk: $A=C$ és $B=C$, következésképpen $A=B$, tehát én nem vagyok semmi más, mint ember, te sem vagy más, mint ember, következésképpen én és te egyenlőek vagyunk. Az erkölcsösség nem fér meg az egoizmussal, mert az erkölcsösség nem engem fogad el, hanem csupán az embert bennem. Ha azonban az állam emberek társadalma és nem ének egyesülete, akik kizárólag önmagukkal törődnek, akkor az állam nem maradhat fenn erkölcsösség nélkül, ragaszkodnia kell az erkölcsösséghez. [...]

Ezért vagyunk mi – az állam és én – ellenségek. Nekem, az egoistának, nem szívügyem ennek az emberi társadalomnak a jóléte, nem hozok érte áldozatot, csak kihasználom; ahhoz, hogy tökéletesen kihasználhassam, tulajdonommá és teremtményemmé alakítom át, azaz megsemmisítem, és helyette az egoisták egyesületét hozom létre. [...] Az állam tehát azáltal árulja el ellenséges szándékát, hogy azt követeli tőlem, legyek ember, ami azt feltételezi, hogy nem vagyok az, hanem az állam számára »embertelen ember« vagyok: az emberlétet kötelességgként szabja ki rám. Továbbá azt követeli, hogy ne tegyek semmit, ami akadályozhatná fennállását; létezésének tehát szentnek kell lennie számomra. Vagyis nem lehetek egoista, hanem tisztességes, becsületes, tehát erkölcsös embernek kell lennem. Az állammal és fennállásával szemben tehetetlennek és tiszteletteljesnek kell lennem. [...]

Ez az állam, ami mindenesetre még nem létezik, még megteremtésre vár, a haladó liberalizmus eszménye ... Azt a világot, amelyet a hívő (hívő szellem) teremt magának, egyháznak hívják, azt a világot pedig, amelyet az ember (emberi vagy humánus szellem) teremt – államnak hívják.

Az állam a vágyakozók megfélemezésén fáradozik, más szóval a vágyat próbálja meg magára irányítani és azzal kielégíteni, amit ő tud nyújtani. Az eszébe sem jut, hogy a vágyat a vágyakozó kedvéért csillapítsa: ellenkezőleg, a zabolátlan vágyakozástól égő embert egoistaként szidalmazza, márpedig az egoista ember az ellensége. Az ellensége, mivel az állam nem tud boldogulni vele, nem tudja megérteni az egoistát. Mivel az állam csupán magával törődik – ez másként nem is lehetne – nem törődik az én igényeimmel, hanem csak azzal törődik, hogy meggyilkoljon, vagyis hogy átformálja az énemet, jó polgárt faragjon belőlem. Erkölcsjavító intézeteket alapít.”

(Bozóki–Sükösd, 1991.)

2.4.3. Nézetek a jogról

Stirner jogi kérdésekről is nagyon sajátosan gondolkodik:

„Én minden jogot és jogosultságot magamból vezetek le; mindarra jogosult vagyok, ami a hatalmamban van. [...] Én döntöm el, mi a jogos énbenem; rajtam kívül nincsen jog. Ha nekem jogos, akkor jogos. Lehetséges, hogy másoknak nem jogos; de az ő bajuk, nem az enyém: védekezzenek. [...] Hogy jogomban áll-e valami vagy sem, arról nem tud dönteni más

bíró, csak én magam. Mások csak arról ítélezhetnek és ítélnének, hogy csatlakoznak-e az én jogomhoz, s hogy számukra is jogot jelenthet-e az én jogom.”
(Bozóki–Sükösd, 1991.)

A kommunizmusról sincs jó véleménye, mert a kommunizmus azt feltételezi, hogy az embereknek természettől fogva egyenlő jogaik vannak, de saját tételét cáfolja is abban az értelemben, hogy az embereknek egyáltalán nincs joguk természettől fogva. Mert azt például nem hajlandó elismerni, hogy a szülőknek természettől fogva jogaik vannak gyermekeikkel szemben vagy fordítva: a kommunizmus ugyanis megszüntetné a családot.

Stirner azt állítja, hogy a helyes út ellentétes a kommunizmussal, és nem az a jelszó, hogy az emberek mondjanak le a tulajdonukról, hanem inkább az, hogy értékesítsék tulajdonukat.

Az anarchizmus gondolatrendszeréhez közeledve a forradalom és a lázadás megkülönböztetéséről ír:

„A forradalmat és a lázadást nem tekinthetjük azonosnak. A forradalom a viszonyok, a fennálló viszonyok vagy a státusz, az állam és a társadalom átalakítását jelenti, tehát politikai vagy szociális tett; a lázadásnak is szükségszerű következménye a viszonyok átalakulása, de nem az átalakulás végett, hanem az emberek elégedetlensége miatt jön létre; nem valakinek a pajzsra emelését, hanem az egyes ember felemelését jelenti – olyan feltörekvés, ami nincs tekintettel a vele kialakuló intézményekre. A forradalom új intézményeket teremt; a lázadásnak az a következménye, hogy nem hagyjuk magunkat intézményesíteni, hanem magunk intézményesítjük önmagunkat, és a lázadás semmit sem remél az intézményektől. A lázadás nem a fennálló elleni harc, mert ha kiteljesedik, a fennálló úgyszólván összeomlik magától, a lázadás az én megszabadítása a fennállótól. Amint elszakadok a fennállótól, az elpusztul és rothadni kezd. Mivel célom nem a fennálló megdöntése, hanem az, hogy fölébe emelkedjem, szándékom és tettem se nem politikai, se nem szociális, hanem kizárólag rám és önösségemre irányul, vagyis egoista.”

(Bozóki–Sükösd, 1991.)

A történeti példákat kedvelő Stirner nem kevesebbet állít, mint azt, hogy Jézus is lázadó volt:

„Miközben a jobb érthetőség kedvéért hasonlat után kutatok, váratlanul a kereszténység alapítása jut eszembe. A liberálisok rossz néven veszik az első kereszténytől, hogy a fennálló pogány államrenddel szemben engedelmes-



séget prédikált, a pogány felsőbbtség elismerését követelte, és nyugodtan azt parancsolta, hogy adjátok meg a császárnak, ami a császáré. Hányan lázongtak abban az időben a római fennhatóság ellen, hogyan bujtogattak a zsidók, de még a rómaiak is saját világi kormányzatuk ellen, azaz mennyire kedvelt volt a politikai elégedetlenség! Ám erről a keresztények nem vettek tudomást; nem csatlakoztak a liberális irányzatokhoz. A kor politikailag olyannyira felbolydult, hogy – miként az evangéliumból ismeretes – még a kereszténység alapítóját sem vádolhatták volna sikeresebben mással, mint »politikai bujtogatással«; az evangéliumok továbbá arról is szólnak, hogy épp ő vett részt legkevésbé politikai bujtogatásban. De miért nem volt forradalmár, népvezér, aminek a zsidók szerették volna látni, miért nem volt liberális? Azért, mert nem a viszonyok megváltoztatásától várt üdvöt és azért, mert az egész felfordulás közömbös volt számára. Nem forradalmár volt, mint például Caesar, hanem lázadó volt, nem államok megdöntője, hanem egyvalaki, aki felemelkedett. Ezért számított neki egyedül a »legyetek okosak, mint a kígyó«, ami általánosan ugyanazt jelenti, mint konkrétan az adjátok meg a császárnak, ami a császáré; nem folytatott liberális vagy politikai harcot a fennálló uralom ellen, hanem fittyet hányt a felsőbbségre, és saját útját kívánta járni. Ugyanolyan közömbösen fogadta a kormányzat ellenségeit, mint magát a kormányzatot, mert amit ő akart, azt egyikőjük sem értette, és csak a kígyó okosságával tudta őket távol tartani magától. De ha nem is volt néplázító, népvezér vagy forradalmár, a régi keresztényekkel együtt lázadó volt, aki mindannak fölébe emelkedett, ami a kormányzatnak és ellenlásbasainak fennkölt volt, és mindattól elszakadt, amihez a többiek kapcsolódtak, és mégis betemette az egész pogány világ életető forrását, ami egyébként is kiszáradt volna. Épp azért volt a fennálló halálos ellensége és valódi megsemmisítője, hogy elutasította magától a fennálló átalakítását, mert miközben higgadtan és kíméletlenül ráépítette templomát a fennállóra, befalazta azt, és mit sem törődött a befalazottak fájdalemével.”

(Bozóki–Sükösd, 1991.)

§

2.4.4. Pedagógiai gondolatai

Stirner gondolatai nem a tudományok diszciplináris felosztásának megfelelően keletkeztek, így elképzeléseinek módszeres feldolgozása nehéz feladat. Ez a megállapítás érvényes a pedagógiai mondanivaló feltárására is. A programatikus jelentőségű alapmű mellett két pedagógiai vonatkozású írása ismert.

Az első címe: „Über Schulgesetze”. („Az iskolai törvényekről”; Stirner 1920.) Bevezetőjében Stirner úgy véli, hogy az iskolai törvények nem csak a tanulókra, de a tanárookra és lényegében az iskola egész tevékenységére vonatkoznak. Egyébként maga a törvény lényegében parancsnak tekinthető, és minden ettől való eltérés tiltást, tilalmat jelent. A törvények az individuális fejlődés során fokozatosan jönnek létre. A törvények genezisének első színtere a családi élet, megnyilvánulási formája pedig a gyermeki játék. A fejlődő gyermek kezdi magát megkülönböztetni a környezetében található tárgyaktól, egyre inkább elhatárolódik azoktól, és a tudati fejlődés eredményeként „én”-ként jelenik meg. A következő fejlődési fokon a gyermeki én további kapcsolatokat keres, és a tárgyak mellett leginkább más „én”-ekhez, más gyermekekhez vonzódik, akik – a tárgyaktól eltérően, amelyek mindig nagyjából azonos módon reagálnak –, mindig másként reagálnak. Így az „én” és „én” kapcsolatok dinamikája az öntudat kialakulást eredményezi. Az „én”-ek egymáshoz való viszonya egyik részről, önmagunk lényegéből való adást, másrészt a másik „én”-től való elvételt, elfogadást jelent. Ennek korai megjelenési formái a többnyire „én”-nel kezdődő, sokszor saját maguk által kigondolt gyermeki történetek elmondása. Az „én”-ben előbb-utóbb igény támad arra, hogy a benne felhalmozódott tapasztalatokat kinyilvánítsa.

Ezzel párhuzamosan zajló folyamat mások megnyilvánulásainak befogadása, így a megnyilvánulások kifejezésének és befogadásnak egységét a személyiség formálódásának nevezzük. Ez a formálódás pedig azt jelenti, hogy megtanuljuk önmagunk és mások megértését. Az „én”-ek harmonikus kapcsolatának azonban hamarosan vége szakad, és a gyermekek viszonyában megjelenik a harc, az egymással szembeni küzdelem, ennek enyhítésére, oldására közreműködőre van szükség. A gyermekek (az „én”-ek) egymással való kapcsolatukban nem tudják a megértést, az elfogadást megtanulni, ehhez egyértelmű tekintélyszemélyekre van szükségük; ilyenek lehetnek a szülők és a tanárok.

A személyiség következő fejlődési lehetősége az iskolai életben rejlik. Itt a tanárok hatása mellett fontos fejlesztő tényező a tudományokkal való találkozás, azok lényegi tartalmának elsajátítása által, ami egy lépést jelent a szabadság felé, feltéve, ha igaz az az állítás, hogy a tudás szabaddá tesz. Ez azonban már a magasabb szintű oktatás, az egyetemek feladata. Az iskola funkciója tehát lényegében az egymás iránti megértés kialakítása és a tudományok elsajátítása által a szabadságra való felkészülés elősegítése.

Ebben a folyamatban a tanár olyan személyként jelenik meg, akivel szemben a tanuló tudata nyitott, befogadó beállítódású; olyan személy, akihez a tanuló valamilyen módon hasonlítani szeretne, ezért a vele való együttműködésben hajlik a megértésre. A tanárhoz való viszony az ellenkezés tilalmát is magában foglalja. Tehát az iskolai törvényekben a tiltás és a tilalom mellett a parancs is megjelenik, mégpedig engedelmisség fogalmában.

A tanár optimális esetben a gyermek számára (1) érző, (2) biztos tudású és (3) céltudatos személyként jelenik meg. A tanári érzékenység alakulásában döntő szerepe lehet a tanár belülről átélt vallásosságának, ami átsegítheti őt a nehéz helyzeteken. A tanár biztos tudása a tudomány ismeretén alapul, a tudományos gondolkodás mód-szereinek átvétele sajátosan jelenik meg a diákok számára. Jelentheti a mulasztások elkerülését, mert kimarad az ok-okozati összefüggések láncából, de akár a könyvtár-használat szabályainak elsajátítását is. A tanár céltudatossága pedig abban mutatkozik meg, ahogyan a tudományos megismerés eredményeit át tudja ültetni a valós életbe, ezzel követendő példát nyújtva a tanuló számára; ennek zsinórmértéke pedig az erkölcsös cselekedet.

Lényegében ezek a gondolatok érintik az iskolai törvények alapját, ami kiegészíthető még egy ponttal, az iskola és a szülők kapcsolatának bemutatásával. A szülőknek ügyelniük kell arra, hogy az iskolai törvényeket az iskolán kívüli életben is betartsák, és ez egyben fontos szülői kötelezettségük is.

Stirner a tanulmány végén még kiemeli a szabad tanulói tevékenység fontosságát, de ennek megvalósíthatóságára már nincs részletes utalás az elemzett írásban.

Stirner egy másik írása „Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder der Humanismus und Realismus” („Nevelésünk helytelen alapelve, avagy humanizmus és realizmus”) címmel többszörös folytatásban jelent meg a Rheinische Zeitung vasárnapi mellékletében, 1842. április 10-től kezdve.

Már a kezdés is figyelmet keltő: Stirner úgy látja, környezete figyelmét teljességgel leköti a pártok közötti viszálykodás, és az oktatás kérdései a háttérbe szorulnak annak ellenére, hogy az iskoláztatás ténylegesen létkérdés, hiszen nem kisebb dolog, mint a jövő függ tőle. Theodor Heinsius professzor nézeteire hivatkozik, aki a humanizmus és a realizmus közötti vitára vezeti vissza az aktuálisan megoldandó problémákat. A professzor írásában a reformációtól a forradalomig terjedő időszakot elemzi. Az oktatás szerinte egyértelműen társadalmi egyenlőtlenséget okozó hatalmi eszköznek tekinthető.

A felvilágosodás során elterjedő neohumanizmus képzési rendszere a latin és a görög nyelv, a Biblia és a klasszikusok alapos ismeretére épült, tehát lényegében formális képzést nyújtottak. Ugyanakkor a formalizmussal szembeni ellenállás is megjelent: fontossá vált az ismeretek alkalmazhatósága, igény keletkezett az ismeretek gyakorlati alkalmazására. Ez utóbbi az egyszerű laikusok elvárása volt, míg a klasszikus műveltséget főleg a klérus és az arisztokrácia támogatta. Közös nevezőként felmerült a jó általános képzés gondolata, de nem tisztázódtak ennek a tartalmi jellegzetességei. Egyébként is: az iskola érzékelhetően elmaradt a köznapi élettől, mert nem a nép igényeit vette figyelembe. Nem lenne szerencsés az sem, ha a jövőben a széles alapozású formális képzés helyett egyoldalú képzés valósulna meg a realizmus jegyében. A jó alapozó nevelésnek elsősorban jártasságokat, készségeket kell fejlesztenie, tehát a

gyermek az azt tanulja meg, hogyan kell hozzáfogni a tanuláshoz, a munkához; mit lehet kezdeni egy adott feladattal. A humanistáknak ugyanis igazuk van abban, hogy színvonalas formális képzés nélkül nem lehet jó eredményt elérni, de nincs igazuk abban, hogy a gyakorlati megvalósíthatósággal csak elvontan foglalkoznak. A realistáknak igazuk van abban, hogy az iskolai oktatásban a konkrétból induljunk ki, de nincs igazuk abban, hogy minden elvont, absztrakt tartalmat elutasítsanak.

Stirner elképzelhetőnek tartja azt, hogy ha a realizmus nem válik nyers materializmussá, akkor kezdeményezheti a két irányzat közötti közeledést, amit kívánatosnak tartana. Német viszonyok között felmerült egy másik kérdés is, mégpedig az, hogy mit kezdjenek a romantikus idealisták zavaros, de magasztos eszméivel? Stirner írásában újra Heinsiuszt idézi:

„Nézzük csak meg a filozófiát és a teológiát, amelyek a gondolkodás és a hit rendszerezőiként olyan tudományoknak tekinthetők, amelyek a világ jobbítására hivatottak. Mi lett a kettő közötti súrlódásból, mely Lutherrel és Leibnitz-cel vette a kezdetét? Sok-sok absztrakt »izmus« lett az eredménye: deizmus, materializmus, spiritualizmus, naturalizmus, panteizmus, realizmus, idealizmus, szupernaturalizmus, racionalizmus és miszticizmus. Mindez csak spekuláció és érzelmek keveredése. Milyen haszna volt ezekből az államnak, az egyháznak, a művészetnek, a népművészetnek? Természetesen az ismeretanyag jelentősen bővült, de érthetőbb, biztosabb lett-e a tudásunk? A vallás, mint dogma ténylegesen letisztult formát öltött, de a szubjektív hit zavarosabb, gyengébb, töredezetebb lett.” (Stirner)

Stirner cikksorozatában ekkor váratlan kérdést tesz fel: Vajon át akarják-e játszani a döntést pedagógiai kérdésekben a filozófusoknak? És rögtön meg is válaszolja: ezt aztán igazán nem. Érdekes az indoklása is: aki a nevelés kérdéseivel foglalkozik, annak többnek kell lennie, mint filozófusnak, többnek, mint aki csupán humanista vagy realista. A realistákról megjegyzi, hogy ők tudják ugyan, hogy a filozófiai irányzatok mulékonyak, de nem veszik tudomásul azt a tényt, hogy mindig új és új irányzatok keletkeznek.

Stirner tudományfelfogása a változás tudomásulvételén alapul: minden nagy dolognak meg kell semmisülnie, és ez által megtisztul; az igazi tudás azáltal teljeseedik ki, hogy megszűnik tudománynak lenni, és egyszerű emberi hajtóerővé – akaraterővé válik. Ezért az absztrakciós képességben rejlik az igazi szabadság: csak az az ember igazán szabad, aki képes az adott jelenen túllépni, és az ebből eredő kérdésekre választ keresve újra visszajut „én”-jének egységébe. Ezért a nevelés végső célja most már nem a tudás megszerzése, hanem a tudásból eredő akaraterő felélesztése a szabad emberben/személyiségben. Másként fogalmazva ez nem más, mint az újra vissza-

nyert emberi naivitás. Az ilyen szellemiségű igaz ember nem az iskolában nevelődik, és ha mégis lenne ilyen, az az iskolai hatásokkal szembeni ellenállásban válik ilyenné. Ez többek között azért lehet így, mert az oktatásnak csekély hatása van az erkölcsi cselekedetre. A nevelés eredményeként – Stirner szerint – filiszteusok képződnek az iskolában: a bennük levő rendetlenséget, nevelatlenséget erőszakkal elfojtják, és ezzel együtt jár a szabad akarat csökevényes volta, hát így jönnek létre az úgynevezett jó állampolgárok.

Stirner új, retorikailag is figyelmet keltő kérdésekkel folytatja gondolatmenetét. Azt kérdezi: hol képződik az oppozíciós erő; hol nevelik a csak tanuló gyermek helyett az alkotó embert; hol tudja átalakítani a tanuló ténytudását akaraterővé; hol van az a hely, ahol a nevelés célja nem a tanult/képzett személyiség, hanem a szabad ember? Ilyen törekvések csak kevés helyen vannak – vallja Stirner.

Ideje lenne belátnunk, hogy nem a civilizáció, a képzettség az emberi élet legfőbb célja, ennél sokkal fontosabb az öntevékenység. Amennyiben az emberben felélesztjük a szabadság eszményét, akkor a szabad emberek mindig fel fogják magukat szabaddítani; ezzel szemben, amikor képzett személyek nevelése a célunk, akkor azok ugyan magasan kvalifikáltak lesznek és kifinomult ízlésük lesz, de mindig alkalmazkodni fognak a környezetükhöz és alávetik magukat közvetlen követelményeinek.

Az igazi jellemfejlesztés tehát nem merev személyiséget jelent, hanem éppenséggel állandó változásban lévő, és így minden nevelő hatás egy pontban fut össze, amit ténylegesen is személyiségnek nevezhetünk.

Stirner a korabeli nevelés legnagyobb hiányosságának azt tartja, hogy tudás nem válik akaraterővé, tevékenységgé. A realisták ugyan felfogták ezt a problémát, tettek is valamit a megoldásért, de az eredmény igen gyatra lett, mert praktikus szemléletű, minden eszmeiségtől mentes gyakorlati kivitelezőket neveltek.

Tehát a pedagógia alapvető feladata nem a tudás átszármasztása, hanem a szabad személyiség, a szuverén jellem és az eddig elnyomott akarat felélesztése, így életre kell kelteni a legtermészetesebb emberi erőt – az oppozíciót.

Stirner pedagógiai koncepciója némi felületes hasonlóságot mutat Diesterweg elképzelésével, aki a nevelés legnagyobb hiányosságának szintén a jellemfejlesztés és a gondolkodásmód alakításának hiányát tekintette. Stirner még ennél is tovább megy, azt állítva, hogy nem egyféle gondolkodásmód sulykolása a fontos, hanem az adott személyiség szükségleteinek megfelelő, személyre szabott nevelést kell nyújtani; ha éppen valamilyen „izmussal” akarjuk kifejezni ezt a gondolatot, akkor ezt akár perszonalizmusnak is nevezhetnénk.

Stirner visszatér Heinsius azon javaslatához, hogy az iskolai életben legyen több a mindennapi életben hasznos gyakorlati mozzanat, ezzel egyet is ért, amennyiben ez még kiegészül az öntevékenység gyakorlásának lehetőségével.

Felmerül még a nemzeti, állampolgári nevelés központba helyezésének gondolata is, miszerint ez az elsődleges. Stirner ezzel nem ért egyet, ő a személyiségformálást teszi az első helyre, mert szerinte csak a személyiségének fejlődésében szabad emberből lesz igazán jó állampolgár.

Cikksorozatának zárásaként Stirner újra visszatér a nevelés céljának meghatározásához, amely szerinte nem más: mint a tudás átalakítása akarakterővé, amit a szabad személyiség az öntevékenység mindennapos megvalósítása során ér el.

2.4.5. Összegzés

A német kultúrából táplálkozó és azzal hatásosan vitatkozó Stirner nézetei az 1848-as európai forradalmak előtti szellemi légkört képezik le. Az amerikai és angol elképzelésekkel szemben sokkal visszafogottabb. A német gondolkodásban oly fontos szerepet betöltő állampolgári nevelés és a nemzeti nevelés gondolatkörének meghaladására törekszik.

Érvelési rendszerében visszatér a hagyományos problémákhoz. Klasszikus műveltsége alapján a humanizmus és a realizmus viszonyát elemzi, de visszanyúl a középkori nevelési koncepció egyik meghatározó elemének, a feledésbe merült akarakterő fontosságának a hangsúlyozásához, de mindezt a kor igényeinek megfelelően új módon egyesíti azáltal, hogy a nevelés céljaként az önálló, szabad személyiség öntevékenységen alapuló fejlődést jelöli meg, azaz olyan személyiségét, akinek egyéni (perszonalista) módon kell egyesítenie a humanizmus és a realizmus pozitívumait.

Stirner gondolatmenete jól mutatja azt a forradalmak előtti átmeneti állapotot, amikor még nem (anarchista módon) radikális átalakítással, tehát a múlt teljes felszámolásával szándékoztak újítani, de érvelési rendszere azt is egyértelműen jelzi, hogy a humanizmus és a realizmus küzdelmétől, a nemzeti és az állampolgári nevelés megújításától sem várható eredmény.

Egy új pedagógiai mozzanat, az öntevékenység beemelése hozhat csak igazi változást. Ezt viszont az oktatási rendszer merevsége csak nagyon nehezen, szörványos kísérlet formájában teszi lehetővé.

Érdekes Stirner stílusa is: történelmi, nyelvészeti érvek sokaságával dolgozik, használja a tudományos érveket, érthetően, hatásosan fogalmaz, írásai nem nélkülözik a retorikai hatáskeltés eszközeit sem. Írásaiban egyesíti az értekezés és az agitáció műfaji jellegzetességeit, gondolatait olyan ok-okozati összefüggésbe helyezve mutatja be, amely nyitott, gondolkodásra ösztönző, felszólító jellegű kérdőjelként marad meg a tudatban.

2.5. Mihail Bakunyin (1814–1876)

2.5.1. Élete és művei

Mihail Bakunyin 1814. május 30-án született Oroszországban, Tverben. Édesapja, Alexander Bakunyin földbirtokos, édesanyja az ismert Muravjev nemesi családból származik. Mihail a tizenegy gyermek között a legidősebb. Édesapja, a földbirtokosok jelentős részétől eltérően, magasan képzett intellektüel, Padovában végezte az egyetemet, és filozófiából doktori fokozatot szerzett. A nyugat felé orientálódó idősebb Bakunyin szimpatizált Rousseau gondolataival, és ez megjelenik a család gyermeknevelési gyakorlatában. Az antiautoriter nevelés fő irányelvként fogalmazódott meg a házitánítók számára, de az apa maga is cselekvően vesz részt az oktatásban. Hosszú séták közben tanítja gyermekeinek a földrajzot és a történelmet. Nélkülözhetetlennek tekinti még a francia, a német, az olasz és az angol nyelv elsajátítását. Mindezt kiegészíti a zenetanulás – a kis Mihail hegedűn játszik, valamint vallástant is tanul.

Mihailt 14 éves koráig házitánítók oktatják, és 1828-ban Szentpétervárra kerül kadétiskolába. A katonai intézmény szellemisége és szigorú fegyelmezési gyakorlata éles ellentétben van az otthon – Prjamuhinóban – megszokott viszonyokkal, amiről Mihail hazaküldött panaszos levelei tudósítanak.

Bakunyin 1835-ben – édesapja akarátának ellenszegülve – elhagyja az ígéretes és gyors karrierlehetőséget kínáló katonai pályát. Visszaköltözik a családi birtokra és filozófiával foglalkozik. Egy rövid ideig Moszkvában él, ahol matematikatanításból próbál megélni. Közben megismerkedik Belinszkijjal és Stankeviccsel, hatásukra kezd német irodalommal foglalkozni. Olvassa Goethe, Schiller és Jean Paul, majd Kant, Fichte és Hegel műveit.

Bakunyin 1840-ben elhagyja Oroszországot és Berlinbe megy, azzal a céllal, hogy tanulmányozza a német filozófusok műveit. A német filozófusokban a cári kormányzat veszélyt látott, ezért nem taníthatták őket Oroszországban. Édesapja – aki finanszírozza tanulmányait – úgy tudja, a berlini oktatásnak az a célja, hogy Mihail később professzúrát kapjon a Moszkvai Egyetemen. Berlinben Bakunyin hamarosan kapcsolatba kerül baloldali hegelianus körökkel, akik a hegeli dialektikát forradalmi módon értelmezik. E fordulatot követően Bakunyin Feuerbach műveit olvassa és átveszi annak radikális ateizmusát. Önmagát ekkor már szocialistának tartja.

1843-ban Berlinből Zürichbe, majd Bernbe távozik. Itt ismeretségbe kerül Weitlinggel, ezzel az autodidakta szabólegénnyel, akinek írása, „A szabadság harmóniájának garanciái” jelentős hatással van Bakunyinra. Weitling munkásságában az absztrakt német filozófusok ellentétét véli felfedezni. Weitlingben nem a filozófiai gondolatok mélysége imponál Bakunyinnak, hiszen ez a szocializmus és az őskereszténység vala-

milyen ötvözte, hanem sokkal inkább az, hogy Weitling az első tényleges, cselekvő forradalmár, akivel találkozik. Egyébként ennek a találkozásnak pedagógiai vonatkozásai is lesznek, ugyanis Weitling kétségbe vonja a nevelés hatékonyságát annak lassúsága miatt, és a gyorsabb forradalmi változtatás prioritása mellett foglal állást.

Bakunyin később radikálisan viszi tovább ezt a gondolatot, és azt írja, hogy az oktatás egyenesen akadály, gátja lehet a forradalmi mozgalomnak. (Günther 1982. 322–323 o.) Bakunyin átveszi Weitlingtől az oktatás tudományos megalapozottságának hangsúlyozását, valamint a szellemi és a fizikai tevékenység képzésben történő összekapcsolásának a gondolatát. A Weitlinggel való ismeretség Bakunyint konfliktusba sodorta az államügyességgel, Weitlinget ugyanis szervezkedésért kiutasították Svájcból, és az ő iratai között megtalálták Bakunyin nevét. Erről tájékoztatták az orosz követséget is. Ennek hatására az orosz kormány felszólította Bakunyint, hogy térjen haza, aminek ő nem tett eleget, így megfosztották nemesi címétől és orosz állampolgárságától.

1844-ben Bakunyin már Párizsban van, ahol első alkalommal találkozik Marxszal. Kettőjük találkozásáról annyit lehet tudni, hogy Marx mély benyomást tett Bakunyinra, de az elismerés mellett kritikai észrevételeket is tett: Bakunyin kifogásolta Marxnál a tudományos távolságtartást és azt, hogy nem érezte nála a szenvedélyességet. 1871-ben Bakunyin így ír erről a párizsi találkozásról: „Viszonylag közeli barátok voltunk. Ő akkoriban nálam sokkal előrehaladottabb volt (a szocializmusért folyó küzdelemben), napjainkra ez már nem mondható el, de az bizonyosan állítható, hogy tanultabb, mint én. Én akkoriban semmit sem tudtam a nemzetgazdaságról, még nem szabadultam meg a metafizikai absztrakcióktól, és az én felfogásom a szocializmusról ösztönös volt... De sohasem tudtunk közel kerülni egymáshoz. A vérmérsékletünk teljesen eltérő. Ő engem szentimentális idealistának tartott, és ebben igaza volt; én őt alattomosnak, álnoknak és büszkének tartottam, és nekem is igazam volt.” (Bakunyin 1972. 403. o.)

A Marxszal való találkozásnál fontosabb Bakunyin számára az ismeretség Proudhonnal, aki 1844-ben éppen irodalmi működése csúcán van a „Mi a magántulajdon?” című művének megjelenése (1840) után. Kettőjük kapcsolata a kölcsönösségre épül: Bakunyin megtanulja Proudhontól a gazdaságtan alapjait, Proudhont pedig Bakunyin vezeti be a hegeli filozófiába.

Bakunyin 1847-ig marad Párizsban, és leginkább lengyel és orosz emigráns körökben forgolódik. Bakunyin különösen jó kapcsolatot alakít ki a lengyel forradalmi mozgalommal, ezért a lengyel hazafiak és az orosz demokratikus erők összefogását szorgalmazza a cári rendszer ellen. Az orosz nagykövetség közbelépésére Bakunyint kiutasítják Franciaországból, és 1847-ben Brüsszelbe megy, ahol újra találkozik Marxszal, és itt újra kiélesedik a vita közöttük. A vita tárgya az, hogy melyik osztály viheti végbe a forradalmat. Marx a fejlett proletariátust tartja erre alkalmasnak, tehát

szerinte a forradalomnak egy fejlett kapitalista országban kell győznie. Bakunyin viszont úgy véli, hogy a győzelem lehetséges a fejletlenebb országokban, mint például Lengyelországban vagy Oroszországban is, továbbá a munkásság mellett a parasztságnak is fontos szerepet szán.

Bakunyinnak hamarosan lehetősége nyílik arra, hogy elveit a gyakorlatban is kipróbálja. 1848 tavaszán Párizsban kitör a forradalom, és Bakunyin azonnal odasiet. 1848 áprilisában – amikor Németországon keresztül Prágába utazik a szláv népek kongresszusára – azzal a tudattal hagyja el a francia fővárost, hogy a forradalom gyorsan kiterjed majd egész Európára. Természetesen a hatóságok nem nézik jó szemmel a szláv népek összefogását a cárizmus ellen. Az egyre veszélyesebb helyzetben Bakunyin 1849-ben Poroszországon keresztül Drezdába utazik. A drezdai forradalom célja az egyesített Németország és a parlamentáris demokrácia bevezetése. Ez utóbbi törekvés nem felel meg Bakunyin elgondolásainak, hiszen ő a parlamentarizmust már korábban is csak az uralkodás modernebb formájának tekintette.

A drezdai forradalom leverése után, hosszú, nehéz időszak kezdődik Bakunyin életében. Kiadják Oroszországnak, és 7 évet tölt el a Péter-Pál-erőd hírhedt börtönében, ahonnan a cár kegyelemből Szibériába száműzi. Itt (Tomszkban) ismerkedik meg 1857-ben egy lengyel kereskedő leányával, Antonia Kwiatkowskival, akit a következő évben feleségül vesz.

1861-ben kalandos körülmények között megszökik Szibériából, Japánon és Észak-Amerikán keresztül Londonba utazik, és itt újra találkozik Marxszal és az orosz demokratákkal, Herzennel és Ogarjevvel. Bakunyin forradalmi lendületét a börtönévek sem törik meg. 1863-ban hajóra száll és Lengyelországba indul az ottani forradalmárok megsegítésére. Szándékának megvalósításban csak a hajó kapitánya akadályozza meg, aki nem hajlandó kikötni Lengyelországban.

Bakunyin végül Olaszországba kerül, ahol Mazzinivel kerül kapcsolatba, és létrehoz „Nemzetközi Testvériség” névvel egy konspirációs szabályok szerint működő szövetséget, amely a forradalmárok élcsoportját fogja össze. Ilyen konspiratív csoportok alapításával foglalkozik ezekben az években. Lengyelországban, Oroszországban, Svájcban és Franciaországban alakulnak meg a 20-30 főből álló csoportok, melyek aztán nem tudtak jelentős politikai hatást kifejteni. Bakunyin ezzel támadhatóvá vált elvbatáitai részéről. Marx történetesen a munkásmozgalom megosztásával vádolja.

☺ Bakunyin tettekre váltott politikai érdeklődésének másik eredménye egy baloldali liberális szövetség „Liga a békéért és az igazságért” elnevezéssel, mely 1867-ben, Genfben tartotta első kongresszusát, tekintélyes liberális értelmiségiek részvételével. A Liga eredetileg alapvetően kulturális területen és a nevelésben szeretett volna hatást kifejteni, de Bakunyin ezt kevésnek találta, és szerette volna forradalmi irányba elmozdítani a Ligát azért, hogy beolvassza az Internacionáléba. Bakunyin egyik szándékát sem tudta megvalósítani.

1868-tól Bakunyinnál egyre határozottabban megjelenik a polgári ideológiától és a marxizmustól való elfordulás, egyre kidolgozottabbak nála az anarchista gondolatok.

Az 1864-ben megalakult, Marx és Engels által alapított I. Internacionálé mintegy 30 szekcióban fogta össze az európai munkásmozgalmat. Ennek a genfi szekciójába lép be Bakunyin 1869-ben, beválasztják a végrehajtó bizottságba, és az „Egalité” című újság szerkesztője lesz. Ebben publikálja pedagógiai szempontból legfontosabb írását „A teljes képzés rendszere” címmel.

Bakunyin további életútját a Marxszal történő folytonos konfrontáció határozza meg. Ennek egyik megnyilvánulása az, amikor Bakunyin kapcsolatba kerül Nyecsajevvel, aki Oroszországban fanatikus diákokból álló titkos szövetséget hozott létre. Ekkor keletkezik a „Forradalmi katekizmus”, melyben a rombolás, a zavarkeltés, mint a forradalmárok fő tevékenysége jelenik meg.

További konfliktus forrása Marxszal szemben az öröklés rendje körül kibontakozó vita. Bakunyin a kapitalizmus alapjának tekinti az öröklés jogát, és ezt teljesen el akarja törölni. Marx viszont az öröklést olyan jogi konstrukciónak tekinti, aminek csak a létező kapitalista társadalomban van jelentősége, és a proletárforradalom győzelme után ez automatikusan elveszti majd a jelentőségét. A marxisták és Bakunyin hívei közötti vita tovább éleződik a következő területeken.

1. A forradalom és az állam viszonyának kérdésében: Bakunyin a forradalom győzelme után minden hatalmi szerkezetet lebontana, decentralizált föderációs elven működő önkormányzatokban gondolkodik. Marx úgy véli, hogy a sikeres forradalom után az első lépés az ellenforradalmi támadással szembeni védelem, tehát a proletariátus diktatúrájára van szükség. Az állam megszűnése csak a végcél lehet.
2. A második vitás kérdés az első következménye: Marx még elképzelhetőnek tartja a polgári parlamenti küzdelemben való részvételt. Ennek eszközei: az agitáció, a parlamenti beszédek és a választások útján munkásképviselek delegálása a parlamentbe. Bakunyin viszont a polgári kormányzásban való mindenféle részvétel ellen van, mert korrupciós veszélyeket lát ebben, és félti elvei teljes megvalósíthatóságát.
3. Ugyanilyen vitatott kérdés a munkásmozgalmak megszervezése körüli vita. Marx ezen a területen központi irányítást képzel el, ahol az Internacionálé végzi a koordinációt. Bakunyin viszont minden centralizmusban ellenőrizetlen hatalmat lát, és helyette decentralizált szervezeti felépítést javasol.
4. A forradalmi osztály problémája a következő vitapont. Marx a forradalom hajtóerejét az öntudatos ipari munkásságban látja, ahol ilyen még nem alakult ki, azok az országok még nem készek a változásra. Bakunyin viszont az ipari

- munkásság mellett fontos szerepet szán a munkanélkülieknek, a marginális helyzetbe szorultaknak, a parasztságnak. Számítana a diákok és a polgári értelmiségiek támogatására is.
5. Vitatott a polgári intézmények sorsa is: Bakunyin a forradalom győzelme után azonnal megszüntetne minden polgári intézményt, még az állami oktatási intézményeket, így az egyetemeket is. Ezen a téren is a decentralizálás híve. Marx viszont elképzelhetőnek tartja a fokozatos átalakulást.
 6. A műveltség megítélésében sem értenek egyet. Bakunyin nem tartja létfontosságúnak a munkások és parasztok iskolázottságát: úgy véli, az elnyomott helyzetből fakadó ösztönösség elegendő a forradalom győzelméhez. Marx az öntudatos, képzett munkások fontosságát hangsúlyozza.

Mindezek a konfliktusok végül az I. Internacionálé széteséséhez vezettek. 1872-ben szerveznek egy kongresszust Den Haagban, melynek az lenne a feladata, hogy a vitás kérdésekben döntést hozzon. Bakunyin és hívei nincsenek ezen már jelen, és távollétükben kizárják őket az Internacionáléból. Marx az Internacionálé központját ezután New Yorkba helyezi át. Bakunyin és hívei a Den Haag-i eseményekre való válaszként Svájcban, St. Imerben létrehoznak egy anarchista szellemiségű internacionálét, mely teljes egészében magáévá teszi Bakunyin programját.

Bakunyin politikai tevékenységét befolyásolja még a Párizsi Kommün és a Svájcban élő orosz diákok összefogása. Ez utóbbiak 1840 után egyre nagyobb számban tanulnak a Zürichi Egyetemen. Forradalmi szerepüket illetően két markáns álláspont mentén különíthetők el: az egyik Lavrov történészprofesszoré, aki úgy véli, a diákok fejezzék be először a tanulmányaikat, azután térjenek haza Oroszországba és ott alakítsanak forradalmi csoportokat. A másik Bakunyiné, aki nélkülözhetőnek tartja a befejezett egyetemi végzettséget. Úgy véli, a diákok majd ösztönösen tudják, mit kell tenniük Oroszországban, és egyébként is, forduljanak a néphez, és attól tanulhatnak.

1873-ben Bakunyin megírja alapvető jelentőségű munkáját az „Állam és anarchia”-t. Ez a műve más írásaihoz hasonlóan töredékes, nem hoz létre benne egész, teljességre törekvő rendszert.

1874-ben Bakunyin utoljára vállalt politikai szerepet a bolognai felkelés támogatásával. Ennek bukása után visszavonul a politikától és egy olasz anarchista, Cafiero toszkánai birtokán telepszik le. Miután kettőjük között is nézeteltérés támad, Bakunyin kénytelen továbbállni, és utolsó éveit Luganóban tölti.

1876. július 1-jén halt meg egy genfi kórházban.

2.5.2. Nézetek a családról

Bakunyin „Forradalmi katekizmusában” részletesen kifejti a családra vonatkozó nézeteit. Külön figyelmet érdemel az érvelés sajátos technikája. Bakunyin minden további nélkül használ ilyen kifejezéseket, mint például „szent meggyőződés” vagy másutt a „Jézus Krisztusnak igaza van” típusú érvelést. Már ezek az apró jelzések is mutatják, hogy milyen hatásosan mosta össze a vallásos és a mozgalmi terminológiát.

A következő hosszabb idézet kivonat Bakunyin katekizmusából. A válogatás szempontja az anarchista teoretikus az emberi együttélési formákról vallott elképzeléseinek bemutatása.

- m) A nők számára egyenlő politikai, társadalmi és gazdasági jogokat kell biztosítani, továbbá kötelezettségeiket is a férfiakéval egyenlővé kell tenni.
- n) Meg kell szüntetni a család intézményét, de nem a természetes családot, hanem azt a jogi formát, aminek alapja a tulajdon és a törvény. Az egyházi és polgári házasságkötést a szabad házasságnak kell felváltania. Minden felnőtt férfinak és nőnek joga van bárkivel és bármikor szövetségre lépni, vagy azt felbontani, a társadalomnak pedig nincs joga a szövetség elé akadályokat gördíteni, vagy erőltetni annak fenntartását. Az öröklési jog eltörlésével és a gyermekek társadalom által biztosított tanításával a házasság felbonthatatlanságának minden jogi indoka megszűnik. Férfi és nő szövetsége szabadon köthessék, minthogy a morális tisztességnek is a szabad választás az elemi feltétele. A házasságban a férfi és a nő korlátlan szabadságot élvez. Sem az erőszak, sem a szenvedély, sem a múlt jogai nem igazolhatják, hogy az egyik fél megsértse a másik szabadságát. A szabadság korlátozása mindenkor bűncselekménynek tekintendő.
- o) A közösségi szervezeteknek a fogantatás pillanatától a születésig támogatnia kell az anyát és gyermekét. Azokat az anyákat, akik gondozni és szoptatni kívánják gyermeküket, szintén támogatni kell.
- p) A szülőknek joguk van gondoskodni gyermekükről és irányítani nevelését. Am mindez a közösség végső ellenőrzése alatt történjen, amely megtartja jogát – s ez egyben a kötelessége is –, hogy elvegye a gyermeket azoktól a szülőktől, akik rossz példával, vagy kegyetlen, embertelen bánásmóddal demoralizálják, vagy másképpen akadályozzák a gyermek testi és lelki fejlődését.
- q) Sem a szülők, sem a társadalom nem formálhat jogot a gyermekekre. A gyermek egyedül önmagához és saját jövőjéig tartozik. A gyermeket mindaddig az idősebbek felügyelete alatt kell gondozni, amíg elég érett nem lesz ahhoz, hogy önmagáról gondoskodjék. Való igaz, hogy a szülő a gyermek természetből adott nevelője, mivel azonban épp magának a közösségnek a jövője függ a gyermek értelmi és erkölcsi nevelésétől, ezért a közösségnek kell

e feladatot ellátnia. Csak akkor biztosított a felnőttek szabadsága, ha a szabad társadalom veszi kézbe az utódok nevelését.

- r) Az egyházi iskolákat világi intézményeknek kell felváltaniuk, azzal a különbséggel, hogy míg a vallásos nevelés a babonák s az istenhiten keresztül a hatalom eszméjének továbbéléséhez ad tápot, addig a világi közoktatásnak egyetlen célja lehet: a gyermek fokozatos, lépésről lépésre előrehaladó bevezetése a szabadság birodalmába, fizikai erejének, értelmének és akaratának hármas fejlesztésével. Értelem, igazság, igazságosság, embertársaink tisztelete, méltóságtudat és mások méltóságának tudata, szabadságszeretet és mások szabadságának szeretete, meggyőződés, hogy a munka az élvezett jogok alapja és feltétele – ezen elveknek kell minden közoktatás gerincét alkotnia. Az oktatásnak mindenekelőtt emberré kell formálnia, emberi értékeket átadnia, s csak aztán jön a szakmai képzés. Ahogy növekszik a gyermek, úgy szabadul fel fokozatosan a tekintély alól, s így, mire az ifjúkort eléri, szabadsága is kiteljesedik, és már emlékezni sem fog arra, hogyan kellett gyermekként óhatatlanul is meghajolnia a tekintély előtt. Az emberi értékek tisztelete – minden szabadság forrása – akkor is legyen jelen, amikor szigorúan fegyelmezik. Az erkölcsi nevelés lényege: vés-sük a gyermek lelkébe a humanitás tiszteletét, és akkor jó ember válik belőle.
- s) A felnőttkort elérve az ifjú autonóm, szabad lénynek nyilvánítatik, aki bármit megtehet, amit jónak lát. A társadalom cserébe mindössze e három kötelesség teljesítését várja el: maradjon szabad, éljen a saját munkájából és *tisztelje mások szabadságát*. És mivel a mai társadalmat megfertőző bűnök és gaztettek a társadalom hibás felépítésének köszönhetőek, bizonyosra vehető, hogy az értelemre, igazságosságra és szabadságra, a humanitás tiszteletére és a teljes egyenlőségre épülő társadalomban a jó szándék fog uralkodni és a visszasságok fognak rendellenesként hatni és kivétel számba menni, hogy aztán el is tűnjenek fokozatosan a felvilágosult és humanizált közvélemény általános befolyása következtében.
- t) Az öregek, a betegek és a gyengék ugyanazokat a politikai és társadalmi jogokat élvezik, és a közösség bőséges támogatásában részesülnek. (Bozóki–Sükösd, 122.)

Bakunyin radikalizmusa csak folytatódik pedagógiai álláspontjának megfogalmazásában.

2.5.3. Pedagógiai nézetei

Bakunyin már korai hegeli időszakában érint pedagógiai kérdéseket. Ezek főleg a francia empirizmus ellen, valamint Herzen intellektualizáló körével való vita céljából íródtak, és későbbi nézeteire nincsenek lényegi hatással.

Bakunyin korai írásaiban – az emberiség társadalmi szerepét keresve – megjelenik az antropológiai szemlélet. E szerint az emberiséget olyan fejlett lények összességének tekinti, amelyek életét ösztönök is alakítják. Ezek közül *a felháborodás ösztöne* és *a parancsolás ösztöne* a meghatározó. Bakunyin az embert olyan fejlett élőlénynek mutatja be, amelynek az a sajátossága, hogy gondolkodó lény. Ez lehetővé teszi számára, hogy tudást halmozzon fel (akkumuláljon), és ezzel kiemelkedjen a természetből. Így az emberiség széles értelemben vett nevelése és önművelődése fontos társadalmi feladat.

Pedagógiai nézeteinek bemutatása a polgári, majd a szocialista művelődés koncepciójának bírálatával kezdődik. Ennek megértéséhez viszont elsőként Bakunyin tudományfelfogását kell értelmezni. E szerint a tudomány a ténylegesen létező hatalmi viszonyok olyan kiegészítője, amely reprodukálja az uralkodó osztály szükségleteit és érdekeit. A tudomány tehát privilégium, eszköz az uralkodó osztály számára. Ilyen értelemben a tudományos előrehaladás az elnyomás egyik mutatója. Így már érthető az, hogy miért bírálja Bakunyin olyan vehemensen a polgári tudomány intézményes letéteményeseit, az egyetemeket. Ezek ugyanis – szerinte – konzerválják az uralkodó osztály művelődési monopóliumát. Az egyetemi professzorok – a modern kor felkent papjai – és mondanivalójuk pedig nem más, mint a fennálló rend megtartása melletti propaganda.

Bakunyin tudományfelfogása megmutatkozik a szaktudományos diszciplínák értékelésében is. Elismerést egyedül a természettudományok kapnak nála, liberális és demokratikus jellegük miatt: ezekről kellene példát venniük más tudományágaknak, de ezek nem ezt teszik. Ezért fő kifogásai a társadalomtudományokkal szemben a következők: „A teológia az isteni hazugságok tudománya, a jog az emberi hazugságoké, a metafizika és a filozófia a féligazságok közvetítője. A további tudományok, úgy, mint a történelem, a politika és gazdaságtudományok hamisak, mert természetes alapjuktól, a természettudománytól elszakadva teológiai, metafizikai és jogi alapra helyezték őket.” (Bakunyin 1972. 179. o.)

A szocialista koncepciók bemutatása olyan ókori gondolkodók nézeteire való utalással kezdődik, mint Plátón „Politeája” („Az állam”), ahol a leggazdagabbak közötti vagyoni különbség aránya maximum 1 : 4-hez lehet. Ezt követik a Morusra és Campanellára való utalások, majd az utópista szocialisták – Fourier és Saint-Simon – gondolatainak interpretálása. Bakunyin végkövetkeztetésében elutasítja az utópista szocialistáknak az egész társadalmat fejleszteni akaró koncepcióját, de

a marxistáknak a proletariátus diktatúrájára vonatkozó elképzelését is: „A marxisták azt mondják, hogy egyetlen gondjuk és céljuk a nép gazdasági és politikai képzése. Olyan szintre akarják hozni, hogy minden kormányzás feleslegessé lesz, és az állam elveszíti minden jelentőségét, és a teljesen szabad gazdasági érdekeken nyugvó szervezetek együttműködése váltja fel az államot.” „(Bakunyin 1972. 614. o.) Bakunyin nem bízik ebben az elképzelésben, mert lehetetlennek tartja az uralkodó osztály önmagától való, önként vállalt felbomlását.

Egy másik vitatott probléma a munkásság oktatása. Bakunyin itt két fázist különít el (1) a forradalom előtti szakaszt és (2) a győztes forradalom utánit. A félreértések a marxistákkal az első szakasz értelmezésében rejlenek. A munkásság forradalom előtti képzése általában csak valamiféle félműveltséget jelentett, és ez Bakunyin szerint káros hatású a népre, mert kioltja belőle a forradalmi lendületet és lehetővé teszi, hogy a meglévő elégedetlenséget a polgári képzés révén szublimálják, és így a forradalmi spontaneitás jelentősen csökken. Tehát a tömegek képzetlensége forradalmi erőt jelent, a művelődés majd megtörténik magában a forradalomban való gyakorlati részvétellel, melynek eredménye az lesz, hogy „forradalmárrá, anarchistává, ateistává vált (a folyamat résztvevője) anélkül, hogy tudatosulna benne, hogyan lett azzá”. (Bakunyin 1975. 2/158. o.)

Tehát Bakunyin szerint a megfelelő műveltség/öntudatossági szint elérése nem oktatással és propagandával, hanem a forradalmi küzdelemben való részvétel útján sajátítható el.

Bakunyin a részvételt illetően számít a marginális elemek, a munkanélküliek és a lumpen-proletariátus részvételére is. Ez felvet egy további problémát, mégpedig azt, hogy Bakunyin nem tud mit kezdeni az egységesítést jelentő munkásosztály meghatározásával. Úgy véli, ez a fogalom csak az ipari munkásokat foglalja magába, és szem elől veszíti a többieket. Mint már korábban részleteztem, ez alapvetően eltér Marx álláspontjától.

A forradalom győzelme utáni nevelésre vonatkozóan egyetértés mutatkozik, és mindkét vitázó fél egyetért ennek kiemelt fontosságában.

Bakunyin még említést tesz az úgynevezett népi akadémiák létesítéséről, de nem dolgozza ki ennek teljes rendszerét. Annyit lehet tudni róluk, hogy ezekben a nép és a képzett ifjúság segítene egymásnak oly módon, hogy a diákok az ismereteket, a nép pedig az élettapasztalatokat hozná magával. Népi akadémiákról lévén szó, ezek csakis az önkéntesség elvén működhetnének, hiszen minden kényszer az autoritás megjelenését eredményezné.

A nevelési cél meghatározása Bakunyinnál szorosan kapcsolódik filozófiai koncepciójához. Egyik írásában, amelynek a címe „Egy titkos társaság megszervezésének alapelvei”, így ír erről: „A köznevelés alapelvei a következők: értelmi nevelés, igazság és igazságosság, figyelem embertársaink iránt, öntudatosság, szolidaritás, a szabadság

szeretete, a munka tisztelete; a hazugság, a gyávaság, az igazságtalanság, az értelmetlenség és a szolgálai alázat megvetése.” (Bakunyin 1975. 3/25. o.)

Az idézet és Bakunyin más művei alapján megállapítható, hogy ő az első olyan libertáriánus gondolkodó, aki az egyéni szabadság gondolatát mint nevelési célt szoros kapcsolatba hozza mindenki szabadságával.

Nehezen megoldható problémákat vet fel a nevelés feltételeinek a biztosítása, különösen akkor, ha olyan nemes célokat tűz ki, mint az egyenlőség. Bakunyin megoldási javaslata egészen eredeti, de nem végiggondolt. Azt képzei ugyanis, hogy a közoktatás finanszírozását a megszüntetésre ítélt öröklési rend felszámolásból maradó vagyon felhasználásával lehetne megoldani. A töredékesség abból látszik, hogy ebből csak egyszer lehet finanszírozni a közoktatást, hiszen új örökség ezután már nem keletkezik. Az örökösödési jog kérdése már a Marxszal folytatott vitában is felmerült, és az anarchisták ez ügyben való következetességét jól mutatja az a tény, hogy ahol időlegesen hatalomra jutottak (spanyol polgárháború, ukrainai parasztfelkelés) ott rögtön azzal kezdtek, hogy megsemmisítették a földhivatali és telekkönyvi iratokat.

A forradalom győzelme utáni időszakban a nevelést – a polgári nevelés gyakorlataitól eltérően – decentralizálva kell megoldani. A föderalizmus gondolatát Bakunyin Proudhontól veszi át, aki úgy véli, hogy átlátható viszonyokat kell teremteni, mert csak ez lehet garancia az önkényesség elkerülésére. További szervezési elvként az autonómia és az alulról felfelé irányuló hatások alkalmazását javasolja. Bakunyin mindezt úgy érvényesítené az oktatásban, hogy elutasítana mindenféle központi beavatkozást az iskolai nevelés tervébe és az intézmények belső életébe. Következésképpen az állami egyetemek és az egyházi oktatási intézmények is megszűnnének. Bakunyin azt követeli, hogy a közoktatásról mindenütt kizárólag a helyi autonóm önkormányzat vagy szabad szervezetek gondoskodjanak.

Állandóan visszatérő megoldásra váró feladat az autoritás problémája. Bakunyin tisztában van azzal, hogy az autoritás legitimmé tétele a nevelési folyamat bármely szakaszában azzal a veszéllyel jár, hogy visszaélnék vele. Ezért többféle korlátozást vezetne be, ami megakadályozza az autoritás fokozott érvényesülését.

Kiindulópontja szerint „Sem a szülők, sem a társadalom nem formálhat jogot a gyermekre. A gyermek egyedül önmagához és saját jövőendő szabadságához tartozik”. (Bakunyin 1975. 2/25. o.) Magát a nevelési folyamatot úgy tekinti, mint folytonos előrehaladást a szabadság felé. Az autoritás a nevelési folyamatban „mindig előkészíti a szabadságot azért, hogy a felnövekvő gyermek egészen elfelejtse azt, hogy gyermekkorában a szabadságot kívül bármi is uralta volna cselekedeteit”. (Bakunyin 1975. 2/25. o.)

Egy további megszorítás szerint minden autoriter cselekvésben fontos az emberi méltóság megőrzése. Az autoritást nem lehet teljes egészében mellőzni a nevelési folyamatban. Olyan megnyilvánulásai, mint a tanári tekintély, nélkülözhetetlenek, de a nevelőkben tudatosuljon az, hogy „köztudott és elismert bölcsességük ellenére

mégis nagyobbakat tévedhetnek egy-egy gyermek képességeinek megítélésében, mint maguk a gyerekek”. (Bakunyin 1975. 2/116. o.)

Aki az autoritás szellemében cselekszik, annál mindig fennáll annak a veszélye, hogy hibázik és visszaél a hatalmával. Ezért „a tanárok és a családapák, amikor önkényesen döntenek a gyermekek jövőjéről, sokkal inkább saját vágyaik szerint döntenek, mintsem gyermekeik valós igényei és képességei szerint”. (Bakunyin 1975. 2/116. o.)

A következő probléma a tudomány alkalmazhatóságával kapcsolatos. Bakunyin viszonya a tudományhoz eleve ambivalens. Egyrészt a haladás biztosítékát látja benne, de szkeptikus is, mert a tudományban arra is lehetőség van, hogy a privilégiumok új formái jöjjenek létre. Szkepszise ellenére Bakunyin síkraszáll a tudományos eredmények iskolai alkalmazása mellett, de ez azt is jelenti, hogy minden metafizikus képződeményt, így a vallást és az idealista filozófiát ki kell hagyni a tananyagból.

Egy másik gondolatában arra utal, hogy a tudományos képzést gyakorlati tevékenységekkel kell kiegészíteni. A tiszta tudomány egyoldalú elméleti beállítottsághoz, specializációhoz vezet azáltal, hogy a valós viszonyok absztrakcióját nyújtja, „a gyermekek és a felnőttek is csak saját tapasztalataiktól és nem mások benyomásaitól lesznek okosak”. (Bakunyin 1975. 2/116. o.) A tapasztalat ebben az esetben élettapasztalatot jelent, amit a tanulók strukturált formában sajátítanak el.

Amikor Bakunyin írásaiban tudományos képzésről esik szó, akkor ez mindenkire vonatkozik, tehát kizárja a speciális szakképzettséget ebből a körből. Olyan nevelési rendszert képzel el, melyben összekapcsolódik a fizikai és a szellemi tevékenység: „mindenki dolgozzon és mindenki legyen képzett.” (Bakunyin 1975. 2/110. o.) Amennyiben mindenki végez fizikai munkát is, akkor ennek az a következménye, hogy bizonyos privilegizált szaktudományos ismeretekkel bíró csoportok beleolvadnak a népbe, tehát bekövetkezik az, amit Bakunyin másutt is említ: a tudomány feloldódik a mindennapi életben. Ez garantálná azt, hogy a jövőben megszűnne a munkások és az értelmiségiek közötti ellentét: „A félistenek (az értelmiségiek) és a rabszolgák (a munkások) ugyanabban az időben emberré válnak, az egyik csoport azáltal, hogy egy picit visszaesik, a másik azáltal, hogy tudásban gyarapodik.” (Bakunyin 1975. 2/112. o.) Tehát Bakunyin tudomásul veszi, hogy ez a nevelési koncepció először a tudomány stagnálását, azután pedig időleges visszaesését hozza magával: „Könnyen megeshet és nagyon valószínű, hogy a hosszabb-rövidebb ideig tartó átmeneti állapot idején, amit természetesen nagy társadalmi krízisek kísérnek, akkor a tudomány a mostani szintjéhez képest jelentősen visszaesik ... De vajon ez az időleges elsötétetés olyan nagy szerencsétlenség a magasabb tudomány számára? [...] Kétségtelen, jóval kevesebb híres tudósunk lesz, de egyúttal a tudatlanok száma is csökken.” (Bakunyin 1975. 2/111. o.)

Bakunyin nézetei mindenesetre ellentétesek a marxista modellel, amelyik a forradalom győzelme után megnövekedett tudományos potenciállal számol. Bakunyin sze-

rint az az oktatási rendszer, amelyik a kezdés, a kiindulási pont egyenlőségét feltételezi úgy gondolva, hogy ez minden individuum számára esélyegyenlőséget jelent, hibásan gondolkozik. A polgári nevelés szerinte kisszámú magasan kvalifikált szakembert és sok képzetlen vagy alig képzett embert jelent. Az ő elképzelései szerint az átlagos műveltséget kellene megcélózni, de azt mindenki számára. A társadalmi kivételekkel (a sajátos nevelési igényűek egy részével) szó szerint kimondva, a zsenikkel és negatív ellentétpárjukkal, az idiotákkal, nem tud mit kezdeni, pontosabban a zseniket még veszélyesnek is tekinti, mert ők szellemi uralomra törhetnek.

A fizikai és a szellemi tevékenység egymáshoz való viszonyáról már Fourier és Weitling is értekezett. Owen gyári iskolái ezen korai elméletek gyakorlati alkalmazásának tekinthetők. Bakunyin ezt a kérdést erkölcsi és politikai szemszögből közelíti meg, őt a politechnikai képzés lehetőségében elsősorban a társadalmi igazságosság érdekli. A szellemi és a fizikai munka szétválasztásának történelmi gyökerei visszanyúlnak a rabszolgatartó társadalmakig. Bakunyin a fizikai munkavégzést rendkívül fontosnak, meghatározó jelentőségűnek, úgyszólván „csodaszernek” tekinti. Ebben a tekintetben olyan messzire megy, hogy a szellemi munkát úgy fogja fel, mint ami nem is kerül fáradtságába az embernek, azt kifejezetten kedvtelésből végzik, ezért fizetséget sem érdemel: „Az intellektuális tevékenység olyan vonzó munka, amelyik önmagában hordozza a jutalmát, ezért semmiféle pénzbeli elismerésére nincs szükség.” (Bakunyin 1975. 2/101. o.)

Bakunyin szokatlan elgondolása már tudományfelfogásának vázolásakor elővételezhető volt: a szellemi munkát alapvetően magánügynek, egyfajta szórakozásnak tekinti. Ez a gondolkozás veti meg az alapját az anarchisták körében később többször megjelenő entellektüel-ellenességnek. Az csak a sors iróniája, hogy Bakunyin idős koráig – amikor is hobbiként kertészkedett – semmiféle fizikai munkát nem végzett, és apai örökségéből, illetve barátai támogatásából élt (Heine 1998. 240. o.) Ehhez a problémakörhöz kapcsolódik még a gyermekmunkáról vallott felfogás bemutatása. Marxhoz hasonlóan Bakunyin is a politechnikai képzés szószólója, mert ez lehetővé teszi a tanulóknak azt, hogy egy speciális területen képzettséget, gyakorlatot szerezzenek. De míg Marx a gyermekmunkát bizonyos óvintézkedések betartása mellett, kapitalista viszonyok között kényszerből még elképzelhetőnek tartja, addig Bakunyin ezt kifejezetten ellenzi, mert: „mindannyian tudjuk mit jelent a gyermekek számára, ha kenyérkeresővé kell válniuk! Amennyiben bér munka végzésére kényszerülnek, akkor le kell mondaniuk a tudományról”. (Bakunyin 1975. 2/168. o.)

Az anarchista mozgalomban fontos a nők és férfiak egyenjogúsága melletti kiállás. Bakunyin erről így ír: „A nők bár mások, mint a férfiak, de nem maradnak el a férfaitól intelligenciában és szorgalomban, ezért a férfakkal azonos a jogállásuk, azonosak a szociális és politikai jogaik és kötelességeik.” (Bakunyin 1975. 3/24. o.) A társadalmi egyenlőség értelemszerűen a lányok és fiúk nevelésében is érvényesül. Bakunyin nem

differentiál nemek szerint, és a koedukációt magától értetődőnek tekinti. A teljes igazság kedvéért hozzá kell tenni, hogy ezzel ki is meríti Bakunyin a témát, és nem részletezi tovább ezt a pedagógiai szempontból igen fontos problémát.

Bakunyin konkrét oktatási elképzeléseiről is ír. Az oktatás célja szerinte az, hogy „minden szinten, mindenki számára egyenlő és teljes körű oktatás legyen, azaz történjen meg a mindkét nembéli tanulók felkészítése szellemi tevékenységre és munkára annak érdekében, hogy mindannyian egyenlő teljes személyiséggé válhassanak”. (Bakunyin 1975. 2/115. o.) Az egyenlőségre törekvés az egyik legfontosabb alapelveknek tekinthető a győztes forradalom utáni periódusban. A teljes személyiség képzése magában foglalja a fizikai és a tudományos nevelést. Bakunyin először a személyiség egészét, majd ezután a valamilyen munkaterületre specializálódott polgárt, végül a szabad ember fejlesztését tekinti ideális célnak. Az egyenlőségre törekvés azt jelenti, hogy Bakunyin eltekintene a különlegesen tehetségesek speciális módszerek szerinti oktatásától. A különös tehetséget felmutató tanulók oktatását magánügynek tekinti, amivel a társadalomnak nem kell foglalkoznia.

Az oktatás rendjére vonatkozóan Bakunyin két fázist különít el: (1) mindenki számára az elméleti alapozást, és amit követ (2) a későbbi specializáció, gyakorlati oktatás keretében. Mindkét képzési formációban a modern természettudományos megközelítés érvényesülését hangsúlyozza.

Az elméleti alapozás a tudományok lényegébe való bevezetéssel kezdődik: ez minden tanuló számára kötelező, és úgy kell megvalósulnia, hogy teljes mértékben pótolja azt, amit korábban a metafizika és a teológia nyújtott. Ebben a folyamatban történne meg az egyes tudományokra való előkészítés is, de Bakunyin valójában nem részletezi, milyen diszciplínákra gondol. Csak azt említi, hogy az egymáshoz kapcsolódó, egymást kiegészítő tudományok alapjait kellene oktatni.

Az elméleti képzéssel párhuzamosan zajló specializáció, amit Bakunyin további részekre bont, újra egy általánosan képző és egy speciális részre tagolódná. Az általános részben a tanulónak gyakorlati alapkészségeket kellene elsajátítania minden ipari területről. A specializációs fázisban pedig alapos és részletes gyakorlatot szerezhetne egy adott szakmai területen. Ennek folyamatában a tanulók tanáruk irányításával kapcsolatba kerülnek a munka világával. A tanulóknak most kell majd dönteniük arról, hogy milyen területen szeretnének a továbbiakban dolgozni és tanulni, azaz milyen speciálisan képző iskolába fognak járni. Úgy az első, mint a második fázisban a tanuló köteles végrehajtani a tanári utasításokat és látogatnia kell a tanórákat és az iskolai gyakorlatokat. A képzés utolsó, harmadik fázisában – miután a tanárok már megtették a magukét – a tanuló maga dönt arról, hogy személyes adottságainak és érdeklődésének megfelelően milyen iskolában tanul tovább. Ez a választás persze korántsem tekinthető véglegesnek. Bakunyin lehetővé tenné, hogy azok, akik rosszul választottak, megváltoztassák korábbi döntésüket.

Bakunyin javaslata összefoglalva a következő:

	Általános képzés	Speciális képzés
1. fázis	Minden tudomány általános alapjai	Egyes tudományágak alapjai
2. fázis	Az összes műszaki tudomány alapjai, gyakorlatok, közvetlen tanári irányítás	Egyes műszaki területek megismerése

3. táblázat. Bakunyin javaslata az oktatási rendszerre vonatkozóan

Bakunyin javaslatában központi helyen szerepel a gyakorlatok rendje és a fizikai munkavégzés, viszont semmiféle utalást sem találunk arra, hogy hol és hogyan tanulnak meg a gyerekek írni, olvasni és számolni. Arról sem nyilatkozik, hogy milyen életkorban lépjenek át a tanulók egyik képzési fázisból a másikba. Bakunyin egy dologban végig következetes marad: a tanulók tevékenykedjenek mindig a lehető legnagyobb szabadságfokban.

A teljesség kedvéért el kell mondani, hogy Bakunyin koncepciója sohasem valósult meg. Utópisztikus nevelési nézeteinek némelyike ugyan töredékesen megjelent a spanyol anarchista mozgalomban, de ez sem bizonyult tartós hatásnak.

Bakunyin és a művei közvetlen nagy befolyással voltak a Zürichben tanuló orosz egyetemistákra. A több ágon szerveződő cárizmus-ellenes erők – Herzen csoportja a nyugatosok, a szlavofilek és ezen belül a népiesek (narodnyikok) mozgalma – nagymértékben támaszkodtak a fiatalok lelkesedésére. Bakunyin és a Lavrov között éles vita bontakozott ki a diákok népfelvilágosító tevékenységével kapcsolatban. Bakunyin továbbra is kitartott álláspontja mellett, mely szerint, a nép közé küldött diákoknak nem feltétlenül kell befejezett iskolai végzettséggel rendelkezniük. A hosszú stúdiomok nagy idővesztéssel járnak, ezért a diákok szakítsák meg tanulmányaikat és menjenek a nép közé. A népnevelők mozgalmáról Bakunyin így vélekedik: „Tudjuk, hogy Oroszországban most kezdte meg a tevékenységét a népnevelők mozgalma. Ők gondoskodnak arról, hogy a nép a számára szükséges dolgokat megismerje, és ezáltal fellázadjon. De itt rögtön felmerül a kérdés, mit is akarunk a népnek tanítani? Talán azt, amit a népnevelők maguk sem ismernek, hiszen (külföldön élve M. Gy.) nem is ismerhetik igazán az orosz nép életét. Ezt a diákoknak magától a néptől kell megtanulniuk.” (Bakunyin 1972.) Tudjuk, hogy Lavrov professzor csak végzett és alaposan felkészített diákokat tartott alkalmasnak a nép felvilágosítására. A mozgalmak dinamikus lendülete azonban döntésre vitte ezt a polémiát. 1879-ben az erősödő cári reakcióra való reagálásként a népiesek mozgalmából kiszakadt egy radikális irányzat „narodnaja volja” (népakarat) elnevezéssel. Ez a szárny magáévá tette Bakunyin azon gondolatát, hogy nem a nép fokozatos felvilágosítására van szükség, hanem gyors forradalmi cselekvésre. Ez extrém cselekedetekhez, merényletekhez vezetett. Baku-

nyin ekkor már három éve elhunyt, így nem tudható, hogy hogyan foglalt volna állást ebben a kérdésben. Korábbi művei alapján viszont a „narodnaja volja” mozgalom terroristikus cselekedeteinek szellemi előkészítésében – akaratán kívül is – része lett.

Összefoglalva elmondható, hogy Bakunyin pedagógiai gondolatait filozófiai és politikai nézetei határozzák meg, nevelésre vonatkozó töredékes elgondolásai innen erednek. Pedagógiai nézeteinek a legkifejtettebb része a polgári oktatási rendszer és a marxista koncepció erőteljes kritikája. Számos progresszív gondolatot képvisel, így például a koedukáció kérdésében, a fizikai és a szellemi tevékenység összekapcsolásában, a természettudományos szemlélet előtérbe helyezése ügyében. A jövőre – a győztes forradalom utáni időszakra – vonatkozó felvázolt elképzelései jelentős részben utópisztikus vonásokat mutatnak. Élete végéig, sőt mint láttuk, hatásában még azután is, következetesen érvényesült anarchista álláspontja és az anarchista értékek – az egyenlőség, az individuum szabadsága, a tekintélyelv elutasítása és az egyéni felelősségre épülő autonóm öngazgatás eszménye.

2.6. Peter Kropotkin (1842–1921)

2.6.1. Élete és művei

Kropotkin 1842-ben született Moszkvában. Édesapja orosz főnemes, és ennek szellemében neveltette gyermekeit is. Bakunyinhoz hasonlóan francia és német házitanítók nevelik. Francia nevelője, Poulain a korában szokványos pedagógiai módszereket alkalmazta, azaz sok ismétléssel gyakoroltatta vele a francia nyelvet és a nyelvtant, mindezt kiegészítve némi természettudományi és történelmi ismerettel. Nagy figyelmet fordítottak még az etikett formális elemeinek szoktatással történő elsajátítására. Engedetlenség vagy nem kielégítő teljesítmény esetében a nevelő még pálcázáshoz is folyamodhatott, amin csak édesapja és testvérei hathatós közreműködésének hatására változtatott szigorú nevelője.

A francia nevelőt később egy német váltja fel. Az orosz nyelvű nevelést – a kor szokásai szerint – egy egyetemistára – Szmirnovra bízják, aki orosz nyelvet és irodalmat, számtant és orosz történelmet tanított. A gyermekek oktatását még rendszeres tánctanítás egészíti ki.

1856-tól Kropotkin egy moszkvai gimnáziumba jár, hogy megszokja a közösséget. A rá következő évben, tehát 15 éves korában kadétiskolába adják. Ebben a csupán 150 fős intézményben az orosz főnemesség gyermekeit készítették fel négy-öt év alatt az udvari szolgálatra, illetve magasabb diplomáciai és katonai hivatalok későbbi betöl-

tésére. A legjobbnak ítélt 16 kadét közvetlenül a cári család mellett teljesített belső szolgálatot. A kadétiskola felügyelete közvetlenül a cárhoz tartozott, ezért I. Miklós uralkodása idején (1825–1855) a teljes azonosulás elérése és az egyéni akarat megtörése volt a nevelés célja. II. Sándor trónra lépése némi liberalizációt hozott magával, ami a kadétiskola szellemiségében is érezhető volt. Az iskola didaktikai koncepciója európai színvonalú volt, a szemléltetésre és a gyakorlatiasságra rendkívül nagy figyelmet fordítottak. Az orosz nyelv mellett németet és franciát, matematikát és természettudományokat, azaz földrajzot, biológiát, fizikát, kémiát és csillagászatot tanulnak a kadétek. Vallástan, rajz és sport, illetve katonai gyakorlatok teszik teljessé a képzést. Kropotkin jó tanuló volt, az ötéves képzési időben végig osztályelső.

Kropotkin még a kadétiskolában, testvére, Alexander hatására filozófiai és természettudományos kérdések iránt érdeklődik, a francia enciklopédistákkal és Kanttal foglalkozik. Alkalmanként hozzájut Herzen folyóiratához, a „Kolokol”-hoz („Harang”) is. II. Sándor reformjait, többek között a jobbagyság megszüntetését (1861. márc. 17.) Kropotkin kitörő örömmel fogadja, és a cárt felszabadítónak tekinti. 1861-ben Kropotkint mint osztályelső elöléptetik, és a cári udvarba rendelik szolgálatra. Itt megismerkedik az udvari étellel, aminek nem kis szerepe lesz későbbi kritikai szemléletének kialakulásában. Még ugyanebben az évben – a szentpétervári diákok mozgolódása miatt – reakciós fordulat áll be az udvarnál. Betiltják a radikálisnak tekintett professzorok előadásait és megszüntetik a népművelést szolgáló vasárnapi iskolákat, ahol Kropotkin is tanított. Kropotkin ekkor – feljebbvalói legnagyobb meglepetésére váratlan döntést hoz – egy szibériai ezredhez kéri a kinevezését, ezzel elutasítva az udvari karrier lehetőségét.

1862-ben kerül Irkutzkba. Szibériában – a száműzöttek gyűjtőhelyén – hagyományosan liberális szellem uralkodik, itt lehetősége van kisebb jelentőségű reformokat megvalósítani. Az őt támogató Kukel kormányzó leváltása után erre már nincs módja, ezért ideiglenesen visszavonul a politikai életből, és több Kínába és Mandzsúriába tartó expedícióban vesz részt. Földrajzi és geológiai érdeklődését itt maximálisan kielégítheti.

1867-ben visszatér Szentpétervárra, és matematikát tanul az egyetemen, közben kartográfiai és geológiai szakkikkeket publikál. Ezek alapján 1871-ben az Orosz Földrajzi Társaság titkári posztját ajánlják fel neki, amit nem fogad el. Életútjában ez már a második nagy lehetőség mellőzése. A politikai karrier után most a tudományos előrehaladás lehetőségét sem választja.

Édesapja 1871-ben bekövetkezett halála után Kropotkin jelentős összegű örökséghez jut, ez lehetővé teszi számára, hogy külföldre menjen. 1872-ben Zürichben egy rövid időre csatlakozik a Lavrov professzor által vezetett diákkörhöz. Hamarosan kapcsolatba kerül Bakunyinnal az I. Internacionálé részeként működő genfi szekciójával. Kropotkin nem keresi fel az akkor Luganóban élő Bakunyint, továbbutazik

Brüsszelbe és Párizsba, majd visszatér Szentpétervárra. Itt belép az anarchista szellemiségű Csajkovszkij-körbe. 1874-ben letartóztatják és bebörtönzik a Péter-Pál-erődbe. Börtönévei alatt földrajzzal foglalkozik, és kétévi fogság után kalandos körülmények között megszökik az erőd kórházából. Angliába kerül, ahol földrajzi témájú cikkeket publikál, és 1878-ban már Genfben van. Egy év múlva kiadja a „La Révolté” („A lázadás”) című anarchista újságot. A szerkesztési feladatok ellátása mellett marad ideje és energiája elméleti munkásságra. Ennek eredménye a kommunista anarchizmus elmélete. Ez abban különbözik Bakunyin és Proudhon elgondolásától, hogy míg az előbbiek a közös javakból való részesedés alapelveként a mindenkinek szükségletei szerinti elvet alkalmazzák, addig Kropotkin a javak szabad elosztása mellett érvel. Maguk az elosztásra kerülő javak pedig a közösségi tulajdonba vett magántulajdonból keletkeznének.

A „La Révolté” című anarchista újság 1879-től hetilapként jelenik meg, és Kropotkin sok írását közli, némelyiket brosúra formájában. Számos publikációját hamarosan önálló kötetben egyesíti „L'Esprit de Révolte” (A lázadás szelleme) címmel. Ebben a műben Kropotkin a forradalmárok és a tömeg összeolvadását hangsúlyozza, ez közvetlen direkt akciók formájában következne be. Ez szöges ellentétben áll az intellektuális körök álláspontjával, akik a lassú átalakulás hívei, és a nép győzelmét csak nagy sokára képzik el. Kropotkin szerint egy-egy sikeres akció többet ér, mint több száz brosúra. (Nettlau 1972. 24. o.) Ezek a kijelentések – a tettek általi propagandáról – közvetett hatással voltak Malatestára, aki lázadást szervezett néhány észak-olaszországi faluban, és Spanyolországban is voltak megmozdulások. Kropotkin a II. Sándor cár elleni merénylet elkövetőjét is védelmébe vette a „La Révolté” cikkeiben. Ennek az lett a következménye, hogy az orosz kormány kérésére kiutasították Svájcból.

Innen a franciaországi Thononba megy, de itt sem maradhat sokáig, mert egy lyoni bombamerénylet-sorozatért, mint intellektuális kezdeményezőt felelősségre vonják. 1883-ban öt év börtönbüntetésre ítélik, ahonnan három év múlva szabadul. Börtönbeli élményeiről 1887-ben publikálja „In Russian and French Prisons” („Orosz és francia börtönökben”) című könyvét. Az egészségét nagyon megviselték a börtönévek. Szabadulása után egy rövid időre Párizsba megy, majd az angliai Harrow-ban telepszik le. Angliában jó fogadtatásra talál, elismerik tudományos tevékenységét és értékeli nemesi származását, estélyek és fogadások divatos és gyakori meghívottja lesz. Ez a nyűgödtebb időszak kedvez szellemi fejlődésének, számos cikket ír a Times-ba, más rangos folyóiratokba és természetesen az anarchista lapokba. Ezen írások összefoglalása az 1892-ben megjelent „La conquête du pain” („A kenyér meghódítása”) című könyve. Könyvében a kommunista anarchizmus elméletét boncolgatja történeti perspektívából indulva, elemzi a korábbi mozgalmak hibáit, és különösen érdekes benne a kommunák története. Újdonság ebben a könyvben az empirikus módszerek, egészen pontosan a statisztikai adatok alkalmazása az érvelésben, ami akkoriban még szokot-

lan volt, inkább a hangzatos propaganda volt divatban. Szellemi aktivitását mutatják további művei: 1896-ban a „L'anarchie, sa philosophie, son idéal” („Az anarchizmus filozófiája és ideálja”), valamint az egy évvel később megjelenő „L'état: son rôle historique” („Az állam történelmi szerepe”) című könyve. 1899-ben újabb könyve jelenik meg „Fields, Factories and Workshops” („Mezőgazdaság, ipar és kézművesség”) címmel. Ebben a malthauseni túlnépesedési koncepcióval száll vitába, azt állítva, hogy a termelékenység növekedésével ez a kérdés megoldható.

Pedagógiai vonatkozásban fontos annak a megemlítése, hogy itt is kiemeli a szellemi és a fizikai munka összekapcsolásának szükségességét. Már az 1890-es években elkezdődött az anarchista között a kutatás arról, hogy hogyan lehetne az anarchista filozófiát természettudományos eredményekkel megerősíteni. Ebbe az irányba mutat Kropotkin 1902-ben kiadott könyve „Mutual Aid – A Factor of Evolution” („Kölcsönös segítségnyújtás – Az evolúció tényezője”) című könyve. Ebben elismeri Darwin nézetét a túlélésért folytatott harc meghatározó szerepéről az evolúcióban, de hozzáfűzi, hogy az egymásnak való kölcsönös segítségnyújtás ezzel párhuzamosan zajló folyamat. Kropotkin erre az észrevételére alapozza majd antropológiai nézeteit.

1897-en Kropotkin Amerikába utazik. Itt a parlamenti demokrácia amerikai rendszere és a fogyasztói társadalom kiszolgálására létrejött bőséges áruválaszték oly annyira hat rá, hogy korábbi anarchista elképzeléseit módosítva a kommunista-anarchista társadalom létrejöttéig még az átmenetinek tartott észak-amerikai demokrácia rövid ideig tartó, ideiglenes működését is lehetségesnek tartja.

Kropotkin 1886-tól már sajátos helyet foglal el az anarchista mozgalomban, egyre inkább visszahúzódik. Maga az anarchista mozgalom a szétesés fázisában van, nincs semmiféle összekötő kapocs a különböző csoportok között, az így keletkezett irtóterrorisztikus csoportok, merénylők és merényletek töltik ki. Mindez idegen, nem elfogadható Kropotkin számára. 1899-ben közreadja a „Memoirs of an revolutionist” („Egy forradalmár feljegyzései”) című, magyarul is olvasható könyvét. Ebben nagyon érdekes részletek olvashatók Kropotkin oroszországi neveltetéséről. Továbbra is publikál a „Freedom” („Szabadság”) című anarchista-liberális lapban, és hozzáfog „Etika” című összefoglalónak szánt könyve megírásához, de ebből csak az első kötet készül el. Kropotkin egyre magányosabb az anarchista mozgalomban, korábbi barátai is nyilvánosan elhatárolódnak tőle.

1917-ben az orosz forradalom lehetővé teszi számára a visszatérést hazájába. Moszkvában Kerenszkij polgári kormányában miniszteri posztot adna neki, de nem fogadja el. Készít egy javaslatot a Duma számára, amelyben az alkotmány mintájaként a franciaországi gyakorlatot javasolja. A bolsevik többség azonban ezt nem tudja elfogadni. Kropotkinnak felajánlanak egy dácsát Dimitrovban; ide vonul vissza. Bírálja a bolsevik gyakorlatot, két alkalommal Leninnel is találkozik. Védelmébe veszi a bolsevikok által üldözött anarchista szociálforradalmárokat, de nem jár sikerrel.

Kropotkin 1921-ben hunyt el, temetése az utolsó nyilvános tiltakozás az egyre despotikusabbá váló bolsevik rendszer ellen. A temetés után egy hónappal már fegyveres leszámolásra is sor került a fellázadt kronstadti matrózokkal szemben. Ugyanezen év őszén Trockij csapatai felszámolják Ukrajnában a Mahno-féle, főleg parasztokból szervezett anarchisták felkelését, és ezzel az anarchizmus története egy időre véget is ér Oroszországban.

2.6.2. Pedagógiai nézetei

Kropotkin pedagógiai nézeteinek ismertetését a legcélszerűbb a polgári társadalom művelődési viszonyaira vonatkozó *kritikájának* bemutatásával kezdeni. Számára egyértelmű, hogy a polgári társadalom oktatási koncepciójában a haszonelvűség kerül az első helyre, a humanisztikus és a liberális célkitűzések pedig háttérbe szorulnak. Jelentőségét tekintve Kropotkin számára az oktatás elsőrendű hatalmi tényező. A polgári társadalom oktatási rendszerében egyrészt a gazdasági szükségszerűség megnyilvánulását, másrészt pedig a hatalmi viszonyok modernizációjának és rekonstrukciójának lehetőségét látja. (Heinlein 1998. 299. o.)

A nevelés folyamatában felfogása szerint a tanulók autoritással szembeni viszonya és a törvények betartására vonatkozó szokásrendszere a döntő tényező. A szokásrendszer minden társadalmi rendszer alapvető stabilizáló tényezője. A szoktatás és a beidegzés az állatok idomításának is az alapja. A tanulók nevelésében a szokások egyfajta túlélési stratégiának tekinthetők. Ugyanezek a szokások a szocializáció folyamatában a haladás kerékkötőivé is válhatnak. Az emberi természet ugyanis, ahogy Kropotkin antropológiai írásaiból kiolvasható, hajlamos arra, hogy a forradalmi változtatásokat rövidre zárja. Ezzel magyarázza Kropotkin bizonyos régi, elavult nevelési módszer továbbélését. Úgy véli, hogy a nagy társadalmi átrendeződések idején az oktatási rendszer változása a társadalom gazdasági szükségleteinek átalakulását követve formálódik. Az orosz feudalizmus, a cári rendszer minden erővel igyekszik megakadályozni az oktatási reformokat, de a gazdasági nyomás hatására mégis kénytelen korszerű műszaki tanintézményeket létesíteni. Ez azt is jelenti, hogy nem a forradalmi mozgalmak fogják az oktatást átalakítani, hanem sokkal inkább a gazdaság igényei. Ezért az oktatásban tett erőfeszítések semmiképpen sem fognak forradalmi átalakítást eredményezni a társadalomban.

A polgári társadalom oktatása „velejük romlott, a társadalom megsemmisíti a gyermekek szellemét, életerejét azzal, hogy drillé teszi az oktatás folyamatát. Így nem marad semmilyen játéktér a gyermekek szükségleteiből fakadó elképzelések megvalósítására. Az iskola gyűlöl minden valamilyen mértékig független, költői hajlamú, büszke tanulót. Az ő számukra két lehetőség marad: önmagukba zárkoznak, vagy az

iskolán kívül próbálják érdeklődésüket kielégíteni”. (Kropotkin 1972. 22. o.) Kropotkin szerint a polgári oktatási rendszer elsődleges célja a nivellálás, a növendékek közötti különbségek eltüntetése, az arany középút megtalálása.

A nevelés célja a polgári társadalomban a jó állampolgár. Kropotkin „A modern állam” című írásában élesen polemizál az állam által kikényszerített általános tankötelezettség gondolatával, ami garantálhatja a jó állampolgárok nevelését. Természetesen Kropotkin is tudja, hogy az iskolába járás, még ha állami kényszerből is fakad, védi a gyermekeket, akiket egyébként gyárakban vagy otthon dolgoztatnának. Ennek ellenére az iskolai oktatásban az uralkodó osztály hatalmának biztosítékát látja: „Hatalmas mennyiségű tananyagot töltenek tölcserrel a tanulók fejébe, aminek az a rendeltetése, hogy biztosítsa az állam rendelkezési jogát polgárai felett, hogy igazolja a monopóliumok létezését...” (Kropotkin 1921. 4. o.)

Tehát Kropotkin az általános tankötelezettségből eredő állami manipulációs lehetőséget sokkal veszélyesebbnek tartja, mint a nevelés korábbi formáit: „Mikor volt arra lehetősége az államnak mondjuk az ókori kultúrákban, hogy az oktatás egész rendszerét korá gyermekkortól egészen az egyetemig kézben tartsa?” (Kropotkin 1921. 9. o.) Az átfogó, mindenre kiterjedő állami kontrollt Kropotkin az elnyomás történetileg új formájának tartja. A hagyományos iskola célja az önállóság csíráinak a megsemmisítése a tanulóknban, az autoritásnak való alárendelődés gyakorlatának szokásszintű beidegzése. Az autoritásnak való alárendelődést nem csak az iskolai oktatás segíti, ebben hatékonyan közreműködik az egyház és a családok otthoni nevelési gyakorlata is. Kropotkin egyébként későbbi írásaiban már elismeri a polgári társadalom értékeit, és úgy véli, azok jó kapcsolódási pontok lehetnek a győztes forradalom utáni időszakban. Ezzel az engedménnyel Kropotkin kiérdemelte a konstruktív anarchista jelzőt. (Heinlein 1998. 303. o.) Kropotkin, a többi anarchistától eltérően, akik mindenféle együttműködést elutasítanak az uralkodó rendszerrel, ahová a tanárokat is sorolják, abban reménykedik, hogy legalább néhány tanárt meg lehet nyerni az anarchista mozgalom számára.

A *nevelés céljáról* Kropotkin „Mezőgazdaság, ipar és kézművesség” című írásában olvashatunk. Elméleti fejtegetésében abból indul ki, hogy a kapitalista állam alapvető célja a meglevő társadalmi rend fenntartása. A meglevő rendszeren belüli iskolareformok tehát addig mehetnek el, amíg ezt a célt nem veszélyeztetik. Kropotkin úgy látja, hogy ebben a helyzetben a nevelés célja az lehet, hogy megteremtse a feltételeket egy kedvezőbb kiindulási helyzethez az elnyomás elleni küzdelemben. A tanulókat arra kell képesíteni a megreformált nevelésben, hogy képesek legyenek osztályhelyzetüket analizálni, állást tudjanak foglalni a társadalmi rendszerről, és ezáltal cselekvő résztvevői lehessenek a társadalmi változásoknak. Ez tehát nem a forradalom általi nevelés, mint ahogy Bakunyinnál láttuk. Kropotkin azt szeretné, hogy a tanulók dönteni tudjanak élethelyzeteik és életesélyeik megítélésében, ezért

a nevelés célja – a reformpedagógia egyes irányzataival megegyezően – az autonóm személyiség kialakulása.

Az iskoláztatás központi kérdésének továbbra is a szellemi és a fizikai tevékenység összekapcsolását látja. Ez is megegyezik a reformpedagógia törekvéseivel, de az út, ahogy ideig eljut, már eltér: a reformpedagógiai érvrendszere gyakorló tanárok oktatási tapasztalataiból ered és az eredménye didaktikai újításokban ölt testet. Kropotkin változtatási törekvései politikai indíttatásúak, elméleti következtetései pedig megvalósítóokra, felhasználókra várnak.

Visszatérve a fizikai és a szellemi munka problémájához, Kropotkin úgy látja, hogy ha ez továbbra is szétválasztva marad, annak az lesz a következménye, hogy a fizikai tevékenység le-, míg a szellemi tevékenység felértékelődik. A nevelés fontos célja e megkülönböztetés megszüntetése. „Azt állítjuk, hogy a tudomány, az ipar és az egész társadalom közös érdeke minden embert születési előjogaitól függetlenül olyan nevelésben részesíteni, amely lehetővé teszi számára, hogy tudományos ismereteit egyesítse a gyakorlati tevékenységben szerzett tapasztalataival.” (Heinlein 1998. 307. o.)

Mindez – a teljes, átfogó képzési rendszer – konkrét didaktikai problémák felvetését és megoldási javaslatát is jelenti, amelynek eredményeként majd megjelenik a képzett kézművesek egész generációja. Kropotkin szavaival: „Egyszóval minden iskolának az legyen a célja, hogy minden leány és minden fiú, aki tizennyolc éves korában teljes körű tudományos képzettséggel elhagyja az iskolát, ezzel egy időben kapjon olyan általános alapokat gyakorlati képzésből, és szerezzon még ehhez olyan speciális gyakorlati tapasztalatot, amelyek majd képesítik őt arra, hogy a fizikai munka világában hozzájáruljon a termelékenység és saját jólétük növekedéséhez.” (Heinlein 1998. 308. o.) Kropotkin koncepciójában feltűnő az ideológiai megközelítés mellőzése. Ennek az az oka, hogy a földrajztudós Kropotkin az ideológiánál jobban bízik a tudományban, és azon belül is különösen a természettudományban. Úgy véli, a tudomány elég erős ahhoz, hogy az oktatás értelmes megvalósulását lehetővé tegye, nincs szükség ideológiai rásegítésre. Az anarchizmus egyedüli feladata pedig az lenne, hogy felvegye a harcot azon társadalmi körülmények ellen, melyek akadályozzák a tudományos fejlődésben rejlő lehetőségek aktualizálódását.

A fizikai és a szellemi munka kapcsolatát Kropotkin történeti perspektívába helyezve vizsgálja; e szerint minden múltbeli haladás előfeltétele a két munkaforma hatékony integrációjában rejlett: „A régi korokban a tudomány képviselői és különösen azok, akik a legtöbbet tették a természettudományok fejlődésért, mindig értettek a kézműiparhoz is. Galilei saját kezűleg készítette a távcsövet. Newton ifjúkorában kitanulta szerszámkészítés művészetét. [...] Tehát, szellemi nagyjaink számára a fizikai tevékenység nemcsak hogy nem jelentett hátrányt az absztrakt gondolkodásban, hanem még nagymértékben segítette is.” (Heinlein 1998. 309. o.) Sajnos a munka-

megosztás következményeként a két munkaforma közötti kölcsönviszony felbomlott. A fejlett nagyiparnak nem minden oldalúan fejlett és kiképzett munkásokra, hanem meghatározott ismeretekkel bíró specialistákra és bizonyos munkaműveletek hibátlan végrehajtóira van szüksége. Ennek a következményeként veszendőbe mennek a felfedezői/feltalálói képességek, és ez egyébként egy idő elteltével negatívan fog hatni a tudomány és az ipar fejlődésére. Ez a stagnálás remélhetőleg lehetővé teszi majd az újbóli vitát a technikai nevelés szükségességéről. Persze ilyenkor fennáll egy másik veszély is, a tudományosan és technikailag alaposan képzett munkásarisztokrácia kialakulásának a veszélye, de erre Kropotkinnak ezúttal nincs megoldási javaslata.

Didaktikai nézeteinek kifejtésében Kropotkin korábbi, a moszkvai műszaki iskolában szerzett tapasztalataiból indul ki. Ebben az iskolában az oktatás hangsúlyozottan természettudományos alapozása ragadja meg, amihez nagyon jól átgondolt gyakorlati képzés társult. Így például a tanulók fizikai és mechanikai ismereteik kiegészítéseként működő gőzgépet, mezőgazdasági gépeket és más technikai eszközöket készítettek. Kropotkin kiemeli, hogy az oktatás középpontjában a tanulói kezdeményezés és az önálló munkavégzés állt. Ez az iskola további újdonságot jelentett abban a tekintetben, hogy nem szűkítette le a gyakorlati képzést egy szakma elsajátítására, hanem kiépítette a gyakorlati képzés rendszerét. Ennek lépései a következők:

1. mindennek az alapja a szakrajz, mert csak ennek alapján tud további feladatokat ellátni, ez a műszaki tudomány közös nyelve;
2. ismerkedés a fémegymunkálással az asztalosműhelyben;
3. fából modellek készítése – esztergálással és más műveletekkel;
4. fémmegmunkálás a kovács és lakatosműhelyben;
5. a fémöntés technikája – a megtervezett alkatrészek elkészítése;
6. a különböző gyakorlati készségek kombinált alkalmazása.

Kropotkin egy másik példán, a geometria oktatásán keresztül leírja, hogy mit tart követendő mintának. Úgy véli, az absztrakt geometria törvényszerűségeit a tanárnak át kell formálnia gyakorlati feladatokká, mert így a tanulók könnyebben megértik azokat, és motiváltak lesznek a további tanulmányozásra. Lehetőség szerint ezt rögtön az elméleti szabály megtanulása után, vagy azzal egy időben történjen. A gyakorlati feladatok színhelye lehet maga a természet, az iskolaudvar, a laboratórium, a tanműhely, de semmiképpen sem az iskolai osztály, ami alkalmatlan az ilyen jellegű munkavégzésre. Kropotkin ezt a pedagógiai maximáját a gyermekek természetében jelenlevő kísérletezési igény/szükséglet kielégítéséhez kapcsolja. Az olyan oktatás, amely csak absztrakt dolgokat közvetít és nem veszi tekintetbe a gyermekek természetes kíváncsiságát és kísérletező kedvét, legfeljebb a tudásanyag reprodukcióját eredményezheti.

Kropotkin nagyon határozottan fellép a curriculumok és a tantervek általános, mindenkire kiterjedő érvényessége ellen. Ugyanis nem a tananyagnak és annak átszármasztásának kell a tanulási folyamat középpontjában lennie, hanem a tanuló egyéni szükségleteinek és képességeinek. Az iskolai sikertelenségért a tantervhez való merev ragaszkodást teszi felelőssé: „egy a görög és a latin nyelv tanulásában lusta tanuló megszállottként dolgozik olyan természettudományos témán, amelyhez manuális tevékenység társul. Egy matematikában abszolút elmaradt leánytanulóból osztályelső lehet, ha végre talál valakit, aki az aritmetikai szabályokat úgy tudja neki elmagyarázni és alkalmazásukra olyan példát tud mutatni, hogy ő is megérthesse.” (Heinlein 1998. 315. o.) Ennek a szemléletnek van egy másik szükségszerű követelménye, mégpedig az, hogy a tanulókat nem szabad osztatlan tömegként kezelni, viszont olyan individuusként kell bánni velük, akiket nem nyomhat el a merev tantervi szemlélet.

Kropotkin állást foglal egy másik állandóan visszatérő pedagógiai probléma, a *rend és fegyelem kérdésében* is: „engedjük, hogy a gyerekek (ti. a rendet, az együttműködést – M. Gy.) egymásnak tanítsák meg. [...] Csak ne tegyük őket az iskolai oktatás által olyan lényekké, akik számára csak egyetlen rend létezik, a szimmetrikusan elhelyezett iskolai padoké.” (Heinlein 1998. 315. o.) Ez Kropotkin részéről egyértelmű állásfoglalás a szabad nevelés mellett. Szerinte a szabályok és a rend megtanulása ne a tanári beavatkozás nyomán alakuljon ki, hanem önszabályozó folyamatként, bizonyos fokig belülről a tanulók együttműködése, közös tevékenysége alakítsa ezt ki. Ennek a nézetének az alapja a kölcsönös segítségnyújtás antropológiai szemlélete, ugyanis minden közösségben vannak szolidaritási megnyilvánulások, és ezeket a közös érdekeket sokkal magasabbra értékeli a résztvevők, mint az ellenük hatókat. Az iskolai osztály ilyen sajátos erőternek tekinthető – ahol többé-kevésbé megszűnik a túlélésért való harc – és helyette a szolidaritási elv gyakorlóterepévé válhat. Fontos lenne, hogy a tanítók és a tanárok ne a versenyre, mások legyőzésére / elnyomására készítsék fel a tanulókat, hanem a szolidaritási tendencia erősítését tekintsék missziójuknak.

Az anarchistákkal szembeni bírálat állandóan visszatérő eleme, hogy kivonják magukat a társadalmi együttélési szabályok hatálya alól és káoszt teremtenek maguk körül. Kropotkinnak a szolidaritás rendet teremtő erejéről vallott felfogása egyfajta válasz erre a kritikai észrevételre. Kropotkin koncepciója ilyen tekintetben nem egyszerűen a kényszer mellőzésére vonatkozik – mint ez több anarchistánál, például Godwinnál is megfigyelhető – az ő esetében arról van szó, hogy a szemléltetésen alapuló gyakorlatias oktatás egyszerűen a munkaszervezésből adódóan, önmagától nevelő hatású, amit kiegészít a csoportban természetesen meglevő kölcsönös segítségnyújtás, szolidaritás.

Ebből a fejtegetésből kitérnék, miért tekinthető Kropotkin konstruktív anarchistának – olyannak, aki nem pusztán az elutasításra, a tagadásra épít, hanem a társadalmi szükségletek és lehetőségek analízise, mérlegelése útján fogalmazza meg álláspontját.

Ezzel együtt a többi anarchistához hasonlóan felfedezhetők benne a radikális vonások, például az uniformizáltság elítélése tekintetében: „Miért nem látjuk be végre, hogy 8 millió tanuló 8 millió különböző képességet reprezentál! Az egy szem miniszter által jóváhagyott oktatási módszerek legjobb esetben is csak közepszerűséget eredményezhetnek, mert közepszerű emberek fejlesztették ki őket.” (Kropotkin 1972. 120. o.)

Kropotkinnál jól megfigyelhető a reformpedagógiai gondolkodáshoz hasonló eszmék megjelenése. Ennek ellenére semmilyen közeledés, utalás sem fedezhető fel nála a reformpedagógiával kapcsolatosan. Ennek valószínűleg az az oka, hogy a reformpedagógiai indíttatású iskolakísérleteket olyan a kapitalista társadalomban létrejött pedagógiai szigeteknek tekintette, amelyek újjítási törekvéseikben csak addig mehetnek el, ameddig a hatalmi rendszer ezt engedi. Ebben minden valószínűség szerint igaza is van.

2.7. Lev Nyikolajevics Tolsztoj és a keresztény anarchizmus (1828–1910)

2.7.1. Életútja

Lev Nyikolajevics Tolsztoj 1828. augusztus 28-án a szamovárjairól híres Tula közelében, Jasznaja Poljana faluban született. A Tolsztoj család a nem állami szolgálatot teljesítő, független orosz földbirtokos-réteghez tartozott. A korán elárvult gyermekeket a kor földesúri házaiban szokásos franciás szellemben nevelték. San Jerome, a szigorú francia nevelő mellett a történelmet és az orosz nyelvet orosz házi tanító oktatta a család gyermekeinek. Patriarchális erkölcsösség, vallásos szellem és az emberi jóság példái hatották át a gyermek Tolsztoj első éveit.

Tizenhárom éves korától kedve egyik nagynénjénél, Kazanyban nevelődött. Tolsztoj gyermekeveiről nagyon részletesen tudósít rendkívül részletes és érdekes naplója. Ebből tájékozódhatunk taníttatásának részleteiről, a család hétköznapi életéről, az egyetemi felvételi vizsgáról. (Tolsztoj 1996.)

Az ifjúkorba való átmenet idején ébredt fel benne először az önálló utakra lépés gondolata, és az is, hogy teljesen az evangélium szellemében éljen, lemondásban és szeretetben. Élete Jasznaja Poljana, Szentpétervár és Moszkva közt zajlik, nem találja helyét. A tanulmányait lezáró jogi vizsgára készül, részben le is teszi. Regényeket olvas, zongorázik, lovagol, vadászat és kártya tölti ki napjait. Éles szemmel elemzi önmagát és mindent erkölcsi szemmel lát, a legfinomabb lelki rezzenéseit is feljegyzi. Hibáival elkeseredetten küzd, bukásait mélyen bánja. Kártyaszenvédélye és a rossz szokások

elől a Kaukázusba és a katonai életbe menekül. A kaukázusi hegyek fensége megutáltatja vele a társadalom és a civilizáció természetellenességét. Isten akaratának adja át magát, és ez az érzés tovább kíséri egész életén át. A katonatiszti élet kisszerűsége is igen kínozza. Folyton jót akar tenni és újra a rosszba merül: bor, kártya, nők veszik körül.

A végleges elzülléstől hivatásának feltörő tudata óvja meg. Kétségbeesett helyzetéből az íráshoz menekült. Már első műveivel elismerést aratott, a legjobban honorált írók közé tartozik, s most nemcsak életmódja, hanem hirtelen felfedezett műveltségére keseríti el. Heves lelki válságon ment keresztül. Megindult benne az a belső harc, amely élete végéig tart. A jót tevésnek rendeli alá minden törekvését. Életének legfőbb célja mások javára tenni valamit. Új vallást akar alapítani, Krisztus vallását, de megtisztítva a hittől és titokzatosságtól: olyan praktikus vallást képzel el, mely nem jövőbeni boldogságot ígér, de boldogságot nyújt itt a földön. Az irodalmi hírnév fokozatosan ismertté teszi országszerte. Az írást is a másoknak teendő jó szolgálatába kívánja állítani. Ezért kell művelnie magát.

A krími háború befejeztével a szentpétervári helyőrségbe rendelték, ahol megismerkedett a fővárosi irodalmi köreivel. De nem tud a fővárosi világhoz és az írókhoz alkalmazkodni, többször összekap Turgenyevvel és a „Kortárs” más íróival.

Miután megszabadult a katonaságtól, 1857-ben fél évig tartó külföldi utat tett, hogy megismerje Európa haladottabb kultúráját. Látott egy guillotint végrehajtott kivégzést Párizsban. Ennek hatására kételkedni kezdett a nyugati típusú haladás igazságában. Luzernben rendkívül lehangolta a gazdag angol szállóvendégek viselkedése, akik egyetlen fillért sem tettek annak a vándorénekesnek a kalapjába, aki félóraig szórakoztatta őket. Tolsztoj felindultságában bevitte a muzsikust az előkelő szállodába, a legjobb pezsgőt rendelte neki, és hosszan elbeszélgetett vele.

Tolsztoj hamarosan visszatért a hazájába, de otthon is csalódás várta. Az embereket az ötvenes évek végén a küszöbön álló szociális és politikai reformok ügye tartotta izgalomban. Tolsztoj etikai-morális elbeszélései már nem keltettek semmiféle feltűnést. A demokrata szellemiségű írók kifogásolták benne, hogy a nagy szociális kérdések helyett állandóan csak morális problémákkal foglalkozik. Mindez kiábrándította a politika piszkos vitáitól áthatott irodalomból, és annál inkább ragaszkodott saját, belső meggyőződéséhez. Szakitott a „Kortárs” Csernisevskij vezette írói körével, de a maga eddigi írói tevékenységén is változtatott, a hangsúly áttevődött nála az erkölcsi problémák elemzésére. Szenvedett saját passzivitásától, mert nem lehet bezárkózni az irodalom világába, tevőlegesen részt kell venni a társadalom életében.

Érdeklődése egyre inkább az oktatás irányába tereli, segíteni akar a parasztok műveltségén. Ezért 1849-ben iskolát szervez, melyben a család főkomornyikja, Foka Gyemidics tanított, és néha maga Tolsztoj is részt vett az írás oktatásában. Ez az iskola – első kísérletként – csak 1851 tavaszáig állt fenn, de elindított Tolsztojnál egy

folyamatot, melynek következtében újra és újra visszatér az iskoláztatás kérdéseihez, és ez lényegében élete végéig megmaradt. A nyugati kultúrában csaldóva a nép és a gyermekek világa felé fordult. Ösztönös vonzalma ekkor, az ötvenes évek végének népművelő lelkesedésében elemi erővel tört felszínre. Erkölcsileg az előkelő osztály felett állónak látta az orosz népet, amelynek verejtékes munkája teszi lehetővé többek között az ő gondtalan, bűnös életét is. A város helyett a néptől várta, hogy útmutatást adjon ahhoz, mit kell tenni: hogy mit kell tanítani, azt nem a tudálékos írók és teoretikusok fogják majd megmondani, hanem a természeti ember mutatja majd meg az odavezető utat. Pedagógiai szakismeretei még nem voltak. Rousseau „Émile”-jét ugyan mély beleérzéssel olvasta, de munkája megkezdéséhez a legnagyobb indítást mégis Berthold Auerbach német író 1851-ben megjelent „Neues Leben” („Új élet”) című könyvének köszönhetette. A regény fő alakja egy 1848-as forradalmár gróf, aki az üldözés idején Eugen Baumann néven falusi tanítóként működik. Tolsztoznak nagyon tetszett ez a meggyőződését szilárdan tartó, jellemes, a faluban és az iskolában is saját tapasztalataira utalt, tetterős ember.

A tanítás 1859 őszén valóban megindult a jaszna poljanai emeletes kúria melletti épületben. Tolsztoj néhány „mestert”, azaz kiszolgált katonát és írni-olvasni tudó értelmesebb jobbágyot alkalmazott, akik az összegyűlt mintegy ötven gyermeket vele együtt és az ő útmutatásai szerint oktatták. Néhány havi tanítás után komolyan foglalkozni kezdett a népoktatás tágabb szervezési kérdéseivel is. Társadalmi egyesületet akart létrehozni a népi iskolaügy fejlesztésére, mivel az állam a nép igazi iskoláját mindaddig képtelen volt megteremteni. Ismerősei, barátai a pedagógiába való belemérés miatt különcként tartották, hiszen ő ekkor már az irodalom nagy remény-ségének számított. Tolsztojt ez nem zavarta. A keresgélő nyugtalanság szertelen tíz esztendeje után a nép gyermekeivel való foglalkozásban az első, őt teljesen igénybe vevő és kielégítő tevékenységre lett: „Ez volt egész életem, kolostorom, templomom, ahová az élet minden nyugtalansága, kétsége és kísértése elől menekültem és megmenekültem” (Szabó 2003. 313. o.) Az iskola, amely didaktikai tehetsége kibontakozásához megfelelő teret nyújtott számára, egyúttal önnevelésének felemelő, rajongva szeretett művészi eszközévé lett.

Az első iskolaév befejeztével alkalmá nyílt arra, hogy Európa iskolaügyével ismerkedjék. Kilenc hónapot töltött utazással, közben a jaszna poljanai iskolát a tanítók maguk vezették. Berlin, Lipcse, Kissingen iskoláit látogatta végig. A szász iskolákról igen rossz volt a véleménye: „Voltam az iskolában. Szörnyű. Ima a királyért, verés, minden bemagolva, megfélemlített, eltorzított gyermekek. (Szabó 2003. 313. o.) Kissingenben Julius Fröbellel, a híres nevelő (Friedrich Fröbel) unokaöccsével ismerkedett meg. Előtte adott hangot annak a gondolatának, hogy a haladásnak a népművelésből kell kiindulnia, és Oroszország ebben a németeknél messzebbre fog jutni, mert az orosz még romlatlan nép. Itt kerítette hatalmába Tolsztojt a kísérleti, tapasztalati

pedagógia gondolata. A „nevelő momentum” zsarnokivá tette az iskolát – mondja. Sok pedagógiai könyvet szerez be és küld haza. Járt Frankfurtban is. A német iskolák megismerése után az a véleménye alakul ki, hogy Nyugaton mindenre tudnak kész receptet, eljárást, de az emberi természet fejlődésére minden oldalon kész, változatlan formákat alkalmaznak.

Útjának további állomásai: Marseille, Genf, Nizza, Firenze, Livorno, Nápoly, Róma, majd ismét Marseille – amelynek iskoláit igen rossznak látja. Ezután Párizs és London következik, ahol az iskolák látogatásán kívül a parlamentben Dickensnek a nevelésről mondott beszédét hallgatja meg. Az akkor Londonban élő Herzennel is megismerkedik. Brüsszelben az anarchista Proudhont keresi fel. Később újra visszatér Németországba, Weimarba és Jenába, ahol Volkmar Stoy herbartiánus iskoláját nézi meg, és jó benyomásai vannak erről az intézményről. Berlinben megismerkedik Auerbachhal, akinek a könyve régebben olyan mély hatást tett rá. A híres tanárok között kapcsolatba kerül Diesterweggel is, akit hideg, lélektelen, pedáns embernek tart. Végül az iskolákról készített rengeteg feljegyzésével 1861 tavaszán hazatért Oroszországba.

Tolsztoj 1862 szeptemberében megházasodott: Szofja Andrejevna-t, Bersz moszkvai orvos leányát vette feleségül. Feleségével való kapcsolata nem volt éppen harmonikus, leginkább azért, mert a földbirtokkal kapcsolatos gazdasági ügyintézés egy idő múlva Tolsztoj felesége vette át, és nem nézte jó szemmel Tolsztoj bőkezűségét a muzsikjaival szemben.

Írói munkásságában több kötete után a „Háború és béke” (1865–1869), majd az „Anna Karenina” (1875–1877) hozta meg számára a világhírt. A „Vallomás” (1878–1879, megjelent 1882-ben) az élet értelmét firtatja és egyfajta spirituális válságról vall – ekkor fordult Tolsztoj a keresztény anarchizmus és a társadalmi reformok eszmeköre felé. A vándorló keresztény aszkéta és a gazdag arisztokrata szerepe közötti feszültség Tolsztojt 1910-ben otthona elhagyásához vezette. Tolsztoj életének utolsó időszakáról naplószerű feljegyzések olvashatók orvosa és barátja, Dusán Makoviczky tollából. (Makoviczky 1999) Néhány napi bolyongás után egy eldugott vonatállomáson érte a halál. Erőszak nélküli filozófiája erősen hatott Gandhira és a magyar ideális anarchista Schmitt Jenő Henrikre is.

2.7.2. Társadalomfelfogása

Tolsztoj a hatalom és az erőszak minden formáját elvette, és az öntökéletesítés programján keresztül kívánta elvezetni az emberiséget egy szeretetközpontú vallásosság felé. Világképe az úgynevezett „tolsztojjizmus” az orosz kultúrkör hagyományaira épülő elképzelés. Tolsztoj azon kevés teoretikus egyike, akik nemcsak elképzelték és leírták, hanem tenni is próbáltak gondolataik gyakorlati megvalósítása érdekében.

Tolsztoj társadalmi nézeteinek egyik legjobb összefoglalása „Az Újkor vége” című írása. Ebben bevezetéként a korszakváltás kérdését részletezi:

„Azt hiszem, hogy a keresztény népek élete ma, éppen ma, végső határhoz érkezett: a pusztuló régi és a kezdődő új korszakot elválasztó határhoz. Azt hiszem ma, éppen ma kezdődött el a nagy átalakulás válsága, amely a keresztény világban már kétezer éve készülődik, a válság, amely nem más, mint hogy a hatalom és a szolgaság szellemén nyugvó, meghamisított kereszténység helyébe az értelmes emberi lénynek járó, valódi szabadságon és egyenlőségen nyugvó valódi kereszténység lépjen. Külső jelét az osztályok és népek között viselt szenvedélyes harcokban látom, a gazdagok rideg keményszívűségében, a szegények kétségbeesésében és keserűségében; az államoknak értelmetlen, örült és egyre növekvő fegyverkezésében egymás ellen; az utópista, visszataszító, erőszakos szellemükben, elremítők lelkiismeretlenségükben, világmegváltó eszmék elterjedésében; a fölösleges, ostoba, naplopó hajszásogatásban és böngészésben, amit tudománynak neveznek, s amelyről azt hazudják, hogy a legfontosabb szellemi tevékenység; a művészet elszomorító mértéktelenségében és romlottságában, kivétel nélkül a művészet minden ágában; legelsősorban azonban abban, hogy a vezető emberekben a vallásnak egyetlen szikrája sem él, sőt éppen ezek a vallás törvényeit tudatosan megtagadják; e helyett azt vallják, hogy józan és okos dolog, ha az erősek a gyengéket elnyomják; így aztán az életben szemernyi értelem sem marad.” (Tolsztoj 1945.)

A végig nagyon következetes, minden misztikától mentes ok-okozati összefüggésekre alapozó elemző írásban a válság okait elemzi, és ebben a keresztényi felebaráti szeretet helyett megjelenő megtorlást tartja az egyik legnagyobb hibának. Erre vonatkozó gondolatait érdemes megszakítás nélkül bemutatni:

„A megtorlás minden feltétel nélkül rossz. Különböző oldalakról megmutatta, hogy az emberiség legnagyobb nyavalyái miképpen származnak éppen az erőszakos hatalom gyakorlásából, amelyet általában a másik emberen végrehajtott megtorlás ürügye alatt űznek. A keresztény tanítás a megtorlásnak nemcsak igazságtalan, hanem káros voltát is bebizonyította. Kifejtette, hogy az erőszakos hatalom nyomása alól való megszabadulás egyetlen módja, ha azt az ember türelemmel és ellenállás nélkül elviseli. »Megmondattam a régieknek: szemet szemért, fogat fogért.« Én pedig azt mondom nektek, hogy ne álljatok ellene a rossznak; ha valaki megüti jobb arcodat, tartsd oda neki a balt.

A tanítás azt mondja: ha az ember más ember bírójaként, aki erőszakot alkalmazott, ismét erőszakot alkalmaz, akkor nincs többé megállás, mert akkor az erőszakot folytatólagosan alkalmazni fogják. Az erőszak megszüntetéséhez az szükséges, hogy egyetlen ember se alkalmazzon többé erőszakot semmiféle körülmények között, de legkevésbé a szokásos megtorlás ürügyén.

Ez a tanítás azt az egyszerű és magától értetődő igazságot erősíti meg, hogy a rosszat nem lehet rosszal elpusztítani. Az erőszak gonoszságának csökkentésére az egyetlen módszer, ha mindennemű erőszaktól tartózkodunk.” (uo.)

Tolsztoj a megújulást egy másfajta kereszténység és más társadalmi rend alapján képzei el. Mindezzel együtt azonban élesen bírálja a fennálló társadalmi berendezkedést és különösen radikális a kereszténység megítélésében: „Az emberek többsége századokon át úgy él, hogy kereszténynek tartja magát, mialatt a valódi kereszténység századrészéről halvány sejtelve sincs. [...] A kereszténység lényege éppen azért, mert tökéletlenül vették fel, egyre jobban elrejtőzött. A keresztény népek végtére is eljutottak abba a helyzetbe, amelyben ma vannak, hogy egymással ellenséges hadseregekké züllöttek, amelyben minden erejüket az egymás elleni fegyverkezésre fordítják és bármely pillanatban készek egymást szétmarcangolni.” (uo.)

Tolsztoj gondolatmenetének következő eleme a lázadás tilalmának hangsúlyozása, amit a következőkkel indokol:

„A kereszténység megmutatta, ha az ember fölveszi a harcot az erőszakkal, önmagát fosztja meg szabadságától. Mert ha önmagát feljogosítva érzi az erőszakos tette, ezzel elismeri másnak az ő ellene elkövetendő erőszak jogát is. Az erőszak, amely ellen küzd, őt is legyőzheti. [...] A keresztény tanítás megmutatta, hogy az erőszak csökkentésének és a tökéletes szabadság elérésének egyetlen módja ez: az ember adja meg magát és harc nélkül viseljen el minden erőszakot, bármilyen legyen az.” (uo.)

A lázadás tilalma a kormányzattal szembeni viselkedésre is vonatkozik, de ez ⁶⁶ nem zárja ki az éles bírálatot, amit még felerősít a papság és a kormányzat közötti hatalmi összefonódás.

„A kormányzat a neki behódolt papságon keresztül azt kezdte hirdetni, hogy az erőszak és a gyilkosság megengedett, ha az igazság nevében való megtorlás, sőt ezzel az ember a szegényeken és elnyomottakon segít. A kormányzat az alattvalókkal a hűségesküt is letétette. Az ember nemsokára szé-

gyennek kezdte tartani, ha az erőszakot harc nélkül kellett elviselnie; legszentebb kötelességének érezte, hogy magát a kormányhatalom alá vesse. Így lett belőle szolga. [...] A kereszténységnek ehhez az eltorzulásához az újabb időkben más hazugság is került, és ez a keresztény népeken a szolgák bilincset még szorosabbra vonta. Ez a hazugság az, hogy agyafűrt választási rendszer segítségével és a kormányzat embereinek kiküldésével a népeket rábeszélte a választásban való közreműködésre, és a nép megválasztott valakit, aki a népet majd a kormányzatban képviseli, s általa a nép maga is a kormányzat részesévé válik. Így aztán, úgymond, az, aki a kormányzatnak engedelmeskedik, önmagának engedelmeskedik, és így tulajdonképpen szabad. A csalás elméletileg is, gyakorlatilag is eléggé átlátszó. [...] (ezért) Az ember olyan börtönbe zárt fogolyhoz hasonlít, aki azt hiszi, hogy szabad, mert jogában áll a börtönőrök választásánál leadni szavazatát. [...] A képviselőket csaknem kizárólag az a szempont vezeti, hogy megtartsák hatalmukat a pártok küzdelmében.” (uo.)

Számot vetve az aktuális orosz társadalmi-politikai helyzettel – amit akkor az orosz–japán háború kitörése és az orosz parasztság életkörülményei határoztak meg, alapos mérlegelés után –, Tolsztoj a következő javaslatot teszi:

„Az orosz népnek úgy kell tovább élnie, ahogy mindig is élt, és harc nélkül, türelmesen minden erőszakot el kell viselnie, semmiféle erőszakos hatalmi tettben nem szabad részt vennie, nem szabad beleegyezéssel adót fizetnie, beleegyezéssel rendőri, közigazgatási, katonai szolgálatot teljesítenie. Az erőszaknak minden legkisebb alkalmazása kihívja az erőszak ellentétét, és ha már az erőszak területére lépett, akkor ott az államhatalom az erősebb. Az erőszakot csak az erőszak elleni passzív tiltakozás semmisítheti meg. [...] A mi időnk eszméje nem lehet az erőszak alakjának megváltoztatása, hanem az erőszak teljes kiküszöbölése; ezt pedig úgy kell megvalósítani, hogy az emberek megtagadják a hatalomnak az engedelmességet.” (uo.)

Ezzel Tolsztoj gondolatmenetének zárásaként – hiszen ő az orosz helyzet és lényegében a pravoszláv egyház helyzetéből indult ki, és egészen más úton járt, mint nyugati társai – eljutott a keresztény anarchizmus tudatos vállalásáig és ennek életmódba is átültetett cselekvő hirdetéséig. A következő fejezetben – a társadalmi vonatkozások áttekintése után – azt vizsgálom, hogyan ültethetők át ezek a gondolatok a pedagógiai gyakorlatba.

2.7.3. Pedagógiai koncepciója

Tolsztoj „*A népoktatásról*” szóló cikkében (1862) megállapítja, hogy a középkorban még könnyű volt tudni, mit és hogyan tanítsanak az iskolában, hiszen a vallás határozott meg mindent. A vallás azonban az újkorban a nevelésnek már csak kis részét befolyásolja. A filozófusok saját teóriájuk szerint nevelnének. Az egymással harcoló filozófiai irányok nem döntenek el, hogy mi az igazság, a közös csak az bennük, hogy a pedagógusok ki akarják találni, mire van általában szüksége az embernek. A nép az iskolától undorodik, elvégzése után könyvet többet nem vesz a kezébe. Az iskola álnokságra, csalásra nevel és elbutít, mert a gyermekek csak mechanikusan tanulnak. Úgy szervezik az iskolát, hogy a tanítónak legyen jó, nem a gyermekeknek. A gyermekek az iskolában félnek, fáradtak és unatkoznak. Az iskola azonban nem maradhat el az általános haladástól. A művelődés eszközének kell lennie, olyan pedagógiai laboratóriumnak, amelyben az új nemzedéket és szükségleteit ismerjük meg. Nyugaton a nép nem is az iskolában, hanem főleg az életben szerzi meg műveltségét, a könyv, újság, társas élet, színház révén. Oroszországban nincs a népoktatásnak jelentős hagyománya, ami azzal az előnnyel jár, hogy felhasználhatóak az európai nemzetek tapasztalatai. De kész mintákat nem lehet átvenni, mert az orosz nép életviszonyai mások. Az iskolai művelésnek egyetlen módszere a kísérlet és egyetlen ismérve a szabadság lehet.

Tolsztoj a „*Nevelés és művelés*” című hosszú cikkében élesen elválasztja egymástól ezt a két tevékenységet. A művelés vagy művelődés mindazon befolyások összessége, amelyek fejlesztik az embert, tágabb világnézetet és új ismereteket adnak neki. A művelődés szabad, ezért jogos és méltányos ismeretszerzési folyamat. A nevelés viszont egyik ember ráhatása a másikra azzal a céllal, hogy a nevelt bizonyos erkölcsi szokások elsajátítására rávegye. A nevelés nem szabad, hanem erővel való művelés. A nevelés – Tolsztojnál – az erkölcsi zsarnokságra törekvés elvi megalapozása. A pedagógia tárgyának pedig csak a művelésnek kell és lehet lennie. Gyakorlatilag a nevelés a kényszerítés jogára épül. De honnan veszi azt a jogát? Nevel a család – ez természetes. Nevel az egyház – ez jogos, mert célja a másik ember örök boldogságát biztosítani. Nevel az állam – ez méltányos, mert megfelelően felkészített szakemberekre van szüksége. Ámde nevel a társadalom is az egyetemen, a gimnáziumokban, a kerületi-városi iskolákban és a népiskolákban, a nevelőintézetekben, a kollégiumokban – és nincsen más jogalapja erre az emberi ész gögijénél. Ez a nevelés a nép tömegeivel szemben áll, s tőle teljesen idegen fogalmakat sajátított el az emberekkel. A gyermeket kínai fállal veszik körül, elszigetelik a nép és az otthon hatásaitól. Olyan embert formálnak belőlük, amilyen az elrontott társadalomnak tetszik. A gyermeket már a népiskolában erkölcsileg káros hatások érik, elgyengül fizikailag, a gimnáziumi diák az életben nem alkalmazható ismereteket kap és önhitté válik, az egyetemi hallgató pedig megvetéssel és gögös sajnálkozással tekint otthoni környezetére. Az egye-

temen sincsen szabadság, a tananyag szigorúan elő van írva, a vizsgák rendje nem jó, a professzorok kényük-kedvük szerint uralkodnak, önmagukat csalhatatlannak tekintik. Az egyetemi képzettségűek kasztját nevelik ki – művelt, azaz ingerült, beteg liberálisokat – akik az életben semmire sem jók, senkinek nincs rájuk szüksége, nem is lesznek mások, mint az állami szolgálat hú emberei, azaz literátorok és pedagógusok – hogy majd ugyanolyan hasznavehetetlen embereket csináljanak másokból is, mint amilyenek ők maguk. ❁

Az európai egyetemi műveltség az orosz organizmusnak egyébként sem igazi tápláléka; saját erőikre kellene építeni, de ezt nem ismerik el. Tolsztoj szerint a művelő részéről a művelődőnek teljes szabadság biztosítandó. Az iskola nem intézet vagy helyiség, hanem a művelőnek a művelődőre irányuló tudatos tevékenysége. Az iskola egyetlen célja: ismeretek közvetítése. Tisztán tudást kell nyújtania, nem átlépve a meggyőződések, hit és jellem erkölcsi világába, amely teljesen szabadon, önként formálódik ki. Az iskola felépítése se legyen elméletileg előre meghatározva, ne ilyen, vagy olyan tudomány szükségességéből induljon ki, hanem csupán a tanítók ismereteiből. Az jöjjön tanítani, aki szereti a gyermekeket, és azt tanítsa, amit tud, amihez ért. Ha a tanító a tárgya iránt fel tudja kelteni az érdeklődést, akkor órái hasznosak lesznek a növendékek számára. A tudomány megértésére kellően felkészített engedelmes és passzív növendékek csak a rossz tanárnak kellene. A nevelőhatás nem a tudományban, hanem a tudomány előadásában, a tanítónak tárgya iránti szeretetében rejlik. Azzal, hogy előadásaira eljárnak, a növendékek maguk döntik el, szereti-e és tudja-e tárgyát a tanár.

2.7.4. Iskolája Jasznaja Poljanában

Külföldről való hazaérkezése után Tolsztoj első dolga az volt, hogy a jasznaja poljanai iskola folytatására és egy pedagógiai folyóirat kiadásához hivatalos engedélyt szerezzen. A Jénából magával hozott fiatal német tanító mellé igyekezett ismerősei útján munkatársakat toborozni. A Moszkvai Egyetemről zavargások miatt egy évre kizárt diákok közül többen hallgattak rá, és mintegy 14 segítőtársa akadt az idők folyamán, de stabil tantestület nem alakult ki körülötte, és ilyenben nem is gondolkodhatott.

Tolsztoj a nevelés területén, Rousseau nyomdokain járva, a szabad nevelés híve, és tiltakozik mindennemű idomítás, magoltatás és testi fenyítés ellen. A jasznaja poljanai iskola igazi diákparadicsom lehetett, ahol Tolsztoj egyszerre volt tanítványainak társa, idősebb barátja és tanítómestere. Maga az iskola égszínkékre és rózsaszínre volt festve, jelmondata pedig ez volt: „Tégy, amit akarsz!” A fegyelmezetlenség mégis viszonylag ritka volt. Két esztendő alatt, annak ellenére, hogy teljesen hiányzott a fegyelmezés hagyományos gyakorlata, egyetlenegy gyermek sem szolgált rá a büntetésre – írja

Tolsztoj. Sohasem tapasztalt lustaságot, durvaságot, ostoba tréfát, illetlen szavakat. Tolsztojt a gyerekek tegezték. Az orosz kultúrkörben egyébként hagyományosan bátyuskának szólították a muzsikok a földesurukat és tegezték. Az iskolában családias légkör uralkodott.

A jasznaja poljanai iskolában élénk pedagógiai élet folyt. Tanultak és tanítottak, szombatokként rendszeresen összejöttek a tanítók tapasztalataik megbeszélésére, olvastak, kísérleteztek, cikkeket írtak a „Jasznaja Poljana” címen 1862 januárjával megindult folyóiratba. Tolsztoj elméletek gyártása helyett a gyakorlatközpontú pedagógia művelését tűzte ki célul. Ellensége volt az absztrakt, életidegen elméleteknek, amelyek elszakadtak az élettől és a nép szükségleteitől. Radikalizmusában odáig ment, hogy csak a nép és a gyermek ítéletét ismerte el mértékadónak. Alap gondolata szerint maga az élet az, ami művel, és az iskola is csak ennek része. A parasztyermekek élete, otthoni világa adja fel a kérdéseket és a tanító kötelessége ezekre feleletet adni.

Iskolájában, amelyben eleinte semmilyen kötöttség sem volt, később a tanulók közreműködésével mégis kénytelenek voltak néhány együttélési szabályt közösen elfogadtatni. Három osztály volt, összesen mintegy negyven, 7–13 éves növendékkel, négy tanítóval és egy bejáró hitoktatóval. A gyermekek kívánságai szerint folyt a tanítás, egy ebédszünettel megszakítva, egész napon keresztül. Előre megszabott ülésrend nem volt, mindenki oda telepedett, ahol helyet talált. A tanulók otthonra nem kaptak házi feladatot. Ha a tanító magyarázata tetszett, akkor akár három órát is foglalkozhattak a tárggyal, viszont joguk volt elmaradni arról az óráról, amelyik nem tetszett nekik. Akkor jöttek és mentek el az iskolából, amikor akartak. Állandó tantárgyak voltak: írás-olvasás, számolás, hittan. Voltak beszélgetések a történelem, földrajz, természetrajz köréből, volt rajz és ének. Tolsztoj jól fel is szerelte az iskolát. Szemléltetőeszközöket vásárolt a fizika oktatásához. Beszerezte a kísérletekhez szükséges kellékeket, ásványokat. Rovartani gyűjteményt saját maguk hoztak létre. Sokszor a kertben, erdei kirándulás közben, a kastély melletti tó partján folyt a tanítás. Az oktatás módszerét nem előre állapították meg. A gyermekek természetes érdeklődésétől függően a tanítónak saját tapasztalatai alapján kellett megtalálnia a figyelmet lekötő, eredményes eljárását.

Tolsztoj leírása szerint az iskola reggeli képe a következő. A gyerekek a tanító belépésekor nagy zsvajjal „kicsi a rakást” játszanak. Ebbe a tanító nem szól bele, ellenben megkezdzi az előző nap olvasott könyvek szétosztását azoknak, akik utánamennek a könyves-szekrényhez. A „rakás” lassan elfogy, most már a könyvekért tülekednek, majd mindenki helyet keres magának, elmerül az olvasásban és helyreáll a csend. Akit még hevít a harc, arra az olvasók rászólnak. Olvasás közben teljes a nyugalom, egymást nem zavarják. (Szabó 2003. 215. o.)

Természetesen nem folyt minden Tolsztoj eredeti elképzelései szerint. Tolsztoj tevékenysége nem aratott osztatlan sikert: főleg a környező birtokosok nézték

ellenszenvvel a parasztokkal való „barátkozását”, de az eredmények így is látványosak voltak. A gyermekek az iskolában jól érezték magukat, szívesen jártak ide és gyorsan elsajátították az alapismereteket. Az iskolát látogató pedagógusokat különösen meglepte a tanulók szellemének élénksége, napi 7-8 órán át önként tanultak, mégis frissek és elégedettek voltak. Tolsztoj szerint az a rend, amelyet a gyermekek maguk teremtenek, sokkal jobb és szilárdabb annál, amit a tanítók kényszerítenek rájuk.

Tolsztoj a szemléltetés tekintetében óvott az olyan túlzásoktól, melyeket külföldi útjain látott, amikor szemléltetés ürügyén arról győzködtek a tanulókat, hogy az asztalnak négy lába van, a padló lent van és a mennyezet fent. Fontosnak tartotta, hogy a tanító ne előadást tartson, hanem vonja be a munkába a diákokat, beszélje meg velük a tananyagot. Ehhez viszont jól kell ismerni minden tanuló egyedi sajátosságait, amit el is várt az iskolában tanítóktól.

A tantárgyak közötti kapcsolat tekintetében Tolsztoj egészen szokatlan koncepcióval állt elő, ugyanis szerinte a tantárgyak közötti összefüggéseknek nem a gyermekek értelmében, hanem erkölcsi érzületükben kell megjelennie, ehhez viszont a szokványostól jelentősen eltérő módszerekre és megközelítési módra van szükség.

Mindezt tanulmányozhatjuk Tolsztoj gyakorlatában, amikor a fogalmazás tanítása terén tett újításait vizsgáljuk. Már Tolsztoj ezzel kapcsolatos nyitó kérdése is feltűnést keltő, ugyanis így hangzik: Ki kitől tanuljon írni – a parasztyerek tőlünk, vagy mi a parasztyerektől? A több sikeres regényt megírt író arra a következtetésre jut, hogy a szép, igaz és jó a gyermekben természetes eredeti harmóniában van. Képzeletük megindítása után a gyerekek igen tehetségesnek bizonyultak a mesék, népi történetek kigondolásában. Ösztönszerűen, önmaguktól megtalálták a művészt és a megfelelő arányokat. Tolsztoj úgy vélte, nagy és változatos fogalmazási témákat kell a gyermekek elé tárni, hogy szabadon választhassanak ebből. Szerinte a legegyszerűbb dolgok leírása, amit a tanító könnyűnek gondolna, egyáltalán nem érdekli a gyerekeket, az összetett jelenségeket viszont meglepő módon sokkal jobban kedvelik. Tolsztoj arra figyelmeztette a tanítókat, hogy ilyenkor ne tegyenek megjegyzéseket a füzet tisztaságára, a szépírásra, a helyesírásra, a mondat szerkesztésre, mert ez megzavarhatja a tanulókat a legnehezebb feladatban a helyzethez illő szavak, kifejezések megtalálásában és elrendezésében. Alkalmanként még azt is elképzelhetőnek tartja, hogy a gyorsabb haladás kedvéért ő maga írja le a gyerekek szövegeit. Ezeket később a gyerekek is leírhatják, sőt kinyomtatják őket, és így más gyermekek számára is hozzáférhetőek. A fogalmazástani tolsztoji gyakorlata tehát alapvetően a spontaneitásra és az író személyiségéből fakadó szuggesztív hatásokra épül.

Tolsztoj metodikai repertoárjában kiemelten szerepelnek a tanulmányi séták, kirándulások. Már önmagában a rövid ideig tartó séták és a hosszabb idejű tanulmányi kirándulások megkülönböztetése is érdekes. A séták szerepe, a sétálva tanulás és

tanítás – ahogy azt az ókori görögök peripatetikus oktatási gyakorlatából tudjuk – rendkívül nagy, mégis alig-alig történt kísérlet az alkalmazásra.

Az tanulók értékelésére, osztályozására vonatkozóan Tolsztoj irányelvként azt fogalmazta meg, hogy a legfontosabb az, hogy a tanuló ne szégyellje magát, ha valamit nem tud. Ennek elérése érdekében teljes egészében mellőzte a vizsgákat és mindenféle osztályzási kísérletet.

Pedagógiájának kulcsszereplője a tanító, akitől elvárta, hogy nevelői képességeivel, szuggesztív, megjelenítő erejű szavaival hatni tudjon a tanuló lelkületére. Tolsztoj meg volt győződve arról, hogy az iskolának nem áll jogában és nem is kellene sem jutalmaznia, sem büntetnie; hogy egy iskola irányításának és rendje fenntartásának legjobb módja: teljes szabadságot adni a diákoknak, hogy legjobb tudásuk szerint tanuljanak és rendezzék vitáikat. A szabad iskolában ezen felül a zajt a dolgok természetes rendjéhez tartozónak tekintették. Úgy vélték, hogy minden, a gyermek túláradó érzelmeinek korlátozására irányuló kísérlet csak boldogtalanságot és frusztrációt eredményezhet.

2.7.5. Tankönyvek szerzője

Tolsztoj a tankönyvírás területén is maradandót alkotott. 1872-ben jelent meg első alkalommal Ábécéskönyve (Azbuka), majd 1875-ben ennek jelentősen átalakított változata. Ez utóbbi „Új Ábécéskönyv” címmel nagy sikert aratott a tanítók között. Olvasókönyvből különösen sajátos hangulatú tanmeséi ragadták meg a gyermekek és a felnőttek képzeletét.

A mesterkéetlen, nemesen egyszerű, de mégis művészi hatású mesék az egyszerű emberek életéről, méltósággal viselt szegénységéről és gazdag lelki életéről szóltak. A legtöbb mese tanító-nevelő célzata mellett humoros, sőt gunyoros hangot is megütött. A negyedik orosz olvasókönyvből származik „A cár és az ing” című mese:

„Egy cár így szólt betegségében:– Annak adom oda birodalmam felét, aki meg tud gyógyítani.

Akkor összeült az ország minden bölcsé s tanácskozni kezdtek, hogy lehetne meggyógyítani a cárt, de senki sem tudta. Csak az egyik bölcs jelentette ki, hogy a cárt meg lehet gyógyítani. Ezt mondta:– Ha lehet találni egy boldog embert, annak le kell húzni az ingét s fel kell adni a cárra. Attól meggyógyul.

[...] De nem volt egyetlen ember sem, aki mindennel meg lett volna elégedve. [...] Egyszer a cár fia későn este elhaladt egy kunyhó mellett s hallja ám, hogy bent valaki ezt mondja:

– No. Istennek hála, kidolgoztam magam, jóllaktam s most lefekszem és jót alszom; kell ennél több nekem?

Megörvendett a cár fia és megparancsolta, hogy húzzák le annak az embernek az ingét, és adjanak érte annyi pénzt, amennyit csak kíván, az inget pedig vigyék el a cárnak. A küldöttek elmentek a boldog emberhez és le akarták húzni róla az inget, de a boldog ember olyan szegény volt, hogy nem volt ing a testén.”

Ez a nagyon egyszerű, prózai történet és a különleges csattanója egyszerre tartalmazza Tolsztoj hatalommal szembeni passzív ellenállását és a radikális kritikát.

2.7.6. Jelentősége és hatása

Összegezve Tolsztoj pedagógiai koncepcióját a legnyilvánvalóbb benne a hitelessége, ami az elméleti koncepció konzekvens gyakorlati megvalósításából fakad. A nevelés történetében Tolsztoj azon kevesek közé tartozik, akik céltudatosan, a nehézségeket leküzdve, állandó konfliktusok között, a környezet ellenállásába ütközve törekedtek elképzeléseik realizálására. Elméleti nézetei a művelés és a nevelés fogalmi elkülönítésében jelennek meg. Korai írásaiban sajátos radikalizmus jellemezte ezen a területen – nevelés alatt erkölcsi despotizmusra törekvést értett, mely szerint az nem más, mint egyik személynek a kényszerű erőszakos ráhatása a másikra. Ezzel szemben a művelés az embereknek egymáshoz való szabad viszonya. Későbbi – 1909 utáni munkáiban és beszélgetések során – Tolsztoj többször hangoztatta, hogy a nevelés és a művelés radikális szembeállítását talán túlzás volt a részéről. (Makoviczky, 1999.)

Tolsztoj másik jellemző tulajdonsága sokoldalúsága volt, hiszen jelentős írói teljesítménye mellett államelmélettel, filozófiával és vallásbölcselettel is foglalkozott. Tehát a tudományok területén is ötvözte az analízáló és a szintetizáló képességet, s tette mindezt oly módon, hogy amennyire ez lehetséges volt, életmódjában is érvényesítette.

Legkedvesebb tanítványa, Fegyka, ötven év távlatából visszatekintve így emlékezett gyermekkorának élményeire:

„Ott voltam én, a tízéves iskolásfiú és ott volt a fiatal, vidám Lev Nyikolajevics; látom magam, ahogyan lesiklom a meredek dombról, ahogy kergetőzöm Lev Nyikolajeviccsel, ahogy hóval borítom be őt, ahogy erdőn-mezőn sétálunk, aztán a teraszon beszélgetünk, meséket mondva a varázslókról [...] Életem e ragyogó, boldog napjainak emléke soha nem múlt el, és nem

is fog sohasem. A Lev Nyikolajevics iránti szeretet, amely akkor égett bennem, ma is lelkemben lobog, és megfényesíti életemet.”

(Simmons 1946. 209. o.)

2.8. Mahatma Gandhi – Tolsztoj követője (1869–1948)

2.8.1. Életútja

Eredeti neve szerint Mohandas Karamchand Gandhi 1869. október 2-án született Indiában. Jómódú kereskedőcsaládból származott, családja fűszerkereskedéssel foglalkozott. A Mahatma elnevezést, ahogy később az egész világon ismertté vált, csak küzdelmes életútja során kapta.

Gandhi szülővárosa Gudzsarát államban található, most már egy millió körüli lakosságú település. Gandhi iskolai bizonyítványai megtekinthetők a róla elnevezett múzeumban. Ezek szerint Gandhi közepes rendű tanuló volt, amit indiai szokás szerinti korai házassága is okozhatott: 13 éves korában nősült meg. Iskolai élményeiről azt jegyzi fel, hogy az angol nyelv elsajátítása volt a legfontosabb, ami azt jelenti, hogy negyedik osztálytól minden tantárgyat angolul tanultak. Egyébként Gandhi számára nem jelentett gondot a nyelvtanulás: a gujaratin kívül megtanult szanszkritül – hogy megértse a szent szövegeket –, továbbá arabul, és elsajátította perzsa nyelvet is. Iskolas éveiben szenved a játékok és a sport hiányától. Említést tesz az írás gyakorlásának elmaradásáról is, ennek tudja be, hogy élete végéig elégedetlen volt a kézírásával. Gyermekkori élményei között fontosak a szülői hatások, különösen jó lelkű édesanyja és a házukban időző buddhista szerzetesekkel való beszélgetések. A kor szokásai szerint a középiskola után Londonba megy és ott jogot tanul.

1893-ban végzett jogászként, ügyvédi vizsgával Dél-Afrikába utazik, és az ottani hindu kisebbség ügyeivel foglalkozik. Ebben az időben alakította ki filozófiai rendszerét, melyre egész pályafutása épült. Elvének lényege, hogy az igazság ereje győz, így passzív ellenállással kell elérni a kitűzött célokat.

Gandhi már 1897-ben eldöntötte, hogy saját négy gyermekét nem fogja az európaiak számára fenntartott iskolába küldeni. Ő maga tanította nekik az anyanyelvet (gujarati) és minden más tantárgyat. Gandhi meggyőződött arról, hogy a nevelésben az egyik legfontosabb dolog a nevelő és a növendék közötti élő, tartalmas kapcsolat. Gandhi mindig az egyszerűsége törekedett, a gyermekeit sétálgatva (peripatetikusan) és velük beszélgetve tanította. Gyermekei számára abszolút természetes volt a

kétnyelvűség, otthon a gujarati nyelvet használták, másutt pedig angolul kommunikáltak.

1914-ben tért vissza Indiába, ahol a függetlenségi mozgalom élére állt, s ekkoriban kapta a Mahatma jelzést is híveitől. India ebben az időben még brit koronagyarmat, Gandhi pedig Nagy-Britanniával szemben a hindu nacionalizmus képviselőjeként lépett fel. Az első világháborút követően India függetlenségét követelte.

1922-ben az egész országot polgári engedetlenségre buzdította, amiért hat év börtönbüntetésre ítélték. Két év múlva szabadon engedték, ekkortól politikai akciói révén egyre élesebb ellentét alakult ki a brit hatóságok és az indiai függetlenség hívei közt. A második világháború idején többször hangsúlyozta, hogy csak a független, szabad India tud csatlakozni a szövetséges hatalmakhoz. A polgári engedetlenség és a passzív ellenállás a leghevesebb európai és észak-afrikai harcok idején érte el csúcspontját, ám India függetlenségét mégsem sikerült kivívniuk.

1942 és 1944 között ismét bebörtönözték, mert a briteket azonnali távozásra szólította fel. Szabadulása után szembesülnie kellett azzal, hogy politikai küzdelme nem érte el a célját: a hinduk és muzulmánok kiegyezése nem jött létre, nem tudta elejét venni a véres zavargásoknak. A volt gyarmat 1947-es függetlenné válásával két országra szakadt: Indiára és Pakisztánra. 1948-ban, miközben arra akarta rávenni a hindu közösséget, hogy tegyen engedményeket a muzulmán kisebbségnek, Új-Delhiben egy szélsőséges nacionalista, Nathuram Godse lelőtte. A Gandhi iránt érzett tiszteletből változtatta Dzsaváharlál Néhrú első indiai elnök lánya a nevét Indira Gandhira.

Országos Szociális Könyvtár

2.8.2. Tevékenysége Dél-Afrikában

1904-ben került sor 14 mérföldre Durbantól és néhány mérföldnyi távolságra a vasútállomástól a Főnix-telep alapítására. Ez egyfajta sajátos pedagógiai kísérletnek tekinthető, hiszen mintegy 30 gyerekkel együtt az volt a cél, hogy megéljék az erőszakmentesség elvére alapozva az igazság keresését (Szatjagraha). A tananyag nemcsak az írás-olvasás elsajátítást jelentette, hanem gyakorlati képzés is volt, mégpedig kertészkedéssel-földműveléssel és nyomdászattal foglalkoztak. Fontos volt az egészséges, higiénikus környezet biztosítása, ahol ideálisan kombinálták az elméleti oktatást és a gyakorlati képzést.

1911-ben Gandhi egy Hermann Kallenbach nevű zsidó származású német építésszel együtt új vállalkozásba kezdett. Ők ketten, felbuzdulva Tolsztoj írásain, egy önellátásra épülő Tolsztoj-farmot (asramot) létesítettek. Ezen a farmon különböző vallású személyek együttélését kívánták megvalósítani. A valóságban (praktikus és emberbaráti okból) a bebörtönzött Satjagraha-hívók feleségei és gyermekei találtak itt menedéket. Gandhi itt sem pártolta, hogy kívülről hívjanak tanárokat, ő maga –

római mintára Pater Familiasként – és a szülők közül a rátermettebbek láttak el oktatási feladatokat. A legfontosabb feladat a jellemfejlesztés volt. Minden mást egymástól vagy más úton is meg lehet tanulni – vélte Gandhi. Ő maga írást, olvasást és számtant tanított. Az szellemi munkát kiegészítő testgyakorlás úgy valósult meg, hogy a farmon nem volt kiegészítő személyzet, tehát mindent önmaguknak kellett végezni: a főzést, a takarítást, a mosást, sőt az állatok és a növények gondozását is. A jó levegő, a tiszta ivóvíz, az egészséges táplálkozás és a rendszeresség megtette a maga hatását, nagyon ritkán betegedtek meg a gyerekek. A tanulók itt minden gyakorlati foglalkozást élet-szerű körülmények között végeztek, így a cipészkedést, az ácsolást, a szakácskodást. A tudás átadásának volt egy természetes menete is. Kallenbach például megtanulta az egyik trappista kolostorban a szandálkészítést, frissen megszerzett tudását rögtön továbbadta Gandhinak, és ő ezután a gyerekeknek. A tanártól elvárták, hogy igazi példakép legyen, amit a gyerekektől kér, azt ő is tegye meg, mert csak így tud hatásosan tanítani. Az asramban szabály volt, hogy semmi olyasmit nem kérhettek a tanulóktól, amit a tanár maga nem tett meg.

A farmon általában napi 3 órát tanulták az írást-olvasást és a számtant. Az írás tanításánál Gandhi fontosnak tartotta, hogy az írás előkészítéseként sokat rajzoljanak a gyerekek. Ez úgy valósult meg, hogy a tanulók megfigyeltek virágokat, madarakat, tárgyakat, és ezeket emlékezetből körvonalakban lerajzolták. Hindi, tamil és gujarati nyelvet tanultak, valamint történelmet és földrajzot. Az oktatás során nem használtak tankönyvet, mivel Gandhi maga is tankönyv nélkül szerezte alapozó képzését, és sokkal hatásosabbnak tartotta az elbeszélés módszerét, amikor a tanár érdekesen és közérthetően elmagyarázta a tananyagot. A tanulást a tanár és a tanuló közötti élő párbeszédnek gondolta. Ez azzal az előnnyel is járt, hogy az unalmas tankönyv olvasása helyett a jó tanári elbeszélés szórakoztatta a gyermekeket, és mindent könnyen megjegyeztek. Az olvasás munka volt, az elbeszélés meghallgatása viszont szórakozás. Egyszerű élet és aktív gondolkodás, valamint minden erőszaktól való tartózkodás – ezek voltak a legfontosabb pedagógiai alapelvek. Tehát a verés, a fegyelmezés és mindenféle fenyegetőzés elhagyása volt a gyakorlat – egy alkalom kivételével, amikor Gandhi nem tudta visszafogni magát és megütött egy fiút. Gandhi ezt nagyon szégyellte, mert úgy vélte, hogy tetteivel nem a szellemiségét, hanem a brutalitását adta tovább. Persze helytelen magatartású gyermekek itt is voltak; a leggyakoribb probléma a lustaság volt. Gandhi saját gyermekei – Tolsztojtól eltérően, aki gyermekeit Moszkvában taníttatta – ugyanebbe az iskolába jártak, mert a jó és a rossz közötti döntést csak közösségben lehet gyakorolni. A tanító mindig a gyermekek között volt, közvetlenül megfigyelhette őket, átélte örömeiket, gondjaikat, és ezáltal indirekt módon segítséget nyújthatott nekik konfliktusaik megoldásában. A legfontosabb az volt, hogy a konfliktusokat már csírájában megoldják, és nem engedték, hogy bomlasszon, hogy fertőzze a közösséget. A megoldás az esetek többségében érzelmi alapon történt.

A bebörtönzöttek kiszabadulása után sokan elhagyták a Tolsztoj-farmot, és csak kevesen maradtak meg Gandhi mellett, de azok közül néhányan Indiába is követtek.

2.8.3. Munkássága Indiában – a Sabarmati-Ashram

1914-ben Indiába visszaérkezve, a mellette maradt főnix-telepi tanulókkal együtt Rabindranath Tagore ashramjában kaptak helyet, Santiniketanban. A csoport vezetését Gandhi legidősebb fia, Maganlal vette át. Itt is bevezették az önkiszolgáló rendszert: a korábbi kiszolgáló személyzetet elküldték, és minden tevékenységet maguk végeztek. Gandhi hatására reformokat vezettek be a táplálkozásban – egy fazékban főzték a rizst és a zöldségeket, ezzel megreformálva a bengáli főzési szokásokat. A modellként szolgáló konyhát kezdetben – a többiek betanulásig – tanítók és egyetemisták vezették.

Egy év múlva Gandhi létrehozta saját ashramját a Kochrab melletti Ahmedábadban, ahonnan egy pestisjárvány miatt hamarosan máshová kellett költözni. Az ashram-tagok életét többféle szabály követése jelentette, ezek közül a legfontosabbak: az igazságosság, az erőszakmentesség, a mások iránti jóindulat, a szexuális abstinencia, visszafogottság a táplálkozásban, a lopás tilalma, az önként vállalt szegénység, a rendszeres fizikai munka és a teljes körű önellátás.

Az ashramban a következő tevékenységi formák voltak: áhítat, személyi higiéniával kapcsolatos feladatok, takarítás, szövés-fonás, földművelés és kertészkedés, munka a tejjgazdaságban és nevelői feladatok ellátása. A szövés például nemcsak az önellátást szolgálta, hanem rituális áldozatot is jelentett. Az ashramban ekkoriban 13 tamil élt (öt még Dél-Afrikából kísérte el Gandhit), és mintegy 25 indiai férfi, gyermek és nő lakott itt. Az ashramban szövőszékeket állítottak fel, ezzel is arra ösztönözve Gujaras fővárosát, hogy törekedjenek a kézműipar fejlesztésére. Gandhi legnagyobb teljesítménye azonban nem ez volt, hanem az, hogy egy, az érinthetetlenek (páriák) kasztjába tartozó családot is sikerült teljes értékű tagként befogadni. Így a költözés után mintegy 50 fő élt itt szoros közösségben. Az erőszakmentességet olyan szigorúan vették, hogy a vizes területen az elszaporodott kígyókat sem szabadott irtani, bántani. Az itteni táplálkozásban, öntevékenységben és életvitelben megnyilvánuló életformát olyan sikeresnek találták, hogy mások számára is követendő példának tekintették.

1917-ben Chamara indigótermesztő parasztjai kértek segítséget Gandhitól, aki hozzá is fogott a hat falu életének átalakításához. Miután a falusiaknak szabad étkezési lehetőséget és szállást biztosított, hozzálátott a pedagógiai feladatok elvégzéséhez. Ez jelen esetben szigorú tisztasági szabályok és az udvarias, egymás iránti jóindulatot feltételező magatartási szabályok bevezetésében nyilvánult meg. A nevelési folyamat irányítói a nép között élő tanítók voltak, közülük is a tanítónők voltak sikeresebbek.

Gandhi az orvosok segítségét is kérte a tisztasági szokások fokozottabb érvényesítése érdekében.

A brit gyarmatosítókkal és kiszolgálóikkal szemben Gandhi a falusiak, az elnyomottak érdekeit képviselte. Az angolok elárasztották a falvakat olcsó és silány gyáripari termékekkel, ezzel a helyi kézműipar romlását, munkanélküliséget és morális visszaesést idézve elő. Gandhi ennek a folyamatnak a megállítására törekedett.

Gandhi 1931-ben már kapcsolatban állt Mária Montessorival, és vele együtt gondolkodtak a békére nevelés megvalósításában.

1937-ben a nevelési kérdések tisztázása érdekében több hasonló gondolkodású személlyel közösen nagy konferenciát rendeztek, és ennek a javaslatai Wardha-tervként váltak ismertté.

A terv legfontosabb célkitűzései a következők:

1. Szabad és kötelező népoktatást nyújtani minden 7 és 14 év közötti fiú és leány számára.
2. Anyanyelven legyen az oktatás: az elvárt pontosságot és a gondolatok világosságát az határozza meg, hogyan tudja magát a gyermek kifejezni.
3. A fizikai munka és az önkiszolgáló tevékenység az oktatás szerves része legyen, ez a kiindulópont és egyúttal a tanultak visszacsatolásának terepe is.
4. Lehetőség szerint gondoskodni kell a tervben résztvevő tanárok javadalmazásáról.
5. Lehetőséget kell nyújtani a polgári jogok iskolai megéléséhez, gyakorlásához. A fenti célok megvalósulása esetén olyan öntudatos tanulókat képeznek majd, akik a társadalom aktív, békés együttműködésre képes tagjai lesznek.

A Wardha-terv ajánlásait megtárgyalta az indiai Kongresszus Párt, majd némi átalakítás után 1939-ben két éves kipróbálás céljából bevezették az alapfokú oktatásban és még néhány kísérleti iskolában. Ennek az eredménye az lett, hogy az angol nyelv tanulását egy hétéves anyanyelvi oktatás előzte meg. Sajnálatos, hogy a második világháború kitörése után 1941-től Indiában is lelassult a megújulási folyamat. A helyzetet még nehezítette Gandhi bebörtönzése is, de amikor 1944-ben kiszabadult, új koncepcióval – az élethosszig tartó tanulás gondolatával – állt elő Nai Talim (Új képzés) címmel. Az 1945-ben megtartott konferencia irányelvei a következők voltak (Molt 1970):

1. Minden embert a csecsemőtől az aggastyánig megillet a szabadságra, tisztaságra és az önállóságra való nevelés joga.
2. A hétévesnél fiatalabb gyermekek minden oldalú nevelése a tanítók és a szülők együttműködése alapján történjen.

3. A 7–14 év közötti gyermekek részesüljenek alapoktatásban.
4. A 15–18 év közöttiek közösségi nevelése egy öntevékenységre és önkiszolgálásra alapozott nevelőfaluban történjen; ennek nem feltétlenül azonosnak kell lennie a szülőfaluval.

Az eredményekről egy utolsó, 1948-ban már Gandhi halála után megtartott konferencia tudósít. A Wardha-terv elakadása több tényező együtthatása okán következett be: az örök kezdeményező Gandhi hiánya mellett a legfőbb ok az ipari társadalom ellenérdekeltsége volt, amely nem a kézműipar fejlesztésére, hanem a nagyipar kiépítésére törekedett. Mindezt még kiegészítette India eladósodottsága, és ez eleve ellehetetlenítette a további kísérletezést.

A gyakorlatiasság határozta meg a tananyag elrendezését Gandhi ashramjában. A kiindulás a kézi fonás volt, és ehhez rögtön hozzákapcsolták a rokkának, mint az egyik legrégebb munkaeszköz történetének feldolgozását. Ehhez rögtön hozzávettek egy részt India történetéből – mondjuk a mogulok korát – annak szemléltetésére, hogy hogyan nyomja el egy idegen rendszer a helyi gyakorlatot. A történelmet a mechanika oktatása követte, mégpedig a rokka felépítése, szerkezete alapján. A következő komplex tananyag a gyapothoz kapcsolódott, bemutatva annak termesztését és feldolgozását. A számtant-mértant a megszöött anyag mérésénél, szabásánál lehetett életszerű helyzetekben gyakorolni. A gyapottermesztés – a vetés, az aratás, a fésülés, a szövés, a csévelés és a színezés – minden egyes fázisához történeti, mechanikai, logikai és számtan-mértani feladatok kapcsolódtak.

Az oktatás célja a következő volt:

- Felkelteni a tanulók érdeklődését a világ csodái iránt.
- Mindenféle háztartásban, a falusi életben és a kézműiparban alkalmazott munkafolyamat megfigyelése és leírása.
- Egyszerű személyes levelek és üzleti levelek, megállapodások és számlák írása.
- Egy nap történéseinek leírása valamilyen kézműipari tevékenység gyakorlása-kor.
- Újsághír, tudósítás, beszámoló készítése az iskolaújság számára.
- Rövid, világos, összefüggő beszéd tartása valamilyen közérdeklődésre érdemes témáról.
- Szépirodalmi művek értő olvasása, az esztétikai élmények átélésének képessége.

E célok elérése érdekében időtervet készítettek. A napirendben a rendelkezésre álló 5 óra 30 percből:

- 3 óra 20 percet kézműves tevékenységre,
- 40 percet a zene, rajz és számtan,
- 40 percet az anyanyelv,

30 percet a történelem, földrajz, biológia, fizika tanulására,
10 percet a testgyakorlásra, és 10 percet a pihenésre fordítottak.

A kézműipari tevékenységre sohasem volt szabad 200 percnél többet fordítani, tehát ennyi volt a gyermekek számára még elviselhető folyamatos munkaidő. Természetesen mindenféle szóbeli magyarázatra, megbeszélésre is volt lehetőség a gyakorlati foglalkoztatás részeként, ez mindig a tanár és a tanuló(k) igényeinek megfelelően alakult. A tanulók maguk közül megbízottat, felelősöket választhattak, minden szombat délután gyűléssel zárult, ahol megbeszélték a feladataikat és felelős „minisztert” választottak a végrehajtáshoz. Igen változatos volt a feladatok rendje: egyesek a tisztaságért, mások az ételek elkészítéséért, a rokkák és a matracok kiosztásáért és karbantartásáért, a palatáblákért, a ceruzákért és a papírért, a kerti munkákért feleltek. Külön tisztségviselő védte a kicsiket a nagyobbakkal szemben. Fontos szerepe volt a mindenféle előadás és kiállítás szervezőjének, mert a környező falvak számára is végeztek szórakoztató-felvilágosító tevékenységet.

A tanárral szemben Gandhi igen magas követelményeket támasztott: elvárta tőle, hogy tudja kezelni az indulatait, legyen figyelmes és tudjon a lényegre koncentrálni. Legyen sikerorientált, de tudjon mértéket tartani és mérlegelni, hogy mikor kell követelni és mikor, hogyan kell engedni. Fontos, hogy szavai és tettei összecsengjenek. Az ashram egyik nagy problémája éppen az volt, hogy nagyon nehéz ilyen feladatra jó felkészültségű tanárokat találni és hosszabb időre megtartani.

Az intézmény számos más problémával is küszködött, például a könyvek és a taneszközök hiányával, fegyelmi problémákkal, a koedukáció okozta gondokkal és a finanszírozás rapszodikusságával.

2.8.4. Összefoglalás

Gandhi idején India lakosságának 85%-a falun élt. 1936-ban Segaonnak – ahol Gandhi is élt – összesen 600 lakosa volt, közülük körülbelül 10-15 fő tudott írni és olvasni és 3-4 fő értette is azt, amit olvasott. Oktatás szempontjából a legnehezebb helyzetben a nők és az érinthetetlenek kasztja volt. Gandhi ezen a két területen tudott előre lépni, úttörő szerepe volt abban, ahogy az érinthetetlenek érdekét képviselte. Az indiai kultúrkör lényegéből fakadt sajátos erőszakmentességre alapozott taktikája, amit következetesen és kitartóan vitt végig. Gandhi pedagógiai törekvéseit az erőszakmentesség és múltbéli indiai hagyományok felélesztése jelentette a nyugati gyarmatosító hatásokkal szemben.

Gandhi egyik legnagyobb erénye, hogy nem szónokolt, nem hosszú beszédekkel igyekezett a nép életén segíteni, hanem ténylegesen a nép között, a népben élt, és onnan indulva kezdeményezte egész Indiát átalakító mozgalmát. Gandhi felismerte

a gyors iparosítás veszélyét, ami abban nyilvánult meg, hogy mindenki igyekezett a nagyvárosokba kerülni. Ő úgy látta, hogy a bár a hagyományos életformának sok hátránya van, azt nem lehet egyik napról a másikra felcserélni egy másik életformával. Ezért a haladást úgy értelmezte, hogy az új megléte mellett fontos a múltba való visszatérés, ezért tett meg mindent a faluközösségek megőrzéséért, a textilgyárak mellett kézi szövés fenntartásáért és az ősi utánzáson alapuló indiai hagyományok, művelődési viszonyok átszármaztatásáért.

15

2.9. A klasszikus anarchizmus közös jellemzői

E fejezet zárásaként, a részösszefoglalás igényével tekintsük át tézisszerű rendszerben a klasszikus anarchizmus főbb jellegzetességeit.

Amikor a klasszikus anarchizmus előzőekben bemutatott képviselői közötti hasonlóságokat keressük, mindenképpen figyelembe kell vennünk, hogy ezek a gondolkodók nagyon eltérő előképzettséggel és nagyon különböző földrajzi és történelmi helyzetekben fogalmazták meg társadalmi, és ezen belül pedagógiai gondolataikat.

A közös sajátosságok a következők:

1. A klasszikus anarchizmus képviselőinek egyike sem hoz létre összefüggő, minden részletében átgondolt pedagógiai rendszert. Az esetek többségében töredékekből, esetleg egy-egy problémakör kifejtéséből és általában műveik különböző részeiből lehet csak következtetni pedagógiai mondanivalójukra.
2. Maga a klasszikus anarchizmus nem egységes, kidolgozott nézetrendszer. Az anarchizmus egyik fontos sajátossága éppen az, hogy ide-oda mozog különböző ideológiai áramlatok között, és változatos kombinációkat hoz belőlük létre.
3. A klasszikus anarchizmus a megvalósulatlan elképzelések történetének is tekinthető, hiszen a teoretikusok sok elképzelése csak elméleti maradt, igen kevés realizálódott belőlük, és az is sokszor egészen másként, mint ahogyan a gondolat megszületett.
4. A legnagyobb megegyezés a kiinduló filozófiai és ideológiai alapokban, azaz a fennálló társadalmi rend éles kritikájában, következetes elutasításában mutatkozik, úgyszólván ez az anarchizmus elméletének legjobban kidolgozott része.
5. Pedagógiai vonatkozásban minden koncepció elutasítja a pedagógiai helyzet alárendelt viszonyként való elfogadását, a megszüntetést célzó javaslatok viszont nagyon különbözőek.

6. Az autoritás következetes elutasításában is megegyezés mutatkozik, de az autoritás helyett javasolt megoldások sokfélesége jön létre, így például a spontaneitás szerepének kiemelése vagy a csoporttagok közötti szolidaritásból fakadó kölcsönös segítségnyújtás támogatása.
7. A klasszikus anarchizmus képviselőinek egyike sem keres kapcsolatot a reformpedagógia képviselőivel annak ellenére, hogy számos esetben nagyon hasonló véleményt fogalmaznak meg.
8. A klasszikus anarchizmus képviselőinek érdeme, hogy radikális gondolkozásukkal új szint, új megközelítési módokat hoztak be a társadalmi helyzetek és ezen belül az oktatási kérdések feldolgozására. A jelen történeti perspektívájából szemlélve már tudjuk, hogy egy-egy észrevételükkel igen csak rátapintottak az igazságra, és nagy kár, hogy a maguk korában nem figyeltek fel rájuk érdemben.

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

3. Az anarchizmus további pedagógiai képviselői, iskolakoncepciók

3.1. Paul Robin és az árvaház Cempuis-ben (1837–1912)

3.1.1. Élete

Paul Robin 1834. április 3-án született egy jól szituált katolikus polgári családban, a franciaországi Toulonban. A család hatrom gyermeke között ő a legidősebb. Édesapja magas rangú tisztviselő a tengerészetnél. Iskolai tanulmányait Bordeaux-ban és Brestben végzi, majd elvégz egy kétéves tanítóképző tanfolyamot. 1861-től fizikát és természettudományokat tanít több líceumban. Már ebben az időszakban kialakul pedagógiai koncepciójának vázlata, mely a szellemi és a fizikai tevékenység tanulási folyamatában történő összekapcsolásából áll. Már a bresti líceumban bevezette a tananyaghoz kapcsolódó iskolai kirándulások szervezését, ezzel is közelebb hozva egymáshoz az iskolai és a gyakorlati életet. Robin ekkoriban már nyíltan a szocializmus hívének vallja magát; ez nem nagyon tetszik a többi tanárnak. Azt is kifogásolják, hogy nagyon elengedi a gyerekeket. Saját kérésére meghatározatlan időre szabadságot kér. Brüsszelbe költözik, ahol óraadásból és a „Liberté” újságnak írt cikkekért kapott jövedelemből tartja fenn magát. Belgiumban különböző intellektuális körökkel kerül kapcsolatba, tanítást vállal a munkások esti iskolájában, bekapcsolódik a belga munkásszövetség tevékenységébe, ahol vezetőségi taggá is választják.

Az 1868-as brüsszeli kongresszuson ismerteti először az integrált nevelés eszméjét. Ugyanebben az évben nevelői szándékú folyóiratot alapít „Le Soir” címmel, azzal a deklarált céllal, hogy az érdeklődő munkásokkal megismertesse a tudományos eredményeket. 1868-ban megnősül, felesége egy ismert brüsszeli demokrata leánya. Ekkoriban éppen sztrájkolnak Lüttichben, ahol munkások is az életüket veszítik. A munkásszövetség Robint bízza meg a rendőrségi brutalitás elleni tiltakozás megszervezésével. Ezért – mivel francia állampolgár – kiutasítják Belgiumból. Feleségével és gyermekével együtt Genfbe megy, ahol megismerkedik Bakunyinnal.

1869-ben részt vesz az Internacionálé bázeli kongresszusán és Bakunyinhoz csatlakozik. James Guillaume-mal is barátságot köt. Rövid svájci tartózkodás után Londonba megy, és 1879-ig ott marad. Karl Marx segítségével magántanítványokhoz

jut, és ebből tartja fenn magát és a családját. A Marxszal való kapcsolatában feszültségek támadnak, és egy év múlva Marx már Robin Internacionáléból való kizárására tesz javaslatot.

Francia nyelvtanárként helyezkedik el a woolwich-i katonai főiskolán, majd a Londoni Egyetemen oktat matematikát. Kizárása ellenére figyelemmel kíséri az Internacionálé munkáját, támogatja a Jurai Föderáció-béli barátait. Ebben az időben ismeri meg a malthuseni koncepciót, és ebből át is vesz néhány olyan gondolatot, amelyek későbbi pedagógiai tevékenységében jelennek meg.

Közben F. Buisson, a francia oktatási minisztérium munkatársa felfigyelt az emigráns Robinra. Buisson egy olyan antiklerikális mozgalom vezetője, amely egyháztól független iskolákat szeretne létrehozni, és Guillaume javaslatára keresi meg Robint. Robin nagyon gyorsan elkészül a tervvel. Ennek egy részlete a következő:

„Minden nevelés, amelynek végeredményeként nem gondolkodó személy, azaz nem egy intelligens és aktív lény lép ki az iskolából, nem tökéletes, nem steril. A nevelő számára a legfontosabb dolog a testi egészség megőrzése. Az első hat-hét évben hagyni kell, hogy a gyermek élje az ő látszólag összefüggések nélküli, spontaneitáson alapuló életét, és azután szépen, fokozatosan vezessük be az időnként fárasztó tanulmányi tevékenységbe. Az emberi agy, a tudat általában megfelelő tempóban fejlődik – ezt siettetni örültség.” (Humbert 1967. 25. o.)

Buisson több állást is javasol neki. Ezek közül Chambéryt választja: iskolaigazgató szeretne lenni, de pályázatát elutasítják arra hivatkozva, hogy nem templomban kötött házasságot, és három gyermeke nincs megkeresztelve.

1879-ben tanfelügyelő lesz Blois-ban. Ez a szokatlan feladat és sajátos didaktikai-metodikai koncepciója miatt hamarosan konfliktusba sodorja a felettes hatóságokkal. Ezért az áthelyezését kéri egy tanítóképző intézetbe.

Végre 1880-ban olyan állást kap, ahol kiteljesedhet, Cempuis-ben egy új árvaházat hoznak létre, és ennek lesz az igazgatója. Cempuis egyébként nagyon kicsi, akkori-ban hozzávetőleg 200 lelkes falu, vasútállomás is csak a szomszéd településen van. Az alapítás egy cempuis-i származású, Párizsban meggazdagodott üzletembernek, Joseph-Gabriel Prévost-nak köszönhető, aki a következőképpen végrendelkezett:

„A kormányzatot bízom meg végrendeletem kivitelezésével. A hagyatékból létesítsenek a lehető legnagyobb számban mindkét nembeli árva gyermekek számára árvaházat. [...] Fontosnak tartom, hogy az intézmény vezetője, a helyettese és a tanárok mindig laikusok legyenek azért, hogy

minden gyermeket egyformán, mindenféle szektásságtól mentesen neveljenek.” (Giroud 1900. 257. o.)

Robin tizennégy éven keresztül – sok-sok nehézség és küzdelem közepette – vezeti intézményét. Állandó vitatéma a koedukáció és a vallástan oktatása. Ebben a két kérdésben Robin kérlelhetetlen maradt, és ezért 14 év múlva, 1894-ben felmentik állásából. Búcsúbeszédében ezt írja:

„Ha leváltanak ... ám legyen! Az eszméimmal és a lelkiismeretemmel – ezt itt állandóan rejtegetnem kellett – másutt biztosan jobb szolgálatot tehetek. Előadásokat fogok tartani egész Franciaországban. [...] Az emberek meg fogják érteni, hogy az itteni árvaházban létrejött pedagógiai rendszer a holnap pedagógiai valósága: a teljes, mindenre kiterjedő nevelés és a koedukáció megvalósítása. De minderre még legalább huszonöt évig várni kell, amikorra országunk megszabadul a katolicizmustól! Hát, ha el akarnak küldeni, akkor mostantól készen állok rá!” (Lacour 1897. 316. o.)

3.1.2. Az árvaház Cempuis-ben

Robin számára Cempuis lehetőséget jelentett korábbi próbálkozásai összefogottabb megvalósítására. Már korábban is voltak töredékes tapasztalatai az integrált nevelésről, a koedukációról, a tornagyakorlatok szükségességéről, a játékról, a műhelymunkáról, a mezőgazdasági munkáról és a művészeti nevelésről, de mindez a feltételek elégtelensége miatt nem állt össze egységes rendszerré.

Nézzük meg elsőként, mit ért Robin integrált nevelés alatt! Az integrált kifejezés ez esetben a testi, az értelmi és az erkölcsi nevelést jelenti, folyamatos és kölcsönös kapcsolatot végig az egész folyamatban, így nem pusztán a különböző tudások összeadódása vagy akkumulációja: ez az egészség, az életerő, a szépség, az intelligencia és a jószág harmonikus rendje az emberben. Valójában minden individuum születése óta hordozza magában azt a mélyen elrejtett vágyát, hogy testi, szellemi és erkölcsi képességeit a lehető legteltesebb mértékig fejlessze. Amennyiben valaki ily módon elsajátította az alapokat, már képes arra, hogy egyéni ütemben fejlődjön, illetve speciális ismeretek megszerzésére törekedjen. Ez a fajta nevelés kizárólag kísérletezéssel és tudományos módszerekkel biztosítható, az olyan metafizikai okoskodással, amely csak az érzelmekre vagy a képzeletre hat, semmire sem lehet jutni. (Grunder 1993. 23. o.)

Az alábbi táblázat alapján látható, hogy egy szokványos napon milyen aktivitási lehetőségek voltak Cempuis-ben, a 12 éven felüliek, azaz a szakképzésben résztvevők számára:

Tevékenység	Időtartam
Testgyakorlás	2 óra
Kézműves tevékenység	5 óra
Szellemi tevékenység	6 óra
Zene, rajz	1,5 óra
Étkezés, alvás, szabad idő	9-10 óra

4. táblázat. Egy átlagos napirend Cempuis-ben

A *testi nevelésről* ezt írja: „A fizikai nevelés során megkíséreljük elérni azt a kívánatos, szép, egyensúlyi állapotot, amit egészségnek nevezünk. Gondot fordítunk az izomerőre és az érzékszervek fejlesztésére is. [...] Úgy gondoljuk, a testi nevelés éppen olyan fontos, mint az intellektuális nevelés. De tudjuk azt, hogy a túlzásba vitt testi nevelés (atlétizmus) elkerülendő.” (Grunder 1993. 23. o.)

A testi nevelés során kiemelten foglalkoznak a tisztasággal, a higiénával, a személyes felszerelés rendben tartásával, a friss levegőn tartózkodással, a megfelelő ruházat kiválasztásával és a táplálkozással. Erről az utóbbiról néhány részletet is ismerünk: a reggeli 7.30-kor volt, tejevesből és zabkásából áll, ebédre 12 órakor levest, húst, főzelékféléket és valamilyen desszertet kapnak. Minden ételhez tetszés szerint ehetnek kenyert, italként pedig sokszor kapnak mustot.

A sportolás sokféle formáját gyakorolják: van szertorna, szánkózás, kerékpározás, a fiúk számára katonai gyakorlatok kispuskával, lovaglás, kirándulások és úszási lehetőség színesíti a választékot. Cempuis-ben 1881-től a gyerekeknek saját kezűleg épített úszómedencéjük van.

Robin nagy jelentőséget tulajdonított még az antropometriai méréseknek. Rendszeresen mérték a tanulók magasságát, súlyát, testi erejét és érzékszerveik fejlettségét. Az ilyen mérések számára laboratóriumra van szükség, a gondosan feljegyzett mérési adatok pedig a tudományos igényű pedagógiai gondolkodás kiindulópontjai lesznek.

Az *értelmi nevelés* „mint olyan már önmagában is megérdemli az integrált jelzöt, mert számos adottság és képesség kifejlesztése a célja. Nincs semmiféle jogunk ahhoz, hogy azt, ami csíra formájában jelen van a gyermekekben, elfojtsuk vagy szétzúzzuk, legyen szó képzetről, ítéletről vagy emlékképről [...] Ez adja meg a biztos alapot a specializációhoz”. (Grunder 1993. 23. o.)

Cempuis-ben a gyerekek nemcsak a hagyományos iskolai tárgyakat tanulták, mint amilyen az anyanyelv, a történelem és a számtan, hanem el kellett mélyedniük a

tudományokban és a művészetekben is. Különösen fizikával, kémiával és természettudományokkal foglalkoztak sokat. De zenéltek, rajzoltak és kézműipari gyakorlatokat is végeztek. Fontos volt, hogy a tanuló képes legyen a megtanultakat alkalmazni. Tudás és gyakorlati alkalmazás – ez Robin pedagógiai koncepciójának az alapja. Helyszínét tekintve erre a szintézisre a tanműhelyek a legalkalmasabbak. A konkrét kivitelezési feladatok mellett itt zajlott az érzékszervek fejlesztése és a különböző mérések. A becslést különböző súlyú anyagok összehasonlításával, valamint a hosszúság mérését is gyakorolták ókori mértékegységek (lábfej, tenyér, könyök, lépés) segítségével – ezzel mintegy összekapcsolva a testi és az értelmi nevelést.

Cempuis-ben jól felszerelt fizika és kémia-szertár, valamint meteorológiai megfigyelő állomás volt. Biológiát, földrajzot és geológiát lehetőség szerint a szabad természetben tanították. A grammatika oktatásában játékosra törekedtek. Robin változtatott az olvasástanításon, a szintetizáló módszer híve volt, mert ez volt a könnyebb a gyerekek számára és nem vette el tőlük az olvasás örömét.

Helyi sajátosság – és akkoriban még teljesen szokatlan gyakorlat volt – a gépirás tanítása. Ezt már alsó tagozatban kezdték, és automatikusan megtanulták. Ez nagy előnyt jelentett később a munkába állásnál.

Az állami tantervet sok vonatkozásban messze túllépték, Robin például a történelem részeként tanította a civilizáció történetét, Franciaország történetét némi pacifizmussal, kritikus szellemben tanította. A nyelvtanítást lehetőség szerint életszerű szövegeken gyakorolták. Robin ugyan szeretne volna, ha a nyelvtanulást a célsországba tett utazás során sajátítanák el, de árvaházról lévén szó erre nem volt pénzügyi fedezete. Nyelvtanulás alatt az idősebbek számára az angol nyelv tanítását értette. Az értelmi nevelést számos további, nem egy-egy tantárgyhoz kötött tevékenység egészítette ki: ilyenek voltak a színjátszás, a zeneoktatás, a hangszeres zene, a rajzolás, a modellezés, a tánc, az euritmia és a karének.

A tananyag elrendezésében a spirális tantervet alkalmazták, ahol egyre bővülő koncentrikus körök szerint oktattak.

A képzés során támaszkodtak az új technikai lehetőségekre: ez a diavetítő használatát jelentette akkoriban. A (tan)könyvek használatával gondok voltak, mert Robin szerint túlzottan metafizikusak voltak. Továbbá alapelve volt az is, hogy a tankönyvi elméleti ismeretek előtt, ha ez lehetséges volt, gyakorlati tapasztalatokat kellett a tanulóknak szerezniük. A tudományos igényvel megírt könyveket viszont nagy haszonnal forgatták.

Az értelmi nevelés tekintetében egyértelműen látható, hogy Robin iskolájában – más tanintézményhez képest – jóval több intellektuális anyagot tanítottak, a tanulói túlterhelést a sportolás és a gyakorlati tevékenység ügyes közbeiktatásával igyekeztek elkerülni.

Az *erkölcsi nevelés* tekintetében röviden annyit mond, hogy az a megfelelő környezetben, megfelelő életvitel hatására, kényszermentesen magától kialakul. Az erkölcsi nevelés során a hamis és demoralizáló hatású eszméket, valamint az előítéleteket, az irigységet és a rivalizálást le kell építeni. Ez azt jelenti, hogy lépésről lépésre növelni kell a szabadságfokot, és az ezzel járó felelősséget. A vallástan oktatásában Robin elítéli a klerikusok moralizáló tanítását, helyette az összehasonlító vallástörténet tanítását javasolja.

Ehhez a területhez szorosan kapcsolódik a koedukáció problémája. Ez egyébként Franciaország kis falusi iskoláiban napi gyakorlat volt, hiszen a kevés tanuló miatt nem volt lehetőség a tanulók nemek szerinti szétválasztására. Ennek ellenére az egyház kifejezetten a fiúk és lányok együttnevelése ellen volt. Cempuis-ben az alapítást elősegítő végrendelet és minisztériumi támogatás (Buisson) tette lehetővé a koedukációt. Robin ebben a haladó szellemű amerikai iskolai gyakorlatra hivatkozott, valamint arra, hogy a két nem intellektuális képességei tekintetében nincs különbség. Érvelésében hivatkozik még Jean Paulra, aki lányok és fiúk közös oktatásában látja a jobb minőségű oktatás garanciáját.

A kézműves gyakorlatok és a szakképzés előkészítése terén is számos új mozzanattal szolgál Cempuis. A gyerekek megtanulták használni a mikroszkópot, a távcsövet, a nagyítót, a dinamómétert és a napórát. A gyakorlati képzés rendszere az iskolai gyakorlat egyik legjobban felépített része volt, ebben a lányok és a fiúk kivétel nélkül, életkoruknak megfelelően vettek részt. A legfiatalabbak a fröbéli eszközökkel gyakoroltak, ezután varrást, kötést és szövetyomást tanultak. Tíz-tizenkét éves koruktól kezdve havi turnusokban, úgynevezett „vándorműhelyekben” dolgoznak. Ez azt jelentette, hogy bizonyos számú műhelyfoglalkozást szerveztek, a tanulók pedig teljesen szabadon vándorolhattak a műhelyek között, ide-oda, tetszésük szerint. Ennek egyrészt az volt a célja, hogy a tanuló tájékozódhasson, másrészt pedig a tanárok megfigyelhették a gyerekek hajlamait. Napi három órát dolgoztak a 19 választható műhelyben, ezt később a gyakorlatokhoz kapcsolódó elméleti oktatás egészítette ki. Az alábbi táblázat egy hathetes turnust mutat be, melyben a gyerekek öt műhelyben dolgozhattak:

Hét	1. műhely	2. műhely	3. műhely	4. műhely	5. műhely
1	Mezőgazdaság	Könyvkötészet	Kézimunka	Famunkák	Fémművesség
2	Könyvkötészet	Kézimunka	Famunkák	Fémművesség	Háztartástan
3	Kézimunka	Famunkák	Fémművesség	Háztartástan	Mezőgazdaság
4	Famunkák	Fémművesség	Háztartástan	Mezőgazdaság	Könyvkötészet
5	Fémművesség	Háztartástan	Mezőgazdaság	Könyvkötészet	Kézimunka
6	Háztartástan	Mezőgazdaság	Könyvkötészet	Kézimunka	Famunkák

5. táblázat. Hathetes turnusok Cempuis-ben

Értelemszerűen a munkavégzésben is érvényesült a koedukáció, tehát a fiúk is varrtak, kötöttek, főztek; a lányok fémet öntöttek, fűrészeltek. Az elvégzett munkáról és annak minőségéről a műhelyvezető tanár nyilvántartást vezetett (kártyarendszer), és ezt bárki megtekinthette. De ennél sokkal fontosabb volt a befejezett munkákat bemutató kiállítás, amit minden vendégnek és látogatónak megmutattak. Ilyenkor maga Robin értékelte a teljesítményt.

Tizenkét éves korban elkezdődött a szakképzés. Itt is volt egy fontos újítás, ugyanis nem üzemi szakoktatók tanítottak, tehát nem kellett közvetlenül a termeléssel és annak gazdaságosságával foglalkozniuk, ellenben a műhelyvezetők minden idejüket a tanuló megismerésére és segítésére fordíthatták. Ekkor már napi öt óra volt a munkaidő. A tizenöt hektáros mezőgazdasági hasznosításra szánt terület mellett szabóműhely, nyomda, litográfiai-műhely, asztalos és kovácsműhelyek, valamint mosoda is rendelkezésre állt. A műhelyek egy részét egy valamikori kápolnában rendezte be Robin, ezzel is kihívva és növelve a környéken élő katolikusok ellenszenvét.

Robin oktatási koncepciójában az előzőek kiegészítéseként még három fontos elvet kell megemlíteni: az öntevékenység elvét, a szabadság elvét és a kölcsönös segítségnyújtás elvét. Robin ezeket az elveket úgy fogta össze és úgy alakította át iskolai gyakorlattá, hogy a legfontosabb, a gyermeki spontaneitás figyelembe vétele és a természetben történő, felelősségteljes önkéntes tanulás érvényesülése biztosított legyen.

3.1.3. Egy nap Cempuis-ben Széchényi Könyvtár

Egy párizsi tudósító, Lacour 1897-ben Cempuis-ben járt, és erről tájékoztatta olvasóit. Lacour határozott céllal érkezett Cempuis-be: egyrészt a koedukáció gyakorlati érvényesülését akarta megfigyelni, másrészt az integrált munkavégzést. Egy keddi napon járt az árvaházban, és 10 órától 17 óráig végzett megfigyeléseket. Természetesen ezek nem pedagógiai elemzések, csak egy zurnaliszta észrevételei, akinek az újság olvasói körére is tekintettel kellett lennie. Az alábbi részletek ebből a tudósításból származnak.

„Tízet üt az óra, amikor belépek a nagyterembe, melynek háttérében egy színpad látható, ahol a gyerekek jövő vasárnapi előadásra készülnek. Ezeket a színelőadásokat a gyermekek szervezik, szorgalmasan próbálnak, a lányok és a fiúk énekelnek, szavalnak és játszanak. Mellettük gyakorol a zenekar, egy nagyon jó iskolai zenekar, most éppen egy valcert játszanak, de komoly zenét, sőt operafantáziát is előadnak. Szülők jelenléte megengedett a próbákon. Mit is mondom! Kérik őket, hogy jöjjenek, ha lehet, minél gyakrabban. Majdnem minden gyermek árva, néhányan csak félárva. Grandvilliers

lakóit is meghívják. Robin igazgató úr határozott kívánsága, hogy a tanárok bárki által szabadon látogatható foglalkozásokat tartsanak annak érdekében, hogy az intézet ténylegesen a nép háza, és vasárnaponként a nép temploma legyen. Ez a nagyterem egyébként hét közben tornaterem, de itt tartják 50-60 fő részvételével a karéneket is. Egy ilyen kóruspróbát megnéztem: a széken ülő gyerekek félkörben helyezkednek el. Középen áll a tanár, mögötte egy tábla, mellette zongora. Galin-Paris-Chevé módszerrel tanulnak, amivel nagyszerű eredményeket értek el. (A módszer részletes bemutatását lásd később – M. Gy.) Zárásként a tanár énekel, a gyerekek feladata pedig a dal lekottázása a füzetükbe. Ez az óra nagyon sikeres volt.

És most áttérünk a fegyverekre! Az erdőszélen látom a mi kis katonáinkat. Ott állnak kék zubbonyban; ez a csípőjükönél övvel van összehúzva. Gondolhatják, hogy itt csak fiúk vannak. A fiúknál kispuska van, amivel rövid gyakorlatozás után már céltáblára lőnek. De itt egy pillanatra megszakítom a történetet, hogy szó ejthessek a Robinnal szemben gyakran emlegetett anti-patriotizmusról. Hogyhogy fegyverrel gyakorlatoznak a gyerekek, amikor sokan úgy tudják, hogy Robin elutasítja a haza védelmét? Hiszen Robin úr a határok megszüntetéséről a népek internacionalista barátságáról szónokol! Ó istenem, milyen hamisak néha az érvek! Az egészen biztos, hogy Robin úr elképzelése a hazáról egészen más, mint a nacionalistáké. Robin az emberiség filozófusa, mint Louis Blanc egyik híve, vagy mint Victor Hugo [...] Talán ezek az emberek nem szerették Franciaországot? [...] Robin azt mondja a gyermekeknek: szeressétek a hazátokat az emberiségben! Szeressétek mindenütt, ahol szenvedést láttok, ahol sírnak, szeressetek minden jó embert! [...]

A tanítás megkezdése előtt együtt reggeliztem a gyermekekkel és mindenkivel. Nem csak a tanárok, de maga Robin, a felesége és a leánya is együtt étkezik a nagy ebédlőben. Itt nincs az a természetellenes csend, ami minden más líceumra jellemző. A lányok és a fiúk kedvük szerint beszélgethetnek egymással anélkül, hogy ebből lárma lenne. Az étkezés nem tart sokáig és bor sincs hozzá. Én még azelőtt távoztam, hogy az egyik tanár az étkezés végeztével kinyitott egy könyvet, és közös éneklésbe kezdtek.

Innen az erdőbe mentem, ahol olvasásórát tartottak, és néhányan referáltak. Négy órakor a hosszú hajú, kék szemű, keskeny arcú Delon úr – aki alapvetően titokzatos személyiség, mert sok mindent olvasott, ért a zenéhez, orientalista és művészeti hajlamai is vannak – előadásba kezdett, mégpedig az egyiptomi, a görög és a római kor építészetéről. Ez a tanítás leírhatatlan élményt jelentett számomra, és írásban lehetetlen is beszámolni róla.

Az összbenyomásom az oktatásról Cempuis-ben a következő: modern, hasznos és emberséges, intellektuális, igényes, magas szakmai színvonalú. [...] Ezt az oktatást még Rabelais, Montaigne és Locke is megcsodálta volna. Az oktatás célja az, hogy az életre – sokoldalúan, harmonikusan és a tanulók örömeire készítsék fel a fiatalkorúakat.” (Lacour 1897. 324. o.)

A tudósítás hangvételéből érezhető, hogy elfogult, ennek ellenére hitelesnek tűnik, és – más szemléletű források hiánya miatt – talán mégis bepillantást adhat az árvaház hétköznapi életébe.

3.1.4. A tanári továbbképzések rendszere

A tanítóképzés megszervezésére Európa más országaihoz hasonlóan Franciaországban is csak lassan és csak fokozatosan került sor. Az első szemináriumok létrejötte (1810) és az első továbbképzések között 80 év telt el. Ennek fontos előzménye az 1887-ben elfogadott francia elemi iskolai tanterv, amely felsorolja a tantárgyakat és részletezi a tananyagot. Ez, és a cempuis-i árvaház nevelési gyakorlata iránti érdeklődés vetette fel Robinban 1890-ben a tanártovábbképzések szervezésének lehetőségét: ez akkoriban még újdonság volt. Maga az elnevezés is érdekes: Robin ugyanis a továbbképzéseket olyan ünnepnek nevezi, ahol lehetőség van a hasznos gondolatok terjesztésére és a sikeres oktatási gyakorlat egyes elemeinek bemutatására, véleménycserére, meg némi szórakozásra.

Az első 1890-es továbbképzés programja: didaktikai előadások a sport, a zene és a gépírás tanításáról, az antropológiai mérések tapasztalatairól és a nyitott iskola eszményének propagálása, elfogadtatása.

A következő években a sikeren felbuzdulva már Cempuis-ben szervezik a továbbképzést. Ez általában 60–70 fő közötti tanítónőt és tanítót jelent. Érdekes, hogy külföldi érdeklődők is vannak: belga és orosz résztvevőkről van említés. A továbbképzések idején a cempuis-i árvák egy része tengerparti nyaraláson vesz részt az árvaház saját tulajdonában levő nyaralójában. Ekkor már egyhetes továbbképzést tartanak. Érdemes nagyjából végigtekinteni a programot, mert jól tükrözi az akkori pedagógiai felfogás előremutató elemeit:

1. nap – Körséta Cempuis-ben, a zenetanítás alapjai, bevezetés a gépírás oktatásába.

2. nap – Konzultáció az írás-olvasás-számolás eredményesebb tanításáról.

3. nap – Az óvodai nevelés. A kirándulások és a tanulmányi séták pedagógiai jelentősége.

4. nap – Ismerkedés az antropológiai mérések gyakorlatával.

5. nap – A taneszközök alkalmazása. A diavetítő, abakusz, írógép, faliképek felhasználási lehetőségei az oktatásban.

6. nap – Konzultáció erkölcsi kérdésekről. A tanuláslélektan eredményeinek alkalmazása az oktatásban.

7. nap – A tapasztalatok összegzése. Brosúrák kiosztása és feldolgozása. Kiállítás az elkészült anyagokból, közös éneklés.

1892-re már olyan rutin alakult ki a továbbképzések szervezésében, hogy gondolni lehetett a „Nevelők Nemzetközi Kongresszusának” összehívására, amelyre 62 résztvevővel sor is került. A konferencia végkövetkeztetése az volt, hogy a cempuis-i árvaházban kifejlesztett metodikai eljárások némelyike teljes egészében, másik némi adaptációval alkalmazhatók az állami iskolákban.

3.1.5. Eredményei és hatása

Az eredményekről szólva mindenekelőtt annak az említése fontos, hogy Paul Robin az első olyan anarchista szellemiségű pedagógus, akinek – szerencsés személyi és történelmi egybeesések nyomán – sikerült az elméletét a gyakorlatba átültetni és tartósan, 14 éven keresztül sikeresen működtetni egy intézményt. Az igazság kedvéért hozzá kell tenni, hogy oktatás közben az eredeti anarchista nézetek jelentősen átalakultak, így például a minden hatalmi szerkezet teljes elutasítása helyett – praktikus, emberbaráti megfontolásból – megjelent az állami igényekhez történő alkalmazkodás akkor, ha ezt be tudta illeszteni pedagógiai koncepciójába. A gépírás tanítása történetesen ebből a törekvésből fakadt. Ezt az egyébként a polgárság gyermekeinek fenntartott foglalkozást Robin felvette az iskolai programba. Ezzel Robin nem a társadalomból való kivonulást, hanem éppenséggel az árvagyerekek másoknál sikeresebb társadalmi beilleszkedését szerette volna segíteni.

Az eredmények egy része a gyermekek fizikai kondíciójában érzékelhető és antropológiai mérésekkel egyértelműen bizonyítható volt. Kétéves cempuis-i tartózkodás után minden gyermeknél jelentős fejlődés ment végbe.

Az intellektuális fejlesztés is hatásos volt – a teljességre törekvő harmonikus fejlesztés elvének és gyakorlatának köszönhetően. Az állami vizsgabizottság előtt már az első évben hét tanuló tett sikeres vizsgát, és ez a szám később fokozatosan emelkedett. Egyébként az árvaházi gyermekek létszáma az induláskor 1881-ben 30 fő, 1894-ben pedig már 200 fő volt. Az eredmények értékét még növeli az a tény, hogy sok gyermek leromlott fizikai állapotban és intellektuálisan elhanyagoltan került az intézetbe.

Paul Robin érdemének tekinthető a gyökeresen új árvaházi nevelési koncepció kidolgozása. Ennek lényege, hogy nem a sajnálatból fakadó ápolási feladatokra koncentráltak, hanem az egész személyiséget igyekeztek speciális pedagógiai eljárásokkal

megszólítani, és arra törekedtek, hogy a gyermeki képességeket harmonikusan fejlesszék.

Jelentős eredményeket értek el – és ezt az állami iskolafelügyelet szakemberei is megerősítették – a koedukáció, a korai politechnikai nevelés gyakorlatában és a tanulói öntevékenység fejlesztése terén. Ezt még Robin ideológiai ellenfelei is kénytelenek voltak elismerni.

Paul Robin alapvető pedagógiai motivációja az antiautoritásból, a pacifista internacionalizmusból, az antimilitarizmusból és a női emancipációból fakadt. Mint láttuk, ez sem maradt érintetlen az oktatás folyamatában, és finom módosítások voltak tapasztalhatóak ezeken a képzési területeken.

Közvetlen hatását tekintve: Robin személyisége és energiája átragadt a körülötte levő tanárok egy részére, néhány növendéke maga is tanár lett ebben az iskolában. De akadtak intézményes követők is: ilyen volt a Robin leváltása után 11 évvel később, 1905-ben Sebastian Faure által alapított „Méhkas” nevű iskola. Követőnek tekinthető még a spanyol Francisco Ferrer y Guardia és iskolája, az „Escuelas Modernas”, valamint a lausani orvosból lett tanár, Jean Wintsch is.

A Cempuis-be elzarándokló Emma Goldman ezt írja róla: „Hitt abban, hogy bármekkora szerepet játszon is az öröklődés, vannak egyéb, hasonlóan jelentős, ha nem jelentősebb tényezők, amelyek képesek megszüntetni vagy a minimálisra csökkenteni az úgynevezett első okot. Megfelelő gazdasági és társadalmi környezet, a jó levegő és a szabadság, az egészséges testmozgás, a szeretet és a megértés, és mindenekfölött a gyermek szükségleteinek mély átérzése – mindezek el fogják tüntetni az öntudatlan gyermekiségről hangoztatott kegyetlen, igazságtalan és bűnös bélyeget.” (Goldman 1907.)

Szokásostól eltérő nevelési módszerei, illetve más, radikális tevékenységei miatt (egyik franciaországi úttörője volt a születésszabályozás bevezetését célzó mozgalomnak) Robin a konzervatív kritikusok céltáblájává vált – világiaknak és egyháziaknak egyaránt.

Végül is Robint 1894-ben elmozdították pozíciójából. Az ok – miként Benjamin Tucker fanyar hangnemben írta – az volt, hogy nem volt hajlandó azt tanítani az árváknak, hogy Franciaország nagyobb, mint a világ, vagy hogy Isten nagyobb, mint az ember.

Robin azonban maradandót alkotott. A cempuis-beli iskola Robin távozása után is folytatta működését. 1897-ben két tanítványa, Manuel Gedalvés és Emile Janvion megalakították a „Liga a Libertáriánus Oktatásért” elnevezésű szervezetet, amely egy, a robini kísérlet irányvonalát követő párizsi iskola beindítását tűzte ki célul. A Libertáriánus Iskola, ahogyan nevezni szándékozták, és amelyet olyan kiváló szellemek támogattak, mint Jean Grave, Louise Michel és Elisée Reclus, valamint Kropotkin és Tolsztoj, aktív, a szabadban folyó oktatást kívánt nyújtani szemben az akkoriban szo-

kásos, elsősorban könyvekből történő tanítással. A Liga „Szabadság az oktatás révén” című kiadványa szerint itt a tudományokat és az irodalmat egyidejűleg, gyakorlati szemléltetéssel kívánták tanítani, akár még az olvasás elsajátítása előtt. A gyerekek szemtől szembe állhatnak majd a természettel, hiszen kirándulásokat tesznek majd a szabadba és az állatkertekbe. Tolsztoj személyes segítségét ajánlotta fel a tervhez. „Iskolában, tanítással kezdtem társadalmi tevékenységemet – írta a *Les Temps Nouveaux*-nak –, és most, negyven évvel később még erősebb az a meggyőződésem, hogy csakis a képzés, a szabad képzés révén szabadulhatunk meg valaha is a dolgok jelenlegi, szörnyű rendszerétől, és helyettesíthetjük azt egy racionális szerveződéssel.” (Tolsztoj 1861.) Anyagi források hiányában azonban az iskola nem nyílhatott meg. Csak egy nyári iskolát hozhattak létre, amely mindössze egy évig működött.

3.2. Sebastian Faure és iskolája (1858–1942)

3.2.1. Élete

Sebastian Faure 1858-ban született gazdag katolikus családban. Iskolai tanulmányai alatt novíciusnak jelentkezett a jezsuita rendbe, és egy rövid ideig tanult is itt. A szigorú fegyelem és az életviteli szabályok nem nyerték el a tetszését, és inkább más irányban kereste az élet értelmét. Ezt a politikában, egész pontosan az elnyomottak felemelkedéséért folytatott küzdelemben vélte megtalálni.

Belépett a munkásmozgalomba és 1888-tól az anarchizmus győzelméért küzdött. Számos újságcikket írt, gyűlések kedvelt és népszerű szónoka volt. Antimilitarista tartalmú írásairól vált ismertté. 1895-ben megalapította a „Libertaire” című újságot.

Faure 1904-ben, 46 éves korában gyermekek iskolai nevelése céljából kommunát hozott létre La Ruche-ban: Cempuis-hez képest azzal a különbséggel, hogy a függetlenség megóvása miatt pénzügyi önállóságra törekedett. Saját előadásaiért és írásaiért kapott tiszteletdíját teljes mértékben erre a célra fordította. Az iskola fenntartásához később még hozzájárult az ottani termékek árusítása, magánszemélyek adománya és a gyermekek művészeti bemutatóiért kapott pénz.

Az iskola 1917-ig, tehát 13 évig működött, és akkor sem az államhatalom záratta be. A világháború miatt Faure már nem jutott elegendő pénzhez, de télen még pénzért sem kapott tüzelőt, ezért kénytelen volt a gyermekeket hazaküldeni szüleikhez. Maga az iskola nem volt nagy létszámú: kezdetben csak öt gyermekkel kezdte a munkát, de néhány év múlva már 40 tanuló és 20 munkatárs élt itt. A gyermeklétszám később sem lépi át az ötvenet.

Faure-t politikai tevékenysége miatt üldözik. 1921-ben börtönbe került ifjúság elleni büntett hamis vádjával. Ugyanebben az évben jelent meg „Mon communisme” („Az én kommunizmusom”) című regénye. Ebben jelentős helyet kapnak nevelési kérdései. Mindehhez az 1904–1917 között folytatott iskolakísérlete adta a tapasztalatokat. Ennek lényege röviden abban állt, hogy a nevelés legfőbb feladatának a szisztematikus kételkedés kialakítását tartotta. 1926 és 1935 között tapasztalatai rendszeresítését tűzte ki célul, ennek az eredménye a négy kötetben megjelent „Encyclopedie anarchiste” („Anarchisták enciklopédiája”).

3.2.2. A pedagógiai gyakorlat La Ruche-ban

Faure elsősorban árva, elhagyott és nevelőszülőknél elhelyezett, 6 és 10 év közötti gyermekeket fogadott be, de a szülők is jelentkezethették gyermeküket az iskolába. A szülők Faure előadásai, az iskoláról kiadott brosúra és a Faure-t támogató szakszervezetek révén értesültek a lehetőségről. Mindig magas volt a pályázók száma, néha az érdeklődőké elérte a 4000 főt. Ez nemcsak az iskola jó hírének, de a szülők nehéz anyagi helyzetének is volt köszönhető.

A gyermekeket alapos felvételi vizsgán válogatták ki. Ez mindenekelőtt egészségi alkalmasságot, pontosabban az esetleges fertőző megbetegedés vizsgálatát jelentette. A beteg vagy súlyosan sérült tanulókat gondozási lehetőség hiányában nem vették fel.

Az iskola személyzete Faure olyan ismerőseiből, barátjaiból állt össze, akik hajlandók voltak vállalni ezt a nem könnyű életformát. Faure ugyanis nem tudott munkabért fizetni, a tanítók, tanárok és a mesteremberek önként, az ellátás fejében végezték a munkájukat. Ez értelemszerűen nagy fluktuációval járt, és már csak ezért sem nöhetett a befogadott gyermekek létszáma. Képzettségüket tekintve nagyon változatos tanári, segítői összetétel alakult ki: voltak közöttük zenészek, festők, asztalosok, nyomdászok, könyvkötők, lakatosok és még sok más foglalkozás képviselői. Minden munkatársat nagyfokú önállóság jellemezett. Mindegyikük tudta, hogy mit akar tenni, és ehhez igyekezett megteremteni a feltételeket. Heti egy alkalommal tanácskoztak, ahol lehetőség volt a közös ügyek megbeszélésére. Ezekon az értekezleteken néhány idősebb tanuló is részt vett, és általában nagyon bátran elmondta a véleményét. A felelősök hetente váltották egymást, feladataikat állandóan pontosítani, változtatni kellett. Időnként viták és veszekedések is kialakultak.

A gyermekeket életkoruk alapján osztották csoportokba: 12 éves korig a kicsik, 15 éves korig a középsősök, 15 év felett a nagyok csoportja jött létre. A kicsik idejük nagy részét az iskolában töltötték, játszottak, sportoltak és segítettek a kerti munkában és a takarításban. 12 éves koráig minden gyermek az állami iskolai oktatáshoz

hasonló elemi oktatásban vett részt. Az ezután következő 3 évben szakmát tanultak és iskolába jártak. Faure átvette Robin koncepcióját, és ő is fontosnak tartotta, hogy a tanulók az iskolából kikerülve munkát tudjanak vállalni. Ez az árvaházakban akkoriban még ritkaságnak számított. A műhelyekben tényleges termelőtevékenység folyt; a termékeket értékesítették.

A 15 év felettiiek számára két lehetőség nyílt. Maradhattak az iskolában és végezhetek termelő tevékenységet: ekkor az értékesítésből származó jövedelem elosztásánál egyharmad részt kaptak azok, akik a termékeket készítették, egy harmadot kapott az intézmény, a maradék pedig az étkezésre és a fenntartásra maradt. A másik lehetőség: visszamehettek a szüleikhez, vagy bárhol másutt dolgozhattak, de bármikor joguk volt visszajönni.

Faure iskoláját sokan meglátogatták, így például az amerikai anarchista Emma Goldman, aki publikálta a látogatással kapcsolatos benyomásait. Ismerünk egy másik publikált visszaemlékezést – Ernest Berthier tollából – amelyből sok hétköznapi részletet ismerhetünk meg La Ruche-ról. (Idézve: Grunder 1993. 95–102. o.) Ezekből mutatok be néhány részletet.

Ernest 10 évesen került La Ruche-ba, édesapja környékbeli vincellér. Idősebb tanulók fogadják a vasútállomáson, akik az iskola saját lovas kocsiján érkeznek. Sebastian (ti. Faure – M. Gy.) fogadja az új fiút, és ő maga emeli le a kocsiról. A tanítónő Jeanne, akit még nehezére esik tegezni, segít neki, hogy megóvja magát az itteni gyerekek sok-sok kérdésével szemben. Az érkezés napján éppen nemzeti ünnep van, nagy felhajtással és esti tűzijátékkal. Egy idősebb tanuló veszi kezelésbe Ernestet, és beavatja a fogkefé, a vizespohár és a frottírtörölköző használatának szabályaiba. Faure két hét elteltével levelet ír a szülőknek, melyben értesíti őket, hogy gyermekük beilleszkedett az iskolai életbe. A családi élet nyugalmaához szokott Ernestet meglepi ez a méhkaptár-szerű, állandó zsongás: „Az ember jön-megy, beszélget, kiabál, nevetgél, énekel, mindenhol jókedv; a gyerekek nem félnek, azt mondják, amit gondolnak, nyíltak, és meghallgatják őket, ha valamiről beszélni támad kedvük”. (Uo.) Az étkezések is hangosak, ha túl nagy a zaj, a nagyobbak csendre intik a többieket. Augusztus 2-án újra ünnepre készülnek. Sok vendég érkezik, Párizsból is jönnek a szakszervezetek küldöttei. Énekelnek, táncolnak, brosúrákat, forradalmi újságokat árulnak.

A hétköznapi élet hetirend szerint zajlik. Az első tanítási óra előtt mindig tornáznak az udvaron, és lehet futkározni az utcán. Szerda délután kirándulnak, és utána a ruházat javítása, varrása, foltozása a feladat. Közben valamelyik kollaboráns – így nevezik a munkatársakat – felolvas. Ernest tanítás után szeret a kertbe menni, segít a kertésznek, de ennél is jobban szeret a közeli erdőbe menni a többiekkel. Nyáron sokszor fürdenek, majdnem minden gyerek tud úszni. Vacsora után az udvaron játszanak, sokszor van néptánc, ilyenkor a felnőttek is beállnak. Télen sakkoznak, dámáznak, dominóznak vagy történeteket mesélnek egymásnak. „Sebastian nagyon

erős volt a dámajátékban. Egy orosz származású kollaboráns pedig verhetetlen volt sakkban.” (Uo.)

Egy gondolat erejéig ír az akkor már 80 éves Robin látogatásáról: „Már nagyon idős volt, Sebastian segítette le a kocsiról. Geometria órát tartott nekünk a saját módszere szerint, trapézokat és köröket vágunk ki ollóval ...” (Uo.)

Hamarosan rákapott Ernest a zenére, Guentcho, a bolgár furulyázni, egy másik felnőtt pedig mandolinozni tanította. Sokszor a szünetekben is zenéltek a gyerekek. Tizenöt éves korában magától Faure-tól tanult zongorázni; ebbe úgy belejött, hogy hamarosan kísérni tudta a kisebbek énekeit.

Az iskola kórusa rendszeresen fellépett a kirándulások során, ezzel némi kiegészítő jövedelemhez juttatva az intézményt. Ernest szívesen emlékezik a kirándulásokra, tizennégy éves korára megjárta Algériát, volt Svájcban és Franciaország nagyobb városaiban. A kisebbek fedett kocsin utaztak, a nagyobbak gyalog.

A tanárok és a munkatársak nagyon gyakran cserélődtek, de ennek is volt jó oldala, mert mindegyik másban volt járatos, és így lehetett újat tanulni tőlük. Jó volt a mezőgazdasági munka is: az iskolának ötven méhkaptárja volt, naponta harminc-negyven tyúktojást szedtek össze, voltak sertések, tehenet fejtek és még két ló is segített a szállításban.

Ez az életkép ugyan csak egyetlen visszaemlékezéseire épül, ennek ellenére stílusa, hangvétele és tartalma bepillantást nyújthat La Ruche akkori mindennapi és ünnepi életébe.

Országos Széchényi Könyvtár

3.2.3. Pedagógiai koncepciója

Pedagógiai nézeteinek alapja az anarchizmus lényegéről vallott felfogása. 1907-ben az iskolát meglátogató Emma Goldmannak ezt a következőképpen foglalta össze: „Amit anarchista doktrínának nevezhetünk, az néhány alapelv és gyakorlati szabályok együttese [...] Mindezekben a közös pont mindenféle autoritás és társadalmi szerveződés tagadása, a kényszer gyűlölete és minden olyan szerveződés elfogadhatatlansága, amelyek ilyen alapelvekre épülnek.” (Goldman 1907. 7. o.)

Faure Robintól némileg eltérően számos előadása mellett arra is szakított időt, hogy pedagógiai nézeteit rendszerezze „Propos d’Educateur” („Egy nevelő állásfoglalása”) címmel.

A mű bevezetőjében Faure röviden bemutatja az iskoláját, leírja az alapítás történetét, ismerteti a nevelés célját. Kiindulásként még tisztázza gyermekképpel kapcsolatos véleményét, mely szerint a gyermek születésekor se nem jó, se nem rossz. Így nem fogadja el Rousseau véleményét, de a környezetében élő vallásos szülőket sem. Néhány év múlva már úgy említi a gyermek lelkét, mint tiszta lapot, amire még semmi

határozott, végleges nincs feljegyezve. Érzékelhető, hogy Faure osztja Rousseau és több anarchista teoretikus véleményét a nevelés optimista felfogásáról, de a pedagógusokat megosztó korabeli vitába, a környezeti hatások kontra nevelés elsődlegességéről szólóba nem szól bele. Mellesleg ez adja számára a legnagyobb mozgásteret.

Az iskola céljairól Faure így ír: „La Ruche-ban a szolidaritás és a nevelés van a középpontban. Egészséges, erős és szép gyermekeink vannak, köszönhetően a friss szabad levegőn tartózkodásnak, a rendszerességet biztosító órarendnek, a higiéniai előírásoknak, a kirándulásoknak, a sportnak és a mozgásnak. A racionalizált oktatással, a tanulás vonzóvá tételével, a megfigyelés és a beszélgetés módszerével kritikus gondolkodókat nevelünk. A példamutatás, az engedékenységgel, a meggyőzés és a gyengédség révén nyílt szellemiség, erős akarat és jószívűség alakul ki. La Ruche-t nem finanszírozza sem az állam, sem a minisztérium, de a község sem. Kifejezetten az emberek szívügye annak eldöntése, hogy lehetőségeiktől függően támogatnak-e bennünket.” (Faure 1915. 7. o.)

A nevelő Faure szerint sajátos missziós feladatot vállal magára, és két lényeges dolgot kell egyesítenie a pedagógiai folyamatban: egyrészt a káros ösztönkésztetésektől kell megszabadítani a növendéket, másrészt a megnyilvánuló jó hajlamokat fel kell ismernie és erősíteni. Ennek során sohasem feledkezhetnek meg arról, hogy a nevelők vannak a gyerekekért, és nem fordítva. A gyermek, bármilyen kicsi és esendő lény, voltaképpen leendő felnőtt, önálló személyiség, akiért a nevelő tartozik felelősséggel. A növendékkel szemben a nevelő segítő felnőtt, olyan személy, aki segíti a tudatos életvitel felé vezető úton azzal, hogy fizikai, szellemi és érzelmi életét harmonikusan fejleszti. Faure más nevelőkhöz hasonlóan a nevelésre is használja a „kertész” metaforát. Az iskola „olyan, mint egy szent hely, ahol – bármilyen nehéz és fárasztó a munka – a tanár feladata a gondozás, az ápolás, a gyomok irtása, és felelős azért, hogy ebből a kertből illatos virágok és egészséges gyümölcsök kerüljenek ki”. (Faure 1915. 32. o.) A *testi nevelés* alapvető fontossága miatt kerül az első helyre. Faure feltehetőleg szóbeli előadásai miatt gyakran él hasonlatokkal: ha a tanár építész lenne, akkor a testi nevelés az alapozáshoz lenne hasonlítható. Részletezi ennek tartalmát is: így a jó egészség feltétele a megfelelő táplálkozás, a jó levegő, a rendszeresség, azaz a gondosan összeállított napirend, a tisztasági és higiéniai előírások betartása, a sok játék, kirándulás, gimnasztika és sport. Rambouillet ideális hely ebből a szempontból: az iskola a várostól távol, egy fennsíkon, erdő közelében található, kb. 25 hektáros alapterületen. Itt állandóan jár a szél, és a gyerekek a szabadban vagy nyitott ablak mellett tanulnak. Az ételek egyszerűek és változatosak. Hús legfeljebb naponta egyszer kerül az asztalára, de vannak húsmentes napok is. Sok leves, főzelékféle, tejtermékek, nyers és szárított gyümölcs teszi változatosabbá az étrendet. Nincs bor, likőr és kávézás. Faure gondosan ügyel az étel mennyiségére: a túl sok és túl kevés is káros. A kerti gyümölcsökből és a zöldségekből szabadon lehet fogyasztani.

A gyermekek *napirendjét* különös gondossággal szervezik, mert „amennyiben a tanuló mindig tudja, mi a dolga, sohasem fog unatkozni, a szervezete és a szelleme is mindenfajta erőfeszítés és kényszer nélkül, pusztán a megszokás és a rendszeresség által el fogja érni energiájának racionális és harmonikus felhasználását”. (Faure 1915. 35. o.) Ébresztő 7 órakor van, és mintegy tíz órát alhatnak a gyerekek, és szükségük is van ennyi alvásidőre. 7 és 8 óra között mosakodnak, takarítanak és megreggeliznek. 8-tól 11-ig tanítás van, ezután ebédelnek és 13 óráig pihenhetnek. 13-tól 16-ig folytatódik a tanítás, 16 órakor uzsonna van, ezután még 1 órát tanulnak. Egy könnyű vacsora után, 18 és 20 óra között szabadidőt kapnak, és 21 órakor takarodóval fejeződik be a nap.

A higiéniai előírások betartására Faure nagy hangsúlyt helyezett. A gyerekek naponta legalább kétszer mosakodnak. A házirend nagyon részletesen tartalmazza, milyen testrészt hányszor és hogyan kell megmosni; ezt a felnőttek állandóan ellenőrzik. Az étkezés előtti kézmosást szigorúan megkövetelik. Hetente egy alkalommal meleg fürdőt vesznek a gyermekek. Nyáron, nagy melegben akár többször is fürödhetnek. A helyiségek meszelését, fertőtlenítését maguk végzik, és ezt évente megköveteli Faure.

A *sportolás és a kirándulás* nem csak a szórakozás kedvéért van, fontos szerepe van az állóképesség és a kitartás erősítésében. Faure a kirándulást tartja pedagógiai szempontból a leghasznosabbnak, mert ez a test minden részét ritmikus mozgásban tartja. Faure háromhavonta ismétlődő mérésekkel, kartonrendszert vezetve rögzíti a gyermekek legfontosabb mérési adatait. Előadásai során többször említi a „szép gyermeket”, és ezen az élénk és kifejező tekintetet, a testi erőt és a harmonikus, összerendezett mozgást érti.

Az *értelmi nevelést* Faure a testi nevelésnél problematikusabbnak tekinti, mert finomabb szabályozással lehet megvalósítani, és a haladást sem lehet olyan közvetlenül mérni. De jó jelnek tekinti, ha kíváncsiság, érdeklődés mutatkozik a tanulónál, ha intenzívebben végzi a munkáját, ha gyorsabb az emlékezete, pontosabbak a megfigyelései és élénk, színes a képzeletvilága. A nevelők a gyermek intellektuális képességeinek alakulását folytonos, közvetlen megfigyeléssel diagnosztizálják. Különösen jó alkalom erre az, amikor a tanuló új helyzettel találkozik kirándulás, játék és a tanítási óra során.

Tanítás céljára La Ruche-ban speciálisan felszerelt termeket használnak. Ezek felszereltségükben jelentősen eltérnek az állami iskolai osztályok csupasz falaitól. Itt könyvek, falitáblák, papír, tinta, ceruzák és mindenféle más hasznos taneszköz egészíti ki a felszerelést. A falakat saját készítésű rajzok és festmények díszítik. Az első emeleten elhelyezett termék ablakai a közeli zöld természetre nyílnak, ezzel is ösztönözve a gyermekek fantáziáját. Az ilyen és ehhez hasonló részletekből érzékelhető, hogy Faure jezsuitáknál töltött évei mégsem múltak el haszontalanul, hiszen az apróságok

rendszerre szervezésének képessége – ami a jezsuita iskolai hagyomány fontos eleme – mindvégig tapasztalható nála.

La Ruche-ban egy tanár csak kevés tanulóval foglalkozik. Faure az állami iskolák 50, de néha 60 fős osztálylétszámában nem tud gondolkodni, mert itt fizikailag nincs lehetőség a tanuló megfigyelésére. Tehát La Ruche-ban tíz főnél több nincs egy osztályban, a tanárok pedig olyan változatos foglalkoztatási rendszert igyekeznek biztosítani, amelyben minden tanuló megszólítva/felszólítva érzi magát valamilyen tevékenységre. Faure az órarend tekintetében is középúton marad, a rendszeresség miatt nem nélkülözhető, de nem is szentírás és flexibilisen alkalmazható. Az egyik heti órarend a következőképpen alakul (Faure 1915. 41. o.):

Nap	Délelőtt	Délután
hétfő	nyelvtan tollbamondás szövegértelmezés	számтан (szóban) geometria értelmező olvasás zene
kedd	szókincsfejlesztés szerkesztés javítás	gépírás versmondás matematika angol
szerda	művelődéstörténet (történelem) földrajz vagy történelem házi feladat rajz	séta kirándulás
csütörtök	természettudományok tollbamondás javítás	eszperantó mértékegységek átváltása írás zene
péntek	földrajz szerkesztés javítás	rajz matematika problémamegoldás angol
szombat	olvasás heti összefoglaló	fürdés kézimunka vasalás, takarítás stb.

6. táblázat. Heti órarend La Ruche-ban

Ebben az iskolában elvárás a tanárral szemben, hogy lehetőség szerint hosszú ideig maradjon ugyanazokkal a gyerekekkel. Ehhez két ok miatt ragaszkodik Faure: egyrészt fontos, hogy a gyerekekkel szembeni követelmények ne változzanak rapszo-

dikusan, másrészt így lehetőségük van a tanároknak saját programjuk kidolgozására és folyamatos korrigálására.

A hagyományos iskolában a gyermek szabályok és kivételek dzsungelében találja magát, ahol nincs ideje képek, színek és benyomások gyűjtésére. Sokszor ugyanígy túl van terhelve a gyermek otthon is. Az iskola és a szülei elvárják, hogy tízéves korában hibátlanul írjon, nehéz szövegeket olvasson, művészként rajzoljon és számára kevésbé érdekes dolgokat kívülről tudjon. Faure szerint „a kisgyermek tudata olyan, mint egy kicsi lakás”, egyszerre csak kevés bűtort szabad beletenni. (Faure 1915. 43. o.) Ezért fontos céltudatosan válogatni a feltétlenül szükséges ismerteket. Ilyen az írás, a számolás, a nyelvtan alapjai, némi földrajz és a folyamatos olvasás készsége.

Faure kiemeli annak a fontosságát, hogy ne kapkodjanak ebben a fázisban, hagyjanak elegendő időt a gyakorlásra, az ismétlésre, a megtanultak rögzítésére, mert ez minden továbbhaladás alapja.

Felszólítja a tanárait, hogy védekezzenek az állami iskolák túlméretezett tantervi követelményeivel szemben. Különösen azt tartja fontosnak, hogy megtanuljanak a gyerekek tanulni. A tananyag jelentős része úgyis feledésbe merül, ezért Faure azt javasolja, hogy mutassák meg a tanárok a tanulóknak azt az utat és azokat a módszereket, amelyekkel az ismeretek megszerezhetők. Ezen a területen a tanárok többsége súlyos hibákat követ el, mert csak a végeredményre koncentrálnak, és úgy vélik, az általuk alkalmazott didaktikai megoldások másodlagos jelentőségűek.

Faure az oktatásban az induktív módszer szószólója: „Induljunk el az egyszerűtől a komplikáltabb felé, a speciálistól az általános felé, az összestől a számok felé, a hangtól a harmónia felé, a ténytől a szabály felé, az alkalmazástól az elv felé.” (Faure 1915. 49. o.) Úgy véli, az a jó, ha a tanuló megfigyel, összehasonlít, elemez, értékkel, ellenőriz és bizonyít. A deduktív módszert, ahol a tanár, a tankönyv, az elvont szabályok és a sokszor félreértett vagy meg nem értett példák vannak a középpontban, kevésbé tartja eredményesnek. Ilyenkor nem marad más hátra a tanulónak, minthogy higgyen a tanárnak, a tankönyvnek.

Egyébként miután a tanuló elhagyja az iskolát, megmutatkozik, melyik módszer szerint tanították: van, akinek meg kell elégedni fél tudással, és van, aki képes arra, hogy a maga útját járva tovább keressen. Arról nem is szólva, hogy miután a deduktív módszer hatására jól megterhelték a tanuló emlékezetét, új helyzetekben is csak arra lesz képes, hogy papagáj módjára, automatikusan, egyszerűen válaszoljon (Grunder 1993. 89. o.)

Faure további példákat ismertet a deduktív oktatás hibáiról. Ennek egyik legáltalánosabb megnyilvánulása a korabeli történelemoktatás, amely hihetetlen mértékben túlterheli a tanulókat: „Napjainkban a történelmet olyan lehetetlen módon tanítják, hogy a megkínzott tanulók már eleve rettegnék tőle.” (Faure 1915. 55. o.) A hibák abból erednek, hogy egyrészt a gyerekek még túl fiatalok ahhoz, hogy az

események előzményeit és következményeit megértésük, másrészt a történelmet a civilizáció történeteként szabadna csak tanítani. Faure kifejezésével élve „a koronás gyilkosokat” kisöpörné a történelemtanításból, és helyette világtörténelmi áttekintést és Franciaország igazi nemzeti történetét tanítaná. Egy látogatás alkalmával érdekes választ ad Faure a történelemoktatásra vonatkozóan az érdeklődő vendégeknek: „mi egyszerűen elmondjuk a gyerekeknek, hogy az igazi történelem még megírásra vár, azoknak a története, akik ismeretlenül maradván egy jobb emberiségért haltak meg.” (Goldman 1907. 393. o.)

Faure-nak hasonló gondjai vannak a vallástannal is. Tisztában van vele, hogy a környezetében az a hír járja, hogy Isten ellen neveli a gyerekeket. Ebbéli álláspontját világosan kifejti: „A mi részünkről sohasem beszélünk a gyermekeknek Istenről, mert Isten létezése egy gyermeki hipotézis, egy gyermeki hipotézis a múltból, mely csak azért keletkezett, hogy félelmet és ijedelmet keltsen.” (Faure 1915. 58. o.) De mivel Isten is a történelem része, ezért „a vallásos eszmék történetét” La Ruche-ban oktatják, mégpedig a civilizációtörténet részeként.

Rátérve az *erkölcsi nevelésre*, Faure említi, hogy sok szülő éppenséggel az állami iskolában oktatott erkölcsstan miatt kérte gyermeke felvételét la Ruche-ba. Persze naivítás lenne azt hinni, hogy itt erkölcsstan ürügyén szabotázsra, anarchizmusra és forradalmiságra készítenék fel a tanulókat. Nem teszik ezt azért sem, mert felfogásuk szerint a gyermek nem az apja, nem a tanára és nem is az egyház tulajdona – a gyermek önmagáért van. Az előzőek figyelembevételével Faure azért felhívja a gyermekek figyelmét a gazdasági eredetű igazságtalanságra, a szakszervezetekre és a háborúkra, de ezt sohasem direkt módon teszi.

A továbbiakban bemutatok egy számtanpéldát Faure iskolájából, amely szociális kérdéseket érint, és némi bepillantást nyújt az iskola anarchista szellemiségébe:

„Egy öntöde 553 személyt foglalkoztat: 1 igazgatót, 2 mérnököt, 7 műhelyvezetőt, 21 mestert és 512 fő munkást. Az igazgató, a két mérnök és a 7 műhelyvezető fizetése a következő: havonta 1500 F(rank) az igazgatóé, 750 F minden mérnöké, 360 F a műhelyvezetőké. A mesterek és a munkások napiját kapnak, és kb. 300 napot dolgoznak évente. Minden mester 8 Frankot, 125 munkás fejenként 6,25 F-ot, 234 munkás 3,8 Frankot, 84 munkás 3,4 Frankot és 87 munkás 3,75 Frankot kap naponta.

Feladat:

1. Milyen összeget tesz ki összesen az 553 alkalmazott éves fizetése?
2. Mennyi az igazgató, a mérnökök, a műhelyvezetők, a mesterek és a munkások év végi jövedelme?
3. Mekkora a különbség az igazgató és a napi 3,7 Frankot kereső munkás éves jövedelme között?

4. Milyen lenne az éves jövedelem akkor, ha egyenlően osztanák el az 553 főre eső bért?” (Grunder 1993. 90. o.)

A számtanpéldák után a *tanulók értékeléséről* esik szó. Faure élesen szembehe-lyezkedik a szülők és az állami iskolák által elfogadott osztályozási rendszerrel. Bár elismeri, hogy az osztályzatoknak ösztönző hatása jobb teljesítmény elérésére sarkall-hatja a tanulót, de az ezzel együtt is csak egy puszta szám marad, és mint ilyen, nem hajt hasznót, inkább kárt okoz. A jó és a rossz tanulók ugyanis nagyjából mindig ugyan-azok maradnak. Az osztályzat az egyiket büszkévé teszi, a másikat elbátortalanítja. Ezért igazság szerint a gyengéknél azt kellene értékelni, ha az öntudatosodás magasabb szintje felé haladnak, az elbizakodottaknál meg az alázatot kellene jutalmazni. Faure – a gyakorlott előadó – számol az ellenérvekkel is: ha ezek a tanulók „egyszer kilépnek La Ruche védettségéből az életbe, ahol élethalálharc folyik, ahol veszélyek leselked-nek rájuk – mivel nem tudnak kibújni a küzdelem alól –, vesztesek lesznek, mert nem gyakorolták a támadást és a védekezést, így egyszerűen megsemmisítik őket”. (Faure 1915. 66. o.) Faure optimista válasza erre az, hogy az igazi tudás, a jószívűség, az igaz-ságszeretet, az öntudatosság és a fizikai erő – ezek mind harci eszközök. És La Ruche-t éppen azért alapította, hogy a jóság erejével harcoljon a rosszak ellen.

Az erkölcsstan – lényege és tartalma szerint – alapvetően eltér minden más tan-tárgytól, leginkább abban, hogy nem tanítani, hanem gyakorolni, alkalmazni kell. A moralitás maga az élet, a morált a gyermek naponta újra és újra felépíti magában. (Faure 1915. 82. o.) A tanár feladata abban rejlik, hogy ehhez útmutatást, segítséget adjon. A tanár használjon ki minden lehetőséget ahhoz, hogy a gyermekben kialakul-jon és fejlődjön az igazságérzet, az öntudatosság, a jóság és a gyengédség. A legtöbb, amit a tanár ezen a területen tehet: a példamutatás.

Az erkölcsi nevelés terén a legnehezebb feladatok közé tartozik az akarat, a lelki-ismeret és az érzelmek fejlesztése. Ennek módszereiben nincs konszenzus, és nagyon különbözően történik. Faure ellentétpárokba tömöríti a problémát, így próbálva értel-mezni a megoldandó feladatot. Ilyen ellentétpárok a következők: szigor vagy engedé-kenység, illetve kényszer vagy szabadság.

Ami az első ellentétpárt illeti, Faure egyértelműen az engedékenység mellett fog-lal állást. Úgy véli, nincs igazuk azoknak, akik azt gondolják, hogy a gyermek perverz vágyakkal és rossz tulajdonságokkal lép be a világba. Ezért nincs szükség arra, hogy már a kisgyermeket is merev szabályok és szigorú fegyelem határai közé kényszerítsük, mert így sohasem fogja megtanulni, hogyan kell egy közösségbe beilleszkedni. Hamis az a vélekedés is, mely szerint a gyermek csak jutalmazással és büntetéssel bírható rá a jó magaviseletre. A szigor, a keménység, a gúnyolódás eredménye a megbízhatatlan, passzivitásra hajlamos, külső nyomásnak engedelmeskedő tanuló lesz. A szigorra és a büntetésre építő pedagógiában még további kényszerűen bekövetkező mellékha-

tásokkal is számolni kell, egészen pontosan azzal, hogy képmutatásra nevel. A szigor elítélése nem jelenti a „laissez-faire” szemlélet propagálását, és semmiképpen sem jár a szükséges felügyelet mellőzésével. A gyermeki hibák felett nem szabad átsiklani. A hiányosságot észre kell venni, segíteni kell abban, hogy tudatosodjon a gyermekben az, hogy mit vétett, hogy ennek milyen következményei vannak. Abban kell segíteni neki, hogy ezt hogyan lehetne máskor jobban csinálni. A tanár ilyenkor legyen komoly és következetes, de a gyermek érezze benne, hogy mindez őérte van. ✪

A második ellentétpár esetében Faure a megélt szabadság mellett van. A szabadság megélését gyakorolni kell, és ennek előfeltétele a magas szintű (ön)tudatosság. Tudás, tapasztalat és összehasonlítási lehetőségek megélése – ezek a szabadság alapjai. Ezért a gyermekek szabadságra való felkészítése kockázatos, és előre nem látható történéseket is magában foglal. Mindezen hatások kiegyensúlyozására csak a változatos viselkedérepertoárral rendelkező magabiztos, tapasztalt tanár képes. A szabadság megtapasztalása a gyermekben a vállalkozó kedvet növeli, erősíti önbizalmát, érdeklődést kelt, egyszóval egész személyiségét fejleszti.

Faure érinti még a *koedukáció és a szexualitás* kérdését. Nem igazán érti, miért a koedukációval szembeni oly nagy ellenállás. Ennek egyik okát a kereszténység hagyományrendszerében látja. Úgy véli, hogy a pubertáskorban, amikor a szexuális késztetések megjelennek, egyenesen vétek a nemek szétválasztása; ez nem más, mint mesterséges akadályokat építeni a felnövekvő nemzedék érzelmi életébe. Kitér a gyakori vádakra, mely szerint a koedukáció során a fiúk elnőiesednek, míg a lányok férfias tulajdonságokat vesznek át. Faure egyenesen kívánatosnak tartja, ha ez megtörténik, ugyanis nem árt, ha a fiúk vesztenek brutalitásukból, és a lányoknak is hasznukra lehet, ha a beléjük oltott szerénység helyett öntudatosabbak lesznek.

3.2.4. Eredményei és hatása

Faure Robin cempusis-i pedagógiai gyakorlatának folytatója, a gyermekek harmonikus fejlesztésének és az integrált nevelésnek a koncepcióját mentette át a 20. század elejére.

Faure gondolatai több vonatkozásban megegyeznek a polgári reformpedagógia gondolkodóival. A közös vonások mellett van azonban egy lényegi eltérés, mégpedig a kiindulópontban. A reformpedagógusok újítási törekvéseik során nem lépik át a polgári társadalmi rend határait, az anarchista iskola viszont „új emberben” gondolkodik, új, radikálisan átalakult társadalmi rendszerben. Ez az alapvető oka annak, hogy a két irányzat nem keresi egymással a kapcsolatot. Még akkor sem, ha, ahogy ez Faure esetében nyomon követhető, a gyakorlatban sokat veszít radikalizmusából, és a további működés fenntartása érdekében bizonyos kompromisszumokra kényszerül.

Faure – Robintól eltérően – nem volt olyan aktív az anarchistamozgalom szervezési ügyeiben, az ő erőssége előadások tartása volt. Kifejező, közérthető hasonlatai, az ellenérvekre is reagáló meggyőzési technikája és példamutatása sok hívet és talán támogatót is szerzett az iskolának. Faure az előadásokat és a publikációit direkt anarchista propagandának tekintette, és ebbe a tevékenységbe – szerepléseikkel – belevonta az iskola tanárait és tanulóit is, akiket az új társadalomért vívott harc élharcosainak tekintett.

Cempuis és Faure iskolája között nyilvánvaló a létszámbeli eltérés: az előbbiben 200, az utóbbiban fénykorában is csak 50 tanuló volt. Ez a kisebb létszám Faure számára lehetővé tette azt, hogy az anarchista koncepciót egy életközösség (kommuna) keretei között valósítsa meg. Ez azt is jelentette, hogy a tanműhelyek és a tanterv tekintetében nem tudott olyan sokféle választási lehetőséget nyújtani, mint Robin. Ezzel szemben La Ruche előnyben volt a kisebb létszám miatt a spontaneitásból eredő hatások pedagógiai hajtóerővé alakításában. A kisebb létszám másik hatása a vezető és a tanulók kapcsolatában mutatkozik meg. Robin még bizonyos távolságot tart munkatársaival és a tanulókkal szemben, Faure már megengedheti magának, hogy a tanulók tegezzék és atyai barátjuknak tekintsék.

Faure-ral szemben kritikai észrevételek is elhangzottak – főleg a katolikus egyház és az államhatalom részéről –, ennek lényegét részben tárgyaltuk. Komoly ellenérv azonban az is, hogy hogyan gondolja Faure egy tucatnyi gyerekkel megváltoztatni a világ kialakult rendjét? Szabad-e egy eleve kudarca ítélt vállalkozásba belevinni a gyermekeket?

4. Anarchizmus és nőnevelés

4.1. Luise Michel élete és munkássága (1830–1905)

Luise Michel a francia Vroncourt-ban született törvénytelen gyermekként. Édesanyja az ottani földesúr kastélyában dolgozott, és a kislányt egy ideig a kastélyban nevelték a nagyszülők. Már gyermekkorában is megdöbbsent a parasztok nyomorán, mert a barátnői a faluban éltek, látta, hogy a parasztok sokat dolgoznak, és alig van mit enniük. 1845-ben nagyapja meghalt, és nem sokkal rá a nagyanyja is. A kastélyt eladták, és Michel élete teljesen megváltozott. Édesanyjával egy másik faluba költöztek, ahol igazi falusi iskolába járt.

Életének következő szakasza homályban marad, de 21 éves korától kezdve újra dokumentált. Ekkoriban már tanítónőként tűnik fel, aki 1851-ben nem tette le a császár iránti hűségesküt, ezért elbocsátották állásából. A korabeli iskolai viszonyokat (1851) mutatja néhány törvénycikk idézése:

1. A tanár legfontosabb feladata a gyermekek vallásos szellemű nevelése.
2. A tanár maga is éljen példamutatóan erényes életet.
3. Az osztályban jól látható helyen el kell helyezni Jézus Krisztus képmását.
4. A tanítás kezdetén és végén imádkoznak.
5. A tanár kötelessége vasárnap és ünnepnapokon a gyermekek templomba kísérése és felügyeletük biztosítása a mise alatt.
6. Az iskolai foglalkozásokon a fiúk és a lányok csak egymástól elkülönítve vehetnek részt. Egy legalább másfél méter magas fal válassza el őket úgy, hogy a tanár az osztály mindkét részét lássa. Az iskolakezdés és a tanítás vége legyen eltérő a lányok és a fiúk számára.” (Grunder 1998.57–58.o.)

Ilyen előírások mellett nagy feltűnést keltett, amikor Luise Michel iskolakezdés előtt és a tanítás végén a Marseillaise-t énekelte a gyermekekkel. Más tekintetben is változtatott a szokványos fegyelmezésre alapozott iskolai életen. Az ő osztályában – az énekeskönyv szövegeinek olvastatása helyett – kimentek a természetbe, virágokat, terményeket és köveket gyűjtöttek, ezekkel játszottak, és Luise mindegyikről mesélt nekik.

Az elkövetkező éveket Luise további vándorlással tölti, és ameddig engedik, iskolában tanít, majd egy időre Párizsba megy, és ott nem éppen nőiesnek tekintett tárgyakat, matematikát, növénytant és pedagógiai tárgyakat hallgat.

Közben írással is próbálkozik. 1868-ban radikális követeléseket támaszt III. Napóleonnal szemben: egyenlő bért követel a férfiak és a nők számára; a hadsereget feloszlatná; az egyházat és az államot pedig szétválasztaná. 1871-ben a Párizsi Kommün kitörése előtt már esti tanfolyamokat vezet az iskolából már kikerült lányok és asszonyok részére.

A Kommün idején tevékeny szerepet vállal az ipari iskolák, a lányiskolák és az árvaházak létesítésben. 1871. június 15-én Luise Michelt elfogják és élethosszig tartó börtönbe zárják, ahonnan kegyelemből Új-Kaledóniába száműzik.

Itt, megismerkedve a bennszülöttek életével, hamarosan újra iskolát nyit, írni-olvasni tanítva a helyiek és a katonák gyermekeit. Munkáját, erőfeszítéseit mindkét fél értékesnek tekinti.

1880-ban elengedik még le nem töltött büntetését, így visszatérhet Párizsba. Az akkori társadalmi helyzetet a következőképpen látja:

„Úgy tűnik nekem, minden irányzat csak a társadalom átmeneti állapotát jelenti. [...] Az általunk vágyott szocializmus helyreállítja majd az igazságságot, a kommunizmus pedig beteljesíti majd anarchizmus uralomra kerülésével az állam megszűnését. Az anarchizmusban mindenki kiteljesítheti önmagát és egy új, magasabb szintű fejlettségi szintre juthat.”

(Grunder 1998. 62. o.)

1883-ban Luise Michel részt vesz egy párizsi tüntetésen, ezért ismét hat év letöltendő börtönbüntetésre ítélik, ahonnan kegyelemből három év múlva szabadul. 1888-ban merényletet kísérelnek meg ellene, de túléli. Franciaországban veszélyeztetve érzi magát, így Emma Goldman hívására Londonba megy, ahol sikertelen iskolalapítással próbálkozik.

1895-ben tér vissza Franciaországba, ahol Sebastian Faure-ral együtt kiadják a „Libertaire” című anarchista újságot. 1893-ban még részt vesz – olyan személyekkel, mint Tolsztoj, Kropotkin és Grave – egy libertáriánus pedagógiai program kidolgozásában.

Luise Michel, amikor csak lehetősége van a tanításra, azt mindig magániskolában végzi, ebből adódóan alig van tapasztalata a többi iskola belső életéről. Új pedagógiai és didaktikai koncepciók nem fűződnek a nevéhez: értelmezi és felhasználja más szerzők, így Faure tapasztalatait. Véleménye szerint a jó oktatás három kritériumnak felel meg:

1. Nem a fegyelmezés van központi szerepben, mert ez képmutatáshoz és hazugsághoz vezet.
2. Nincsenek tantervek, mert akkor nem érvényesül a spontaneitás elve, és nem alakul ki a tanulók felelősségtudata sem.

3. Nincs értékelés, mert ez a rivalizálás, a féltékenység és gyűlölködés melege.

Amennyiben ezek az előfeltételek teljesültek, akkor az oktatás megszervezéséhez további három követendő elv betartása szükséges:

1. Az integráció elve, ami a harmonikus személyiségfejlesztés alapja, mert összekapcsolja a szellemi, a testi fejlesztést a manuális tevékenységi formákkal és a szakmai képzéssel.
2. A racionalitás elve, mely szerint az oktatás során nem a vallási előírások, hanem a tudomány elvei, érveken alapuló eredményei legyenek az irányadók. A gyermekek nevelésében nem a kegyességre és az engedelmességre szoktatás a cél, hanem a függetlenség és öntudatosság fokozása.
3. Koedukált nevelésre van szükség, ami egy magasabb szintű erkölcsiség kialakulásához vezethet, mivel a „beteges hajlamok” ezáltal távol tarthatók, kiküszöbölhetők a gyermekek későbbi életéből.

A küzdelmes életút és börtönévek megviselték szervezetét, többször is tüdőgyuladást kapott, és évekig tartó szenvedés után, 1905-ben hunyt el. Az amerikai Leonhard Abbott „a modern idők legkiemelkedőbb női nemhez tartozó anarchistájának tekintette”. (Avrich 1980. 168. o.)

Luise Michel életútja valójában az életfogytig tartó lázadás története.

4.2. Emma Goldman élete és munkássága (1869–1940)

Emma Goldman életének a tanulmányozása azért fontos, mert ezzel együtt megismerhetjük az anarchizmus történetének amerikai vonulatát, és azokat az érintkezési pontokat is, ahogy az Európából Amerikába menekült anarchisták egymás gondolatait megtermékenyítik. Emma Goldman iratanyagát 1917-ben az amerikai Igazságügyi Minisztérium magához vette, ezért munkásságának teljes körű kutatása nehéz feladat. (Grunder 1998. 123. o.)

Emma Goldman 1869-ben született Kovnóban, konzervatív felfogású zsidó családban. Édesapja állami tisztviselő, de hétéves korában Emma Königsbergbe kerül a nagyszüleikhez. Hamarosan ideköltöznek a szülők is, és lányuknak a középosztály gyermekeinek szokásos nevelését szánva magániskolába íratják, ahol francia nyelvet és zenét tanul, és sokat játszik. Emma kedvenc olvasmányai a szentimentális regé-

nyek. Tizenhárom éves korában szüleivel együtt Szentpétervárra költöznek. Itt Emma nagyon gyorsan megtanul oroszul. Nyekraszov és Csernisevszkij műveinek hatására az emberek közötti egyenlőség válik fontossá számára. Hamarosan konfliktusba kerül a szüleivel modern nézetei miatt, egyedül nővére, Helene tanúsít megértést vele szemben. Anyagi függetlenségének biztosítása miatt munkásnak áll: kezdetben korzettek, majd később kesztyűk szabását tanulja meg, és tizenhét éves korában már el tudja magát tartani.

A két lány hamarosan radikális lépésre szánja el magát. Amerikába – a szabadság és a gazdagság országába – mennek. De ezekben a reményekben csalódnia kell: emigránsként heti két és fél dollár munkabéérért egy varrodában dolgozik, még rosszabb, megalázóbb körülmények között, mint Oroszországban. Többször válik munkanélkülivé, és elkeseredett helyzetében hozzámegy egy oroszul beszélő fiatalemberhez. A házasság azonban felbomlik, miután Emma Goldman New Havenben (Connecticut állam) újra gyári munkát vállal.

1886. május 4-én egy ismeretlen egy chicagói nagy tüntetésen bombát dobott a rendőrökre. A merényletnek hét személy esett áldozatul. A hatóságok nyolc embert tartóztattak le, közülük négy személyt – mint később kiderült alaptalanul – halálra ítélték. Emma Goldman – aki mostanáig ingadozott a szocialista és az anarchista eszmék között – 1887-től egyértelműen az anarchizmus lelkes híve lesz. Keserű tanulság számára, hogy a cári önkényuralom és az amerikai plutokrácia csak elnevezésében tér el egymástól. Anarchizmus iránti érdeklődése egyre tudatosabbá válik: Josiah Warren, Stephen Pearl Andrews, Lysander Spooner, Emerson, Thoreau és Whitman műveit olvassa.

1889-ben, húszéves korában éppen New Yorkban van, előzőleg a nehéz gyári munka miatt megbetegedett. Itt megismeri a Németországból idemenekült Johann Most szocialista koncepcióját, mely szerint a társadalmi problémák megoldhatók a kormányzásban való részvétel és a centralizálás segítségével. Mosttal egyébként egészen annak 1906-ban bekövetkezett haláláig elszántan vitatkozik taktikai kérdésekről. Emma Goldmanról időközben kiderül, hogy jók a szónoki képességei, meggyőzően és érdekesen fejt ki véleményét. 1890-ben a New York-i anarchista kongresszus delegáltja, és hamarosan kialakul fő tevékenységi területe: propagandacélzatú utazásokon hirdeti az anarchista nézeteket. Ekkoriban ismerkedik meg Alexander Berkmannal, akivel kapcsolata egész életre szóló lesz.

1892-ben sztrájk tört ki Pittsburghban. Ezt elfojtották ugyan, de volt egy sikertelen merénylet is ekkor egy gyáros ellen. Berkman emiatt 22 évnyi börtönbüntetésre ítélték. Hecckampány indult az anarchisták ellen, amely Emma Goldman ellen is irányult. Emma Goldman parkokban alszik, mert nem akarja barátait kompromittálni. Nehéz helyzetéből a „Bohéme Köztársasága” elnevezésű anarchista kommuna segíti ki. A lakótömböt egyébként a város biztosítja a kommuna részére. Barátai segítségével Emma meggyógyul, és egy rövid időre nyugalmat talál. Innen Rochesterbe megy,

ahol találkozik időközben szintén Amerikába emigrált szüleivel. Hamarosan újra New Yorkban van, ahol újra tüntetések szervezője. Ebből az időszakból maradt fenn egyik híres, tüntetőknek szóló tanácsa „Kérjetez munkát! Amennyiben nem adnak nektek munkát, kérjetez kenyeret! Ha nem adnak sem munkát, sem kenyeret, akkor szerezzétek meg a kenyeret magatoknak!” (Havel 1969. 21. o.) A tüntetések szervezése miatt 1893-ban börtönbüntetésre ítélik, ezzel ő az első nő, akit Amerikában politikai tevékenysége miatt büntetnek. Egyéves büntetését a Blackwell szigeten tölti, ahol ápolónőként segíti a bebörtönzötteket.

25 éves, amikor újra visszatér New Yorkba, ahol az anarchisták – különösen Justus Schwal szalonja – nagy szeretettel fogadják. Számos új barátot szerez, többek között megismerkedik Voltarine de Cleyre-rel, olyan ismert anarchista újságokat olvas, mint a „Solidarity”, a „Liberty” (Tucker szerkesztésében), a „Der Sturmvogel” („A vihar-madár”) és a „Der arme Teufel” („A szegény ördög”) című lapok.

Tekintve, hogy 1894-ben az anarchisták tevékenységének súlypontja Franciaországba helyeződik át, Emma Goldman is áthelyezi működési terét az európai kontinensre. 1895-ben éppen Bécsben van, ahol az Állami Közkórházban ápolónői és bábaképesítést szerez. Nemsokára kegyelmet kapna barátja, Berkman, de az nem fogadja el. Goldman hamarosan Párizson keresztül újra visszatér Amerikába, itt még találkozik Luise Michellel. Amerikában folytatja propagandaútjait, és beutazza az Államokat, az állandó letartóztatástól való aggodalom közepette. A déli területeken zajló spanyol–amerikai háború idején felveszi a kapcsolatot az ibériai és az olasz anarchistákkal.

A szocialisták és az anarchisták közötti szakadék egyre szélesebb lesz, erről tanúskodnak az Internacionálé 1889-ben Párizsban, 1892-ben Zürichben és 1896-ban Londonban megrendezett kongresszusai. Goldman a Párizsban tartott I. Nemzetközi Anarchista Kongresszus egyik résztvevője, ahol minden valószínűség szerint Faure-ral, Kropotkinnal, Malatestával és más neves anarchistákkal is találkozik.

1901. szeptember 6-án merénylet áldozata lett McKinley amerikai elnök, ezt követően üldözési hullám vár az anarchistákra, Goldmant is kihallgatják, de nem tudják összefüggésbe hozni a terrorcselekedettel.

1901 és 1903 között Goldman illegalitásba vonult, „Miss Smith”-ként mintegy két évet teljes nyugalomban tölt el. Az illegalitásból csak akkor kerül elő, amikor John Turner angol anarchista emigrációba készül.

1906 márciusában adja ki másokkal együtt a „Mother Earth” című havonta megjelenő anarchista magazint.

1907-ben részt vesz Amszterdamban a II. Anarchista Kongresszuson.

1909-ben Ferrer halálos ítéletének végrehajtása után a róla elnevezett szövetség vezető aktivistája, Goldman szervezi meg egy évvel Ferrer halála után a rá emlékező nagyszabású rendezvénysorozatot.

1916-ban Berkmannal együtt újra két év börtönre ítélik, mert a háború ellen agitál. A börtönből saját kérésükre több társukkal együtt Oroszországba deportálják őket. 1920-ban szállnak partra Petrográdban. Nagy ünnepléssel fogadják őket, és abban a hitben vannak, hogy megérkeztek álmaik színhelyére, ahol a libertáriánus szellemiséget győzelemre vihetik. Ebbéli reményeikben azonban hamarosan csalatkozniuk kell, hiszen a kronstadti matrózok felkelésének leverése után már nincs miben reménykedni. Goldman ugyan találkozik Leninnel is, de reménye sincs arra, hogy az anarchistákkal szembeni álláspontját megváltoztassa. Lenin megkülönbözteti az „ideológiai anarchistákat” és a „cselekvő anarchistákat” – ezen utóbbiakat rendkívül veszélyesnek ítélve. Az ukrajnai Mahno-féle felkelés leverése végképp elveszi az anarchisták minden reményét, amit Oroszország iránt tápláltak.

Oroszországból távozván Berkman és Goldman úti célja Stockholm és Berlin, majd egy időre Franciaországban állapodnak meg. Mindketten élénken érdeklődnek a „Modern Iskola” iránt. 1923-ban Emma Goldman látogatást tesz Alexander Neill iskolájában, Hellerauban, és 1931-ben megismerkedik Párizsban a Pryn Hopkins iskola életével.

Berkman és Goldman továbbra a francia kormány felügyelete alatt állnak. Berkman életét, írói és kiadói tevékenységét akadályozták, ahol csak lehetett, és újra a kiutasítás veszélyével kell számolniuk. A beteg Bergman már nem tudja elviselni ezt a feszültséget, és nizzai lakásában öngyilkosságba menekül, mindössze három nappal a spanyol forradalom kitörése előtt. Emma Goldmannak ekkor még négy éve van hátra az életéből. Teljes erejével támogatja az anarchistákat a spanyol polgárháborúban, és ennek kudarcát súlyos csapásnak tekinti. Emma Goldman 1940-ben hunyt el Torontóban – híven eddigi tevékenységéhez – egy propagandacélú előadóúton. Sírja Chicagóban, a Waldheim temetőben található.

Emma Goldman pedagógiai munkássága alapvetően politikai indíttatású, és ebből adódóan főleg a propagandára irányul. Élesen bírálja a fennálló oktatási rendszert, a világháború idején az állampolgári ismeretek tantárgy és a nemzeti történelem oktatásának megszüntetését követeli. Kevésnek találja a munkásosztály gyermekeinek tanulási lehetőségeit, ellenzi a vallásoktatást. Karizmatikus feministaként a női egyenjogúság szószólója. Úgy tapasztalja, „minél kevésbé kreatív egy adott személy, annál jobb az esélyei valamely szakmában”. (Goldman 1907. 388. o.) A munkafázisok elkülönülése miatt az ipari társadalomban az ember jól működő gépezetté degradálódik és mechanikusan végzi a munkáját. A gyermekek nevelésében kevés figyelmet fordítanak azok hajlamaira, individuális sajátosságaikra.

Önálló pedagógiai elméletet nem alkot. Lényegében eklektikusan ötvözi a nevesebb anarchista teoretikusok (Stirner, Kropotkin), és az anarchista szempontból jelentősnek tekintett filozófusok, írók (Nietzsche, Ibsen, Freud és Csernisevskij) gondolatait. A korabeli iskolákat olyan börtönnek írja le, ahol a tanulókat különböző

társadalmi és morális célok érdekében erőteljesen manipulálják. Ezt a nézetét hosszabban is kifejti az amszterdami II. Anarchista Kongresszuson.

Pedagógiai szempontból kiemelt figyelmet érdemel a Goldman és társai által szerkesztett „Mother Earth” című magazin. Ebben a minimum 3–5 ezer példányban megjelenő lapban ugyanis nagy publicitást kaptak a pedagógiai témák, és mint ilyen, összekötő kapocs szerepet töltött be a libertáriánus pedagógusok között. Goldman saját politikai és kulturális radikalizmusának kifejező orgánusaként tekinti a magazinra. Nagy lelkesedéssel számol be Sebastian Faure iskolájában tett látogatásáról, és őt tekinti a jövő emberének, aki majd felszabadítja az elnyomás alól a gyermekek lelkét.

Egy másik visszatérő téma a lapban a női emancipáció. Goldman megnyitná az utat a nők jobb képzése előtt, de ehhez nekik maguknak is tevékenyvé kell válniuk, azaz fel kell venniük a küzdelmet a „külső tirannusokkal”, de egyúttal küzdeni kell a „belső tirannusok”, az etikai és a társadalmi konvenciók ellen is. (Idézi Wexler 1984. 194. o.)

Goldman bekapcsolódik a szociálpedagógiai intézmények életének segítésébe is. Így a New York-i Ferrer Centert olyan találkozóhellyé fejlesztik, ahol konferenciákat és színházi előadásokat rendeznek, kávéházat működtetnek és egy szabadegyetemet is szerveznek. Ismert anarchisták tartanak itt előadásokat, vitaeseteket rendeznek és színházi rendezési kísérletekkel is próbálkoznak. 1915-től egy második iskola is alakul „Modern School of Stelton” néven New Jerseyben, és egy ideig ez lesz az anarchista törekvések középpontja.

Goldman munkásságának értékelői megegyeznek abban, hogy legnagyobb teljesítménye abban mutatkozik, hogy logikai érvekkel rámutatott kora társadalmának súlyos hiányosságaira, volt bátorsága kitarítani céljai mellett, el tudta, és el is kellett viselnie a számos csalódást akkor, amikor már a siker reménye kecsegtetett, és élete végéig maradt ereje az újrakezdéshez. John Dewey a filozófus-pedagógus írja Goldmanról: „Ő egy romantikus idealista és rendkívül attraktív személyiség.” (Avrich 1980. 38. o.)

4.3. Hedwig Dohm élete és munkássága (1883–1919)

Hedwig Dohm 1833-ban született Berlinben, a 18 gyermekes Schleh család legidősebb leányaként. Nehéz gyermekkorának élményei az 1848-as forradalommal és egy későbbi egyéves spanyolországi utazással kapcsolatosak. Szívesen jár iskolába, és már tizenegy évesen íróni szeretne lenni. Tizenöt éves korában hagyja el véglegesen az iskolát. Első publikációinak témáját innen meríti, a spanyol irodalomról írt ismertetést. Az irodalmárok között ismerkedik meg jövőendő férjével, Ernst Dohmmal, aki a „Kladderatsch” főszerkesztője. 1853-ban kötöttek házasságot, és a rákövetkező tíz évben a házaspárnak öt gyermeke született. Saját családjában is fontosnak tartotta a tanulást, minden leányának el kellett sajátítania egy kenyérkereső foglalkozást. 1883-ban elvesztette a férjét, ezt követően visszavonultan élt Berlinben. Itt írta regényeit és novelláit egészen 1919-ben bekövetkezett haláláig.

Hedwig Dohm minden valószínűség szerint autodidakta módon képezte magát. Irodalmi ihletésű visszaemlékezéseiben arról számolt be, hogy már kislányként észrevette, hogy a fiúk szabadon fürödtek és úszkáltak a tóban, míg a lányok csak üldögéltek a parton. Mintha az akkori gyermekek két külön világban éltek volna: a lányok csendesen és illedelmesen üldögéltek, és legfeljebb kézimunkázhattak, a fiúk pedig mindig tevékenyek voltak, mindig csináltak valamit.

Hedwig Dohm visszaemlékezései érdekesek a korabeli gyermekek tanulmányozása szempontjából is, hiszen ír a divatról, a bútorokról, az étkezési szokásokról, a divatról és az öltözködésről. (Dohm 1980. 51–54. o.) Visszaemlékezéséből kiderül az is, hogy akkoriban teljesen természetes volt a gyermekek testi fenyegetése. A verés és a nevelés ugyanazt jelentette. A lányok nevelésében nem az értelmi fejlesztést, inkább érzelmi életük formálását tartották fontosnak. Ennek legfőbb megvalósulási formája a hitoktatás és az ezzel kapcsolatos szemléletes példázatok voltak.

1874-ben egy, már címében is provokatív könyvvel jelentkezik Dohm: „Die wissenschaftliche Emanzipation der Frau” („A nők tudományos emancipációja”). A mű a nők magasabb szintű képzésével foglalkozik. Kifogásol bizonyos előítéleteket, melyek szerint a nők a férfiaknál kevésbé tehetségesek, a tudomány idegen számukra, nem gondolkoznak logikusan, gyenge az akaraterejük, viszont érzelmeiktől vezéreltek. Ezeket az érveket pontosan azért hangoztatják a férfiak, hogy a nők követeléseit féken tudják tartani. Dohm különösen élesen bírálja azt a gyakorlatot, hogy a nőket nem engedik orvosi pályára. Megoldási javaslata két fő gondolatot tartalmaz: az egyik a mindenki számára egységes iskola (Einheitsschule), a másik a koedukáció biztosítása. A női emancipáció további feltételének tekinti a házastársi kapcsolatok tartalmának átalakulását, aminek nélkülözhetetlen előfeltétele a nők anyagi függetlensége és a választójog biztosítása számukra.

1903-ban megjelent „Beitrag zur Erziehungsfrage” („Hozzászólás a nevelés kérdéséhez”) című vitáiratában hat fejezetben értekezik az anyák nevelési feladatairól. Részletesen ír a gyermekre irányuló környezeti hatásokról, a gyermekkori szokások kialakításnak fontosságáról, a lányok szexuális felvilágosításáról. Kifogásolja azt a polgári családokban alkalmazott gyakorlatot, hogy cseléd lányok nevelik a kisgyermeket. Ismerte már Ellen Key híres könyvét, a „Gyermek évszázadát”. Csatlakozik a svéd tanítónőhöz abban, hogy a nevelés során meg kell figyelni a gyermek temperamentumát, és ezt nem elnyomni, megtörni kell, hanem inkább megfelelő tartalommal megtölteni. Fontosnak tekinti a környezeti hatások behatárolását és a testi fenyítést a nevelés legnagyobb hibájának tekinti. Felszólítja a szülőket, hogy védjék meg gyermekeiket a verést alkalmazó tanítókkal szemben. A bakfis lányok édesanyjának azt tanácsolja, hogy kezeljék lányukat felnőttként. Azt tanácsolja a szülőknek, hogy a gyermekek vétségeinek megítélésében célszerű elkülöníteni a tényleges cselekvést és a szándékot.

Az iskolai oktatásról rossz véleménye van, a szenvedés és az unalom színhelyének tekinti őket, ahol üldözik a jó hangulatot, a gyermekek vidámságát, mert azt az oktatást zavaró tényezőnek tekintik. Dohm szerint az iskola alapvetően a nivellálást szolgálja, egyrészt a fegyelmezéssel, másrészt az individuális megközelítést mellőző bánásmóddal, mintha „az iskolákra is hatna az a szuggesztívó, ami összeolvasztja a tömeget”. (Dohm 1903. 128. o.) A helyzetet még a magániskolák sem sokat javítanak, leginkább azért, mert az ő esetükben a működtetés pénzügyi biztosítása az elsődleges szempont.

Hedwig Dohm – mint „a radikális gondolkodók szellemi szülőanyja” (Schröder 1981. 254. o.) – saját nem szokványos életútja, az ebből levont tapasztalatok, autodidakta művelődése és írói ambíciói alapján sajátosan új szint hozott a nőnevelés témakörébe. Az ő esetében nem a harcoss feminista jelenik meg előttünk, sokkal inkább saját anyai tapasztalatainak feldolgozása, szakítása a konvenciókkal, és ha nem is klasszikus értelemben vett tudományos, de legalább tudományosság felé haladó elképzeléseket fogalmaz meg. Hedwig Dohm szépírói munkássága kevésbé ismert, regényeiből, novelláiból részleteiben is megismerhetők a kor nevelési szokásai és sok más életmódra vonatkozó részlet is.

4.4. A „Mujures Libres” csoport

Az anarchisták nőnevelési koncepciói között sajátos helyet foglal el az 1936-ban Spanyolországban létrejött „Mujures Libres” csoport. A csoportosulás mintegy 147 szervezet megközelítőleg 20 000 tagját fogta össze, autonóm föderációt alkotva. Úgy vélték, hogy a nők hármass elnyomás alatt élnek: a tudatlanságtól, a szolgai alárendeltségtől a családban és az elnyomástól a munkahelyen. Ebből a kiindulópontból erednek közvetlen céljaik, melyek a nők szociális helyzetének javítását, a művelődési lehetőségek biztosításában öltenek testet. Céljaik megvalósítása érdekében akciókat szerveznek. Ilyen például az olvasást tanító mozgalom, az analfabetizmus elleni küzdelem, a különböző kulturális rendezvények, felvilágosító (és propaganda-) szándékú előadások és előadássorozatok szervezése. Különösen fontosnak tartották a kulturális rendezvényeket, a társadalmi forradalom egyik fontos lehetőségének tekintették ilyen alkalmak szervezését. Úgy vélték, hogy a nők elnyomott helyzetéből való felszabadítása csak a gazdasági függetlenség kivívásával lehetséges. A nőknek valójában kettős harcot kell vívniuk: egyrészt a társadalmi egyenlőségért küzdenek, másrészt ezzel párhuzamosan céljuk a férfiuralom megszüntetése is.

Pedagógiai szempontból különösen érdekes az „új nevelési koncepciót” részletező programjuk, többek között azért, mert sajátos összetételben tartalmaz anarchista és reformpedagógiai elemeket. Ennek alapeleme minden autoriter módszer és a politikai manipuláció elutasítása, az értelmi nevelés fontossága és az előítéletektől való mentesség.

Részletek a programból:

1. Annak a pedagógiának, amelyik tudományosnak akarja magát tekinteni, művészként kell önmagát meghatároznia [...] és az inspirációra kell alapozódnia.
2. A pedagógiai inspiráció teszi lehetővé azt, hogy a tanár minden gyermekben, mindig felfedezze a benne rejlő mindenkori dinamikát, a „létező valóságot”.
3. Nem létezik olyan racionális elveken alapuló doktrína, amely olyan nagyszerű és hibátlan, hogy minden gyermek számára egyformán hasznos lenne. A gyermek természetében ennél sokkal több rejlik.
4. Az inspirációt alkalmazó tanár a gyermeket nem valamiféle absztrakt lénynek tekinti. Minden egyes gyermeket szeretni fog, ezért mindet megérti és ő maga mindtől tanulni fog, és mindnek képes lesz tanítani is valamit.
5. A jó tanár pszichológiai tudása segítségével pontosan ismeri minden tanuló szenzibilitását: az éles eszűeknek matematikát tanít, a lassúbbaknak és kevésbé éles eszűeknek pedig zenét.

6. Az olyan külső hatások, mint a jutalmazás és a büntetés, mellőzendők, ugyanígy a rivalizáláshoz vezető versenyzés is!
7. Az osztályok legyenek kis létszámúak; amennyiben tíz tanulónál több lenne egy osztályban, ez megnehezítené a pedagógiai tevékenységet, mert óhatatlanul mechanikussá tenné a módszerek alkalmazását. (Nash 1977. 116. o.)

A „Mujeres Libres” Barcelonában, Madridban és Valenciában megtartott kurzusain ilyen pedagógiai elvek alkalmazásával képzéseket szerveztek a következő területeken: nővér, óvónő, finommechanikai műszerész, mezőgazdász és kisállattenyésztő. Ezek közül a legismertebb a barcelonai „Munkásnők háza” lett, valamint a menekült gyermekeket befogadó ideiglenes intézmények, ahol többnyire mezőgazdasági képzéseket szerveztek.

4.5. A nőnevelés képviselőinek összehasonlítása és elemzése

Az összehasonlítás öt eddig bemutatott személyre terjed ki. Természetesen ez messze nem jelenti az anarchista szellemű nőnevelés teljes palettájának bemutatását, inkább csak egyfajta lehetőség az életutakban rejlő azonosságok, hasonlóságok és eltérések feltárására. Az elemzés során – felhasználva Grunder egyik alapművét (Grunder 1998. 157–173. o.) – az adott személy életútjának teljessége az elemzés tárgya. Ez azért fontos szempont, mert számos összehasonlítás csak a publikációkat vizsgálja, így egy lényeges szempont, az adott személy hitelességének a vizsgálata elmarad.

	Mary Wollstonecraft	A. Necker de Saussure.	Luise Michel	Emma Goldman	Hedwig Dohm
Szül.-elhunyt	1759–1797	1766–1841	1830–1905	1869–1940	1833–1910
Nemzetiség	angol	svájci	francia	amerikai	német
Vannak-e testvérei?	Négy fiú, két lány	—	—	egy	17
Foglalkozása	publicista, szerkesztő	háziasszony, író	tanítónő	bába, ápolónő	—
Férjezett-e?	G. Imlay W. Godwin	J. Necker	—	J. Kersner A. Berkman	E. Dohm

	Mary Wollstonecraft	A. Necker de Saussure.	Luise Michel	Emma Goldman	Hedwig Dohm
Vannak-e gyermekei?	Fanny Imlay, Mary	négy	—	—	öt
Lakóhelye	London és környéke, Írország	Genf	Párizs, Új-Kaledónia	Oroszo. USA, Franciaó.	Berlin
Képzettsége	néhány iskolai év, autodidakta	édesapja tanítja, autodidakta	házi nevelés, falusi iskola, tanítónő-képzés	magánoktatás	népiskola autodidakta
A házasság megítélése	negatív	pozitív	negatív	negatív	pozitív
Véleménye a vallásról	negatív	pozitív	negatív	pozitív	pozitív .
Publikáció nőnevelésről	van	van	van	van	van
Pedagógiai kezdeményezések	iskolaalapítás (1772)	—	magán lányiskolában tanít, felnőttoktatás,	iskolaalapítás, előadókörutak	—

7. táblázat. A nőnevelés képviselői

Az elemzésre kiválasztott személyek lényegében a 19. században voltak aktívak, ennek az időszaknak a teljes spektrumát leképezik, hiszen van, aki még 1800 előtt tevékenykedett, mások pedig 1900 után is aktívak voltak.

A nemzeti hovatartozás eldöntése többszörösen összetett problémákat hordoz magában: Emma Goldman például a Baltikumban született hithű zsidó családban, Oroszországban tölti gyermekkorát és Amerikába emigrál, majd hosszabb-rövidebb ideig Franciaországban él, és később többször visszatér Amerikába. Akkor most milyen nemzetiségű is? Ráadásul az anarchisták a nemzeti hovatartozást inkább céljaikat zavaró tényezőnek tekintették.

A testvérek számát illetően egyértelműen Hedwig Dohm az első 17 testvérével.

A bemutatásra kiválasztott személyek között foglalkozása szerint van tanítónő, háziasszony és ápolónő. A tanítónőkkel kapcsolatban tudnunk kell, hogy a 19. század közepétől kezdődik csak el az intézményes tanítónőképzés, akik korábban léptek ilyen pályára, azok önállóan szerezték meg a tudásukat.

Az öt elemzett személyből csak Luise Michel nem volt férjnél, hiszen sokáig száműzetésben élt Új-Kaledóniában. Emma Goldman a szabad szerelemre vonatkozó gondolataival egyedül maradt a nőnevelés képviselői között. Érdekes módon az orosz Alexandra Mihajlovna Kollontaj lesz majd az a személy, aki ezt a szálát a gyakorlatba átültetve viszi tovább. Kollontaj tagja volt Lenin első kormányának, de mivel ellenezte a breszti békét, és barátjával, Sljapnyikovval együtt létrehozták a liberális Munkásellenzéket, távoznia kellett a kormányból. Később, Sztálin idején nagykövet lett Svédországban. Kollontaj asszony egyfajta példaképpé vált a katonai egységekben és a rendőrségen dolgozó nők egy része számára, mivel úgy vélték, hogy a szexualitáson mint zavaró és nehezen kordában tartható tényezően a lehető legegyszerűbben annak érzelmentes kiélésével lehet uralkodni. (Jerofejev 2005.)

Az anarchista teoretikus nők között Hedwig Dohmnak öt, Adrienne de Saussure-nek négy és Mary Wollstonecraftnak két gyermeke született. Luise Michelnek és Emma Goldmannak nem született gyermeke, ez egyébként többé-kevésbé érezhető írásaikban is.

Lakóhely tekintetében a nyugati nagyvárosok vannak előnyben, az orosz Pétervár csak egy kis kitérő. Az anarchista nőnevelés képviselőinek kedvelt tartózkodási helye a nagyváros, a vidéki csendes életet csak száműzetés színhelyeként vagy idősebb korokban respektálják.

Képzettség tekintetében hárman lényegében autodidakták, Emma Goldman a középosztály leánygyermekait megillető magánnevelésben részesült, Luise Michel pedig tanítónői képzést kapott.

A házasságról hárman negatívan, ketten pedig pozitívan vélekednek. A vallásról alkotott véleménynél pont fordított a helyzet: három pozitív vélemény mellett kettő a negatív. Érdekes, hogy a házasságról és a vallásról kialakított vélemények négy esetben azonosak: mindkettőt vagy elutasítják, vagy támogatják.

Közös sajátosság, hogy mind az öt személy publikált a nőnevelésről, igen változatos megközelítési formákat alkalmazva. Minden személy további közös jellemzője, hogy irodalmi műveket hoztak létre. Műfaji tekintetben a korai libertáriánusok még szorosan kötődtek a társadalmi valóság ábrázolásához, többen közülük a politikai pamfletet választották gondolataik kifejezőeszközének. Adrienne de Saussure asszony eltért ettől a gondolkozástól, és lényegében fejlődépszichológiai megközelítést alkalmaz. Hasonló Hedwig Dohm stílusa is, de ő egy másik rétegre, a felsőfokú képzésre törekvő nőkre koncentrált. Érdekes, hogy Rousseau megítélése az „anarchista nők” körében egyáltalán nem pozitív. Mary Wollstonecraft és de Saussure is ingerülten kel ki ellene, mert szerintük a női nemet kifejezetten csak a férfiak perspektívájából szemléli, és ennek megfelelőek a lányok nevelésére vonatkozó elképzelései is.

Konkrét iskolai pedagógiai tevékenységet hárman végeztek közülük: ez vagy iskolák alapítását, vagy működő kezdeményezések támogatását jelentette. Szerepet kap

itt a felnőttoktatás, a különböző előadókörutakon való részvétel, a propaganda és a felvilágosító szándékú elemek keveredése. Az iskolán kívüli színhelyeken, a kötetlenebb formában szervezett előadások mellett a szakképzés csiráit jelentő tanfolyamok fontosak.

A nőnevelés képviselői között még két markáns eltérés figyelhető meg:

1. a polgári érzésűek: A. N. de Saussure például a gyermekek egyéni fejlesztését preferálja, míg a radikális anarchisták a csoportos fejlesztést helyezik előtérbe: továbbá
2. a radikálisok a társadalom átalakítását hirtelen bekövetkező nagy erejű változással kívánják elérni, ezért náluk a fő hangsúly a propagandára helyeződik, és ebben tevékenyen és hatásosan részt vesznek a gyermekek is. Ezzel szemben a kevésbé radikális felfogásúak jobban közelítenek a reformpedagógia felé, és inkább a pedagógiai módszerek finomítása, kidolgozása és változatos körülmények közötti alkalmazása az erősségük. Tudatosan törekszenek a spontaneitás megélési/kiélési lehetőségei által felszabadított energia tanulásra fordítására.

5. Francisco Ferrer y Guardia és követői

5.1. Francisco Ferrer y Guardia (1859–1909)

5.1.1. Élete

Francisco Ferrer 1859. január 10-én született egy Barcelonához közeli farmon. Szülei hithű katolikusok voltak, egyik nagybátyja szabadgondolkodó, első munkaadója pedig – egy gabonakereskedő – harcos ateista.

Ferrer ifjú korában független jellemű fiatalember volt, erőszakosan egyházellenes nézetekkel és az összeesküvő kalandok iránti hajlammal. 1882-re szabadkőművessé és radikális republikánussá lett, a párizsi száműzetésben élő spanyol köztársasági politikus, Manuel Ruíz Zorrilla követője. Ifjúkorában a Barcelona és a francia határ közötti vasútvonalon teljesített szolgálatot mint kalauz, így módjában állt Manuel Ruíz futárjaként tevékenykedni, illetve politikai menekülteknek a határon való átjuttatásában is segített. 1885-ben maga is részt vett egy kudarcba fulladt köztársaságpárti felkelésben, és ezért Franciaországban kényszerült menedéket keresni. Ferrer hamarosan megnősült, és a következő tizenhat évet Ferrer és családja Párizsban töltötte. Három leánygyermek apjaként spanyolt tanított és megrendelésre bort adott el. Egyidejűleg fizetés nélküli titkárként szolgált Ruíz mellett, annak 1895-ben bekövetkezett haláláig. Közben radikalizmusáról is tanúbizonyságot tett: szenvedélyesen védte Dreyfust, és küldötként jelen volt a II. Internacionálé 1896-os, Londonban megrendezett kongresszusán.

Párizsi éve alatt megerősödött egész életén át tartó ellenérzése az egyházzal szemben. Mint a racionalista körök tevékeny tagja, tanított a Nagy Keleti Páholy szabadkőműves iskolájában. 1897-ben ott volt a Prágában megtartott Nemzetközi Szabadgondolkodó Kongresszuson. E tevékenységei során Ferrer sok emberrel került kapcsolatba, és megismerkedett új eszmékkel is. Ruíz halála után függetlenné válva a radikális republikánizmustól a szélsőbaloldalhoz pártolt. Az anarchista irodalom tanulmányozása és az anarchista klubok gyakori látogatása olyan kiemelkedő francia anarchistákkal hozta ismeretségbe, mint Louise Michel, Elisée Reclus és Sebastian Faure, valamint Charles Malato és Jean Grave, akikkel szoros barátságot kötött. (Avrich 2008.)

Kapcsolatban állt száműzetésben élő spanyol anarchistákkal is, mindenekelőtt Anselmo Lorenzóval. Lorenzo (1841–1914) spanyol anarchoszindikalista nyomdász,

az I. Internacionálé spanyol szekciójának egyik alapítója, aki Proudhon követőjeként fellépett a munkáspárt megalakítása ellen és a szabad termelői társaságok mellett. Ferrer az anarchisták személyes példamutatásának hatása alatt és eszméik vonzásában kezdte magát elvtársuknak tekinteni. Az 1890-es évek végére kialakította az egyén intézményes korlátoktól mentes szuverenitásán alapuló filozófiáját.

Ferrer mint tanár különleges érdeklődést tanúsított az oktatás iránt, ez a kérdés mind anarchista, mind szocialista körökben heves vita tárgyát képezte. 1900-ban Jean Grave – a *Les Temps Nouveaux* szerkesztője – közzétett egy széles körben olvasott kiadványt, amelyben szembeállította egymással a burzsoá és az anarchista oktatást. Ehhez hasonló művek egész sora jelent meg akkoriban. Ferrer alaposan tanulmányozta ezt az irodalmat. Képzületét ezen felül rabul ejtette Paul Robin cempuis-i iskolája, amely saját *Escole Modernájának* modelljévé vált. Noha Ferrer kétségkívül sohasem látogatót Cempuis-be, tudjuk, hogy találkozott és levelezésben állott Paul Robinnal, és hogy annak eszméi nagy hatást tettek rá. Aktív tagja lett még a Robin alapította Emberi Megújulás Ligájának. Az új évszázad kezdetén Ferrer egy olyan, a cempuis-belihez hasonló spanyolországi anarchista iskola alapításáról álmodozni, amelyben az oktatás racionális elveken nyugodna, és amelyben a mindkét nemű gyermekek szabadságban és harmóniában tanulhatnának. „Szándékomban áll – írta barátjának, José Pratnak – egy olyan, egyenjogúságra épülő iskola létrehozása, amelynek az lesz a célja, hogy száműzzön az elméből mindent, ami az embereket elválasztja, a tulajdon, a haza és a család téves eszméit, hogy ez által teremtsen meg szabadságot és jólétet, amelyre mindenki vágyik, és amelyet senki nem ért meg teljesen.” (Joll 1964. 234. o.)

Ferrer álma hamarosan valósággá vált. 1900 márciusában ugyanis hatalmas összegű pénzt – közel egymillió frankot – örökölt Ernestine Meunier-től – egy középkorú francia hölgytől, akinek annak idején spanyolorákat adott. Meunier konvencionális világnézetű katolikus nő volt egészen addig, mígnem Ferrernek, a nagy meggyőzőerővel bíró tanárnak sikerült őt saját nézetének hívévé tennie, olyannyira, hogy halálakor vagyonának a felét rá hagyta. A váratlanul jött örökség lehetővé tette Ferrer számára, hogy visszatérjen Spanyolországba és Barcelonában megalapítsa a Modern Iskolát.

5.1.2. Pedagógiai koncepciójának formálódása

Már az 1890-es években mozgolódás támadt Spanyolországban az oktatás, az ipar és a kormányzás régi rendje ellen. Az ország különböző pontjain fellángoltak a világi oktatás megteremtéséért folyó spontán mozgalmak, amelyekben a radikálisok és a liberálisok a tudomány, a történelem és a szociológia új eszméinek a tananyagba történő beépítésére tettek erőfeszítéseket. Az 1898-as USA elleni vereség után a nemzeti

megújhdás vágya tovább bővítette a reformerek számát, és kiélesedtek a viták az írástudatlan tömegek legcélszerűbb oktatásának kérdésében. Ferrer aktív résztvevőjévé vált e vitáknak. Az egyházzal, illetve annak az oktatás fölötti uralmával szemben érzett mélységes gyűlölete vezérelte abban, hogy olyan iskolát követelt, amelyben a diákok nem a katolikus dogmák fojtogató szorításában, hanem szabadon, kötelezettség nélkül szervezhetik meg saját tanulmányaikat.

Ferrer 1901-ben tizenhat évi franciaországi száműzetés után tért vissza Barcelonába. Széles körű nyugtalanság ideje volt ez, olyan időszak, melyben – az Egyesült Államokkal folytatott háborúban elszenvedett vereség, illetve a spanyol birodalom még megmaradt területeinek csaknem teljes elvesztése következtében – nagyszámú értelmiségi vitatta és kritizálta a spanyolországi állapotokat. Az oktatás a leginkább elhanyagolt területek közé tartozott. A társadalom minden tagja érezte az oktatási reform égető szükségességét. Spanyolország népességének kétharmada nem tudott írni-olvasni. Az ország negyvenötezer városából csak tizenötezerben működött nyilvános iskola; és a legtöbb iskola, akár világi, akár egyházi, alig-alig felelt meg felszereltség és a tanárok képzésének tekintetében a kor színvonalának. A tanárokat megeskették a katolikus dogma fenntartására és a községi papok, valamint a kerületi felügyelők ellenőrzése alatt állottak. Ferrer azon nevelők szellemi örökségének folytatója, akik a szegény rétegek analfabetizmusának megszüntetését és felvilágosodását tűzték ki célul. Spanyolországban a rációt előtérbe helyező oktatás hagyománya egyrészt a 19. század negyvenes-ötvenes éveiben megjelenő republikánus és fourier-i hatást mutató iskoláig, másrészt pedig az 1870-es években létrehozott anarchista és szekularizált iskoláig vezethető vissza. Ezek valójában egytől egyig kiegészítő megoldásként, a kormány akarata ellenére szerveződtek. Ferrer nemcsak Paul Robin, hanem Elias Puig katalóniai és José Sanchez andalúziai iskoláinak nyomdokait is követte, amelyek már korábban reagáltak a spanyol munkások független világi iskolák iránti igényére.

Ferrer pedagógiai koncepciójának megalkotásakor nagymértékben támaszkodott az elődökre, így Rousseau-tól, Pestalozzától és Fröbeltől, Kropotkintól, Tolsztojtól és Robintól vett át gondolatokat. Ez magában foglalt bizonyos hangsúlyáthelyeződést az oktatás egy bizonyos részéről a tanulás teljes folyamatára; a memorizálásra épülő tanításról a példa és tapasztalás általi tanításra. A „szabadság az oktatásban” jelszóval meg kívánta szüntetni a konvencionális tantermi elrendezés formalitását és fegyelmet, azokat a korlátokat és rendszabályokat, amelyek elfojtják az egyén fejlődését és az oktatást elválasztják a játéktól. Egyaránt fejleszteni szándékozta a szellemet és a testet, a készségeket és a tudást csakúgy, mint a műveltséget. Elítélve a dogmákat és babonákat, a hangsúlyt a józan észre, a megfigyelésre és a tudományosságra, illetve a függetlenségre, az autonómiára és az önbizalomra helyezte. A kényszer- és tekintélyelvűség ellenében a gyermek méltóságát és jogait hangoztatta. Szeretetre, melegségre és gyengédségre ösztönzött a behódoltatással és parancsolgatással szemben. Pedagó-

giai koncepciójának kulcsszavai a következők: szabadság, spontaneitás, kreativitás, egyéniség és önmegvalósítás.

Az anarchista oktatás hirdetői a hagyományos iskolát a „szabad” iskolával kívánták felváltani. Szabad alatt egy vallási, politikai uralomtól, a hatalom bármilyen formájától szabaddá tett iskolát értve. Ferrer és elődei számára az egyház jelentette a nép felvilágosításának legnagyobb akadályát. Úgy tartották, hogy a gyermekeknek szabadgondolkodó, és nem vallásos légkörben, racionális képzésben kell részesülniük. „A képzésnek – írta Ferrer – vallásellenesnek kell lennie, mivel a tudomány bebizonyította, hogy a teremtéstörténet csupán mítosz és isteni legenda.” (Ferrer 1913. 51. o.) Ferrer célja – Emma Goldman szavaival élve – az volt, hogy „megszabadítsa a gyerekeket a babonáságtól és a bigottságtól, a dogmák és a tekintélyelv sötéttségétől”. (Ferrer 1913. 64. o.) Ferrer azonban az állami oktatást éppoly ártalmasnak látta, mint az egyházat, hiszen az állam és az egyház egyformán igyekeztek távol tartani az új eszméket, amelyek aláaknázhatták a fennálló rendet. „Az uralmon lévők mindig is vigyáztak arra, hogy kezükben tartsák az emberek tanítását – jelentette ki. – Mindenki másnál jobban tudják, hogy hatalmuk csaknem teljesen az iskolára épül, és ezért ragaszkodnak monopóliumuk megtartásához.” (Ferrer 1913. 44. o.)

Ferrer ezen kijelentéseiben a William Godwin utáni idők szabadgondolkodóinak nézetei visszhangoznak. Godwinhoz hasonlóan az iskola Ferrer számára sem volt más, mint az uralkodás eszköze a hatalmon lévő osztály kezében. Az állam az iránta lojális polgárok képzésére használta az iskolákat, az egyház arra törekedett, hogy hívők száma gyarapodjon, a gyárosok pedig arra, hogy engedelmes munkások álljanak rendelkezésére. Ferrer szerint azok, akik az oktatás ügyéért felelősek voltak, sohasem az egyén felemelését, inkább szolgaságba taszítását akarták elérni. Ferrer hitt abban, hogy az emberek felszabadítása nem valósítható meg addig, amíg tudatlanságban tartják őket. A központi probléma tehát az volt, hogy megtörjék az egyház és az állam oktatás fölötti monopóliumát, és egy olyan iskolarendszert hozzanak létre, amelyben a gyermekek szabadon, mindenféle dogmatikus védnökségtől mentesen fejlődnek. „Amire szükség van – hangoztatta – az olyan iskolák létrehozása, melyekben, amennyire csak lehetséges, a szabadság szelleme uralkodik, ami, úgy érezzük, át fogja hatni a jövő egész oktatását.” (Ferrer 1913. 52. o.)

A szabadság az oktatásban jelszava egyaránt jelentette a tanár, illetve az egyház és az állam hatalmától való szabadságot. A fennálló rendszerben – érvelt Ferrer – a tanár csupán az uralkodó osztályok ügynöke, akinek az a feladata, hogy megtanítsa a bennünket irányító társadalmi dogmák szerint engedelmeskedni, gondolkodni és abban hinni. Akár a katona vagy a rendőr, „a tanár mindig is előírt, kényszerített és erőszakot használt; az igazi tanár azonban az az ember, aki nem kényszeríti a gyermekekre a saját gondolatait és akaratát, hanem alkalmazkodik azok egyéni képességeihez”. (Ferrer 1913. 49–51. o.)

5.1.3. Pedagógiai gondolatok Francisco Ferrer „Modern Iskola” című könyvében

Felépítését tekintve az egyébként olvasmányos könyv szerkezete nem egységes. Az első fejezetek szinte kronologikusan követik az iskolaalapítást. Ebből adódóan – tekintve, hogy számos spontán történet színesíti, alakítja a közösség életét – ellentmondásokkal és ismétlődéssel is találkozhat az olvasó. A könyvnek feltehetőleg több funkciót szántak, egyrészt az első hivatalos dokumentum az iskoláról, továbbá olyan szubjektív napló, amely változásában mutatja a pedagógiai koncepció alakulását. A műben érzékelhető a naplószerű írások gyakori problémája, tehát az, hogy a szerzőnek egy idő után nincs ideje, türelme az írásra és főleg annak befejezésére – Ferrer ezt a hiányt a helyi iskola-újság cikkeivel és más sajtótudósításokkal egészíti ki. Mivel a könyv magyar fordításban nem jelent meg, indokoltnak tartom a szokásosnál részletesebb bemutatását.

A bevezetőben Ferrer vázolja azt a szellemi utat, amely elvezette az anarchizmus-hoz. Tizenhat évnyi párizsi tartózkodása alatt Dreyfus nézeteit és a nacionalizmus eszméit is megismerhette, de mindezek nem adtak számára kielégítő választ a népoktatás kérdésére. Úgy vélte, ha Franciaországban mindeddig nem sikerült a népoktatást kielégítően megoldani, akkor Spanyolországban erre még kevesebb esély van.

Említést tesz a könyvben a korábban már említett Meunier kisasszonyról, akit Ferrer hűségesen kísért utazásain, és az ő pénzadományai tette lehetővé a barcelonai iskola létrehozását. Ferrer határozottan cáfolja, hogy mindez az ő szuggesztív hatásának lenne köszönhető. Azt állítja, hogy Meunier kisasszonyt az utazás során tapasztalt visszasságok győzték meg arról, hogy az iskola létesítés a szegényeken való segítség legcélszerűbb módja.

A pénz és előzetes tapasztalatok birtokában Ferrer hozzáfogott iskolája megalapításához. Az első feladatok egyike megfelelő tanárokról való gondoskodás volt. Ferrer nem bízott az állami képesítésű tanároknak, mert eleve előítéleteseknek tartotta őket, ezért olyan személyeket keresett, akikkel megvalósíthatná elképzeléseit. Ezután következett az épületek kiválasztása és a szükséges átalakítások elvéggetése. Mindez egy év alatt többé-kevésbé megtörtént.

A következő lépés az *iskolai program* elkészítése volt. Ennek az *alapelvei* a következők:

1. mentesség az előítéletek alól;
2. a racionális, természettudományokra alapozott oktatási módszerek alkalmazása;
3. a mindkét nembeli gyermekek felvétele ötéves kortól;
4. az iskola vasárnap is nyitva legyen, és előadásokat tartsanak benne a lakosság részére;
5. az iskolában rendszeres orvosi egészségügyi vizsgálatokat végeznek.

Az iskola megnyitására 1901. szeptember 8-án került sor, összesen 30 tanulóval – 12 leány és 18 fiú részvételével.

Az első programban a nevelés célja „gondolkodó lények nevelése, olyanoké, akik reagálnak a külső világ történéseire, akik minden előítéletesség ellenfelei, és akiknek minden körülöttük zajló életjelenségről saját véleményük van. A tanár feladata az, hogy olyan eszmék csíráit ültesse a tanulók tudatába, amelyek később megérnek és a tanuló kezdeményezőképeiségeitől és tehetségétől függő eredményt hoznak”. (Ferrer 2003. 41. o.)

Attól, hogy a természettudományos nevelés akadályozná a gyermekben az ideák világa iránti fogékonyságot, egyáltalán nem kell félni. A tudomány maga irányítja és korrigálja az ideák képződését a valóság megismerése által. A tanuló feladata a művészet és a filozófia segítségével a világszemlélet formálása. Pontosan ahhoz kell a természettudomány, hogy e folyamat végeredménye ne pusztá álmódozás legyen. Fontos még az érzelmek és az akaraterő figyelembe vétele.

Ferrer pedagógiai missziójának további alapvetése „az individuum jellembéli dualizmusának tagadása. Nem igaz az az állítás, hogy az emberek egy része csak a jóra és az igazra fogékony, a másik része pedig csak rosszat tesz. A természettudományos kiindulásnak van egy másik következménye is. A tudomány általi hatások a gyermek intellektusában érzelmi benyomásokká állnak össze, és ha az érzelmek elég erősek, akkor azok egész lényében, jellemében érintik a gyermeket, és sajátos jellegzetességet adnak neki”. (Ferrer 2003. 43. o.)

A koedukáció szükségességének indoklásával egy egész fejezet foglalkozik. A korabeli asszonyok előtt ugyanis a következő alternatíva állt: vagy hagyják magukat elnyomni a férjük által, vagy belemennek a férjtől függő szerepbe, azaz olyan gyermeket lények adják ki magukat, akiket időnként dédelgetni kell. Ferrer felfogása szerint a férfiak a változtatás és a személyiségformálás képességét, a nők pedig az állandóságot és az érzelmi hatásokat hordozzák magukban. Ribot véleményére hivatkozik, mely szerint minden intellektuális tevékenység hatástalan marad, ha nem társulnak hozzá érzelmi elemek. Záró retorikai kérdésében Ferrer arra keres választ, mikor következik be a férfias eszmék és a nőies érzelmek társadalmi méretű találkozása? Szerinte, ha ez valamikor bekövetkezne, akkor „egyrészt attól a naptól kezdve a civilizált népek közötti morális matriarchátusról beszélhetnénk, másrészt olyan apostolokról, akik minden nép szabadságának és közösen végzett munkájának lelkes hirdetői”. (Ferrer 2003. 51. o.)

Ferrer a nemek közötti koedukáció mellett említést tesz a különböző szociális helyzetű tanulók közös neveléséről. Ebben egyébként követi a szabadkőműves és filantróp előzményeket. A francia forradalom szellemiségeivel megegyezően vallja, hogy minden ember szabadnak születik és egyforma jogok illetik meg. Ezért Ferrer tudatosan arra törekszik, hogy minden társadalmi osztályból legyen az iskolának tanu-

lója. Egységes tandíj helyett differenciál, a gazdagabbak magasabb összeget fizetnek, a szegények pedig könnyítést és szabad órákat kapnak.

Egy hosszú fejezet tárgyal egy eddig kevés figyelemre méltatott témát, az *iskola-higiéne* problémáját. Úgyszólván szisztematikus hadjáratot indít a kosz és a piszok ellen, ami elárasztotta a korabeli iskolákat. Számos járvány, így a diftéria és bizonyos szembetegségek oka is ebben fedezhető fel. Az iskola egyik támogatója, az egyetemi tanár dr. Martinez Vargas a következő rendszerben tárgyalja az ezzel kapcsolatos feladatokat:

1. Az épületek állapota: ide tartozik a termek nagyságának, a világításnak, a szellőzésnek, a napellenzők és a mellékhelyiségek tisztaságának vizsgálata.
2. Védekezés a fertőző betegségek ellen: itt a gyors észlelésre és diagnosztizálásra, majd a fertőzött személy elkülönítésére ügyelnek. Ebben az esetben fokozottan számítanak a szülők támogatására, amennyiben elvárják, hogy ne titkolják el gyermekeik esetleges tüneteit. A fertőző gyermek újbóli iskolábajárásáról minden esetben orvos dönt, aki más óvintézkedéseket is elrendelhet.
3. A gyermek szervezetének normális fejlődése, az egyes szervi funkciók vizsgálata rendkívül fontos. Ezt meghatározott szisztéma szerinti mérésekkel ellenőrzik, amiről nyilvántartást vezetnek. Figyelmet fordítanak a családban előforduló örökletes betegségekre, és erre felhívják a család felnőtt tagjainak a figyelmét.
4. A tanulók optimális terhelhetőségének megállapítása a tanárokkal közösen történik. Itt az olyan tünetekre figyelnek, mint a fejfájás és az álmatlanság, törekednek ennek megszüntetésére, vagy a túlterhelés csökkentésére annál, akinél ez észlehető. Fontos, hogy az egész tanítás folyamán egyensúly legyen a testgyakorlatok és a szellemi tevékenység között.
5. Higiénés témájú előadások és gyakorlatok szervezése: Ilyen előadásra havi két alkalommal kerül sor. A szoktatás során pedig a fogmosásra, a körömvágásra és rendszeres fürdésre ügyelnek. (Ferrer 2003. 64-65. o.)

Ferrer másik kiemelt témája a *gyermeki játék*, amit nélkülözhetetlennek tekint a gyermek optimális fejlődéséhez. Ezt azért fontos kiemelni, mert többször előfordul az iskolában, hogy a tornát, a szervezett testgyakorlatot a játékkal egyenértékűnek tekintik, ami messze nem igaz. A játékkal kapcsolatban Ferrer hivatkozik Spencer véleményére, mely szerint: „az elégedettség olyan fontos erősítő tényező, ami gyorsítja a vérkeringést, javítja minden fiziológiai funkció hatásfokát. Az egészséges emberben kellemes jó érzést kelt, a beteg embernek pedig segítséget jelenthet egészsége visszaszerzésében.” (Ferrer 2003. 66. o.)

A pedagógiának többet kellene foglalkoznia a játék jelentőségével, és minden gyermeknek lehetővé kellene tenni hajlamai kiélését. A játék lényege ugyanis éppen

a szabad tevékenység végzése által keltett öröm. Szabad teret kell adni a tanulói kezdeményezésnek: „Ahelyett, hogy a tanuló tudatát szülei és tanárai hangulatának és gondolkodásmódjának vetnénk alá, foglalkozzunk inkább a tanuló jellemének és individuális képességeinek csiszolásával.” (Ferrer 2003. 68. o.) A játék egyébként is az egyik legjobb eszköz a gyermeki jellem sajátosságainak a megismeréséhez.

A szülők és a tanárok – javasolja Ferrer – legyenek egy kissé passzívok, visszafogottak a nevelés során. Nem szerencsés, ha a szülők észrevételei és a tanárok utasításai mechanikusan, katonai szigorral végrehajtandó parancsokká válnak. Még rosszabb, ha bizonyos követelmények vallási parancsolat formáját öltik. A nevelőnek ne legyen más dolga, mint segítséget nyújtani a meglévő adottságok kifejlesztésében. A gyermeki játék nagyon sokban hasonlít a felnőttek tevékenységéhez. A gyermekek mindent utánóznak, amit a felnőtteknél látnak: házakat építenek, süteményt sütnek homokból, iskolásat játszanak. Az a lelkesedés és lendület, ahogy belevetik magukat ezekbe a szerepekbe, nagyon jól mutatja, hogy mennyire fontos ez nekik. A spontán játék – amit a gyerekek a leginkább kedvelnek – utal a gyermek képességeire és később választandó foglalkozására. Ferrer idézi Taylor egyik gondolatát, mely szerint: „a gyermekeket ugyanolyan gondossággal kell játékra tanítani, amilyen komolyan később munkára nevelésükkel foglalkozunk.” (Ferrer 2003. 70. o.) A játék szerepe még egy tekintetben fontos, kiváló lehetőséget jelent az altruizmus, a segítőkészség és a gyermekek közötti szolidaritás érzésének kifejlesztéséhez.

Ferrer az iskolai élet megújítására alapvetően két lehetőséget lát: megkísérelhető az iskola megváltoztatása azáltal, hogy tudományos felismerésekre építve tanulmányozzuk a gyermek természetét, és ebből kiindulva mutatunk rá az oktatási rendszer hiányosságaira. A másik út önálló iskolát alapítani, ahol lehetőség nyílik az elképzelések realizálására.

Ferrer mindenkor hatásos retorikai eszközökkel igyekszik véleményét kifejteni, így például ebben az idézetben is: „Miért fordítunk gyermekeink nevelésére kevesebb figyelmet, mint például a spenóttermesztésre?” – teszi fel a kérdést egyik beszédében. (Ferrer 2003. 75. o.)

A nevelés igazi jelentőségét abban látja, hogy együtt fejleszti a gyermekek fizikai (testi), intellektuális és erkölcsi képességeit. A tanárok ebben a folyamatban miszsiós szerepet vállalnak, feladatukat (pedagógiai programjukat) így fogalmazza meg: „Engedjétek, hogy (ti. a tanárok – M. Gy.) olyan tudósként dolgozzanak, akik a gyermeki lélek tanulmányozását tekintik feladatuknak! Engedjétek, hogy keressék azt az utat, ahol és ahogy az alapelveket érvényesíteni lehet a nevelés rendszerében! Ne engedjétek, hogy legfontosabb célunkat – az emberiség teljes felszabadítását – szem elől veszítsék!” (Ferrer 2003. 85. o.)

Minden nevelési koncepció lényege megmutatkozik a *jutalmazásról és a büntetésről* vallott felfogásban. A ferreri koncepció szerinti a racionális nevelés ugyanis

védekező eszköz mindenféle tévedés és tudatlanság ellen. A kor nevelésének sajátossága az, hogy átsiklik a valóság fölött, és tudomásul veszi az abszurditást, az emberek közötti egyenlőtlenséget. Ferrer, aki rendszerét a szolidaritás és az egyenlőség eszméjére építi, természetesen nem akar újból egyenlőtlenséget támasztani a tanulók között. Ezért a Modern Iskolában nincs jutalom, nincs büntetés és nincsenek vizsgák sem. Ferrer elismeri a vizsgák létjogosultságát ott, ahol valamilyen előzetes tudásra építenek, ahol speciális ismereteket oktatnak, mondjuk a szakképzésben. De a Modern Iskolában ilyen nincs. Ezért „minden tanulót úgy kell elengedni az iskolából, hogy olyan képességekkel rendelkezzen, amelyek alkalmassá teszik arra, hogy saját életének mesterévé (kovácsává) váljon”. (Ferrer 2003. 88. o.) Amennyiben racionális okból nincs fegyelmezés az iskolában, akkor a következetesség érdekében le kell mondani a büntetésről is.

Mondja ezt annak ellenére, hogy több szülő kéréssel, sőt, a gyermek megfegyelmezésére (testi fenytésére) irányuló követeléssel lépett fel az iskolával szemben. Ferrer ilyenkor mindig ellenállt a szülői kérésnek. A hagyományos tanév végi iskolai vizsgák – amelyeknek a szülők oly nagy jelentőséget tulajdonítanak – Ferrer szerint abszolút hatástalanok, vagy ha mégis van hatásuk, az inkább káros: „A vizsgarendszer funkciója a vizsgát kísérő ünnepléssel együtt egyedül az, hogy a szülők hiúságát és sok tanár önös érdekét szolgálja; a vizsgák szenvedést okoznak a gyermeknek és később meg is betegítik őket.” (Ferrer 2003. 89. o.)

Ferrer tisztában van azzal, hogy az apák szeretnek a nyilvánosság előtt büszkélkedni gyermekükkel, de a szülők nem gondolnak arra a vizsga előtti két hét felkészülési időszakra, amely alatt rendkívüli szenvedést élnek meg a gyerekek. Tekintve, hogy mindent külsőségek alapján ítélnék meg, és a gyermekeken ez a szenvedés külsőleg nem látszik, a szülők nem veszik tekintetbe, hogy mi a vizsgaeredmények ára, mi a mögöttes tartalmuk.

A vizsgák elutasításának másik oka az, hogy az esetek többségében sulykolást jelentenek, csak az emlékezetet terhelik meg aránytalanul, és az ok-okozati összefüggésekre nem mindig fordítanak elegendő figyelmet. A tanárok többsége ugyanis egyszerűen kész frázisokat ismételtet, sokszor elég mechanikusan, saját személyiségükből szinte semmi sem jelenik meg az oktatás során. A tanárok arra törekszenek, hogy a nyilvános vizsgákon azt bizonyítsák be a vendégeknek és a szülőknek, hogy a gyermekek korukhoz képest sokkal többet tudnak, mint elvárható lenne, és mindezt az ő vezetésükkel tanulták meg. Tehát a vizsgák a tanárok hiúságának a kielégítői azon az áron, hogy sérül a gyermek testi és erkölcsi fejlődése.

Ferrer iskolájában mindent abból a szempontból mérlegelnek, hogy jó-e a gyermeknek, és amennyiben nem jó, radikálisan elvetik.

A Modern Iskola közleményei között egy összefoglaló írás olvasható Emilia Boivin tollából, melyben összefüggésében tárgyalja *a vizsgák és vizsgáztatás, valamint a versenyek* kérdését. (Ferrer 2003. 91–95. o.)

A főbb kérdések, érvek és ellenérvek a következők.

Miért töri meg a vizsga a tanulás folyamatát már a gyermekek 5-6 éves korától kezdve? Már ilyenkor, az olvasás tanulásakor sincs idejük arra, hogy gondtalanul figyeljék és átéljék az olvasottakat, hogy hosszasan, képzeletüknek teret adva beszélgessenek. E helyett minden nyilvánosan elkövetett hiba, vagy netán sikertelenség esetén ott az egész életüket végigkísérő szégyenérzet, ami már a tanulás kezdetét megkeseríti.

A szülők és a tanárok a tanulás folyamatában – közvetlenül is, de indirekt módon feltett kérdéseikkel és utalásaikkal – folyamatosan azt érzékeltetik a tanulókkal, hogy olyan riválisokkal vannak körülvéve, akiket le kell győzni. Ennek következtében minden erőfeszítés a győzelmet biztosító jó osztályzatok elérésére irányul, és így a gyermekek lelkében, erkölcsében leginkább a hiúság és az egoizmus érzése fejlődik ki.

A vizsgák között különleges hely illeti meg *az érettségi vizsgát*, hiszen ez jelenti a belépést a jobb állások vagy a magasabb műveltség felé. Ez a vizsgaforma kevésbé veszélyes az anarchizmus nézőpontjából, már csak formalizmusa miatt is. Ekkorra ugyanis már többnyire tudatosan a fiatalban, hogy egzisztenciája és karrierje érdekében másoknál erősebbnek és könyörtelenebbnek kell lennie, hogy így ő legyen a győztes az egy-egy állásért, az előrejutásért folytatott küzdelemben. Kifejezetten provokatív a következő kérdés: „Van-e valami természetellenesebb az életben, mint a vizsgákra való készülés? A szellemi és testi erők és minden képesség összpontosítása arra, hogy másoknak kárt okozzunk!” (Ferrer 2003. 93. o.)

A vizsgákkal még további gondok is vannak. A vizsgán előforduló nyilvánvaló igazságtalanságok, amelyek úgyszólván a vizsgarendszer részét képezik, mint amilyen a véletlen is, komoly befolyásoló tényező. Ezt azért kell kiemelni, mert a véletlen köztudottan vak, azaz nem számol olyan tényezőkkel, mint a tantestület aktuális hangulata, de más tanításon kívüli hatások kényszerítő erejével sem. Ezért a vizsgák objektivitása amúgy is csak látszólagos. Az osztályzatok tartalmi értéke közötti különbséget jól mutatja az, amikor egy-egy tanuló valamilyen okból egyik iskolából a másikba kerül.

Mivel a társadalmi gyakorlat úgy hozta, hogy az emberek társadalmi helyének meghatározásában a vizsgán szerzett osztályzatoknak olyan fontos szerepük van, nem ártana ezeket gondosabban megszervezni. Hiszen képtelenség ezt a tevékenységet minimumra korlátozott időben elvégezni: az írásbeli dolgozatok néhány óra alatt készülnek el, a szóbeli feleletek még ennél is rövidebbek és számos mellékes körülmény is kérdésessé teszi az objektivitásukat.



A jövőre vonatkozóan Ferrer és az anarchista teoretikusok olyan társadalomban gondolkoznak, ahol mindenki dolgozhat, aki akar. Ennek érdekében fontossá válik a munkavégzés szeretetének kifejlesztése. Ennek akadályozó tényezőit is számba veszik, így a másokkal való állandó összehasonlításról és főleg a folytonos vetélkedésről le kell szoktatni a gyerekeket, pontosabban már az iskolában csírájában el kell fojtani az ilyen szándékot.

A Modern Iskola életében a következő problémát *a tankönyvek*, egészen pontosan az olvasókönyvek kiválasztása jelentette. Az iskolákban általában használt olvasókönyvek ugyanis tarka összevisszaságban, mindenféle rendszer nélkül tartalmaztak tudományos és valláson alapuló nézeteket, jót és rosszat, tévedéseket és igazságot bemutató mozzanatokot. A korabeli francia tankönyvekben – melyeket Ferrer kritikusan értékel – szinte mindenütt felcserélik Istent az állammal, a keresztény erényeket a polgári kötelességekkel és jogokkal, a vallást a patriotizmussal, illetve az arisztokráciának és a főpapságnak való alávetettséget, a vállalkozóknak, bankároknak, gyártulajdonosoknak és főrangú hivatalnokoknak való alárendeltséget sugallják. Amikor Ferrer a francia kultuszminisztériumban egy szabadgondolkodó tisztviselőnél érdeklődik megfelelő tankönyvek iránt, kap egy baráti javaslatot, mégpedig Malverts „Tudomány és vallás” könyvére vonatkozóan. Ezt aztán spanyolra fordítják „A kereszténység eredete” címmel, és a továbbiakban olvasókönyvként használják. Ferrer szeretett volna spanyol irodalmi műveket is oktatásra alkalmassá tenni, de ezekkel szemben nem tartalmi, hanem didaktikai kifogásai voltak, ugyanis hiányzott belőlük a lelkesítő erő, és módszertani szempontból is elavultak voltak. Ferrer ugyan felvette a kapcsolatot a szerzőkkel, és azok vállalták volna a kért átalakítást, de aztán a kiadó elzárkózása miatt nem tehettek semmit. Így a Modern Iskola megnyitásakor egyetlen használható könyv sem állt rendelkezésre.

De ez a helyzet hamarosan megváltozott, mert Jean Grave kiváló könyvét – a „Nono kalandjait” – kezdték el használni. Ebben a verses eposzhoz hasonló, drámai szerkesztési elemeket is felhasználó műben „Autonómia ország” viszonyai kerülnek bemutatásra, mégpedig a fennálló rendszerrel, azaz a „Kötöttségek országával” szemben. A könyv mindenféle szépítgetés nélkül mutatja be a társadalmi igazságtalanságokat és problémákat. A könyv lekötötte a gyermekek figyelmét, mindenféle ötleteket adott nekik, a tanárok számára pedig lehetővé tette a spontán választ alkalmi megjegyzések formájában. A gyermekek játékaikban sokszor felhasználták az Autonómia országból származó elemeket.

A továbbiakban Ferrer pályázatot írt ki megfelelő tankönyvek írására, de ez nem hozott eredményt. Közben Ferrer újra talált két tankönyv céljára használható kiadványt, de ezeket, mivel nem tankönyvnek szánták őket, át kellett írni. Az egyiknek a címe „A negyedik kézirat”, a másiké pedig „Gyarmatosítás és hazaszeretet” volt. Mindkét könyv olyan cikkek gyűjteménye, amelyeknek a szerzői a háborúk és a hódítások

szörnyűségeivel és az ezzel kapcsolatos igazságtalanságokkal foglalkoztak. A választás azért esett ezekre a könyvekre, mert erőteljes hatásuk volt a gyermekekre, amit rövid írásbeli feljegyzéseik is tanúsítanak. Ezek némelyikét – a reakciós politikusok dühös reagálása ellenére – az iskolai újság is közölte.

A tantárgyak között Ferrer foglalkozik a *számítan tanításával*, mert úgy véli, ezen tantárgy oktatása az elnyomás egyik eszköze volt azáltal, hogy rögzítette a tanulóknak a kapitalista rendszer hamis eszméit. Ezért kéri, hogy hozzáértők írjanak esszéket erről a problémáról és alakítsák át a tananyagot. Az átalakítás lényege az, hogy a megoldandó feladatok tárgya a mezőgazdasági és az ipari termelés, a nyersanyagok és a megtermelt javak igazságos elosztása, a szállítás és a közlekedés, az emberi munka és a gépi munka összehasonlítása, továbbá a gépi munka előnyeinek számítások útján történő elemzése. A Modern Iskolában az aritmetika a társadalmi ökonómia tudományaként van jelen, ökonómia alatt annak eredeti jelentését, azaz az igazságos elosztást értve. Természetesen a szigorú értelemben vett tananyag felöleli az alapműveleteket, a törtekkel való számolást és a kamatszámításokat egészen a gyökvonásig és az integrál-számításig bezárólag.

A *racionális nevelés* meghaladja a korábbi nevelési gyakorlatot. Legelőször is azzal, hogy (1) semmiféle kapcsolata sincs a vallásos neveléssel, hiszen Ferrer fel fogása szerint a teremtéstörténet csak legenda és az erre épített világkép hamis. Az ő nevelési elképzelése szerint tisztán tudományos módszerekkel kell oktatni. Az értelemre, belátásra alapozott nevelést ki kell egészíteni a művészeti nevelés által keltett lelkesedéssel. Az ilyen módszerekkel felkészített tanulók azután képesek lesznek az élet megszépítésére és a társadalom megújítására. Ferrer felhívást fogalmaz meg könyvében: „Ezért ne vesztegessük az időt arra, hogy egy imaginárius Istenhez könyörögjünk olyan dolgokért, amelyeket egyes egyedül az emberi munka teremthet meg!” (Ferrer 2003. 100. o.)

A racionális módszer további sajátossága, hogy (2) távol tartja magát a politikától. Itt olyan individuumok nevelésére törekszenek, akik maguk rendelkeznek képességeik felett. Nem úgy a politika, amelyik ezeket a képességeket a saját vagy mások szolgálatára rendeli. Ferrer szerint a vallás mindennek az isteni hatalom alá rendelésével nagymértékben hátráltatta az emberiség fejlődését, de a politika sem különb, mert arra neveli az embereket, hogy életüket mások akarata szerint rendezzék be. A Modern Iskola tanárainak az a feladatuk, hogy rámutassanak arra, hogy despotizmus és szolgaság addig lesz a Földön, ameddig az egyik ember függésben tarthatja a másikat. A cél az, hogy az ezzel kapcsolatos tudatlanság megszűnjön. Mindennek, amit korábban a hagyomány szabályozott, ok-okozati összefüggéseit fel kell tárni és tudatosítani kell az ifjúságban. „Ezért nem akarjuk vesztegetni az időt és másoktól kérni azt, amit nekünk magunknak kell elvégezni. A feladatunk az, hogy a gyermekek számára nyilvánvalóvá tegyük, hogy társadalmi helyzetük olyan mértékben fog

javulni, amilyen mértékben gyarapodik a tudásuk, és ezzel együtt növekszik majd a befolyásuk a társadalomra. Ez az út annál sikeresebb lesz, minél gyorsabban leszámolnak a vallásos és más babonákkal, melyek annyi kárt okoztak már. Ezért nincs a mi iskolánkban sem büntetés, sem jutalom, nincsenek kitüntetések és nincsenek fenytések, mert mindez csak erősítené a gyermekekben a csodák és a csodaszerekbe vetett hitet ahelyett, hogy az emberiség individuális és kollektív erőfeszítésére apelálnának.” (Ferrer 2003. 101. o.)

És harmadjára (3) tudomásul kell venni, hogy a racionális és a tudományos alapra helyezett nevelés egyértelműen azt bizonyítja, hogy nincs értelme várni a privilegiált helyzetben levők jóindulatára, belátására. Csak a szabad szerveződésre épített társadalmi rendért folyó küzdelem vezethet el a kívánt eredményhez.

5.1.4. Életképek és dokumentumok a Modern Iskola életéből

Az iskolaújság az alapítás utáni harmadik évben, az 1903/04-es tanév kezdetén összefoglalja az eddigi eredményeket. Az írás hangulata, szerkesztése, a mondanivaló központozása miatt teljes egészében idézem az egyik cikket:

„E hónap 8. napján kezdtük meg az új tanévet. Iskolánk tanulói, a szülei és számos olyan vendég töltötte meg az újonnan bővített termeket, akik szimpatizálnak iskolánk céljaival. A megnyitó előtt mindenkinek lehetősége volt megtekinteni egy természettudományos jellegű kiállítást. Az ünnepség az igazgató rövid beszédével kezdődött, amelyben ünnepélyesen megnyitotta az iskola harmadik tanévet, említést tett arról, hogy az iskola sokat gazdagodott tapasztalatokban az elmúlt években és mindent megtesznek továbbra is Modern Iskola sikere érdekében. Dr. de Buen gratulált az iskolai épületek megnagyobbításához és pozitívan nyilatkozott az iskola céljairól. Elmondta, hogy a nevelésnek a természetet és minden természeti jelenséget vissza kell tükröznie. A tudásunk tartalma nem lehet más, mint amit felfogunk. Saját gyermekeire vonatkoztatva, akik szintén ide járnak és az iskola közvetlen szomszédságában laknak, említést tett a tanulók közötti jó baráti kapcsolatokról, ami az együttes tanulásukban és játékuikban mutatkozik. Beszélt még arról, hogy magában az ortodox nevelésben, minden ókori jellege ellenére, vannak olyan tendenciák, amelyek rokonságot mutatnak a Modern Iskola gyakorlatával. Elmondta még, hogy Guadalajarában egy filantróp érzelmű hagyatékozónak köszönhetően hamarosan egy hasonló szellemiségű iskola nyílik. Az adományozó hozzá kíván járulni a gyermekek tudatlanságának megszüntetéséhez és előítéletektől mentes neveléséhez

abban a reményben, hogy más jó szándékú vagyonos személyek is csatlakoznak kezdeményezéséhez.

Dr. Martinez Vargas előadásában arról beszélt, hogy a tisztán tudományos alapú és racionális módszer, amelyet a Modern Iskolában bevezettek, az egész közoktatás számára fontos kiindulási alapot nyújthat. Mostanáig nincs jobb módszer, amely hatékonyabban fejlesztené a gyermekek egymás közötti, valamint a családok és a társadalom többi része közötti kapcsolatát, továbbá a módszer az egyetlen eszköz az emberiség erkölcsi és szellemi jövőjének jó irányba történő alakításához. Az előadó nagy meglepetéssel hallgatta az iskolai higiéné és az ezzel kapcsolatos rendszeresen ismétlődő egészségügyi vizsgálatok bevezetését, ami az utóbbi két év eredménye a Modern Iskolában, és több nyilvános előadáson hangoztatták a szükségeségét, többek között Brüsszelben is a Higiéniai Kongresszuson.

A továbbiakban dr. Vargas képeket vetített különböző higiénés gyakorlatokról és gyakran előforduló betegségekről. Sajnos a *laterna magica* elromlott az előadás közben, de az előadó ennek ellenére folytatta előadását. Az így nyert időt azzal töltötte ki, hogy utalt a korzett viseléséből fakadó veszélyekre, a mikrobák által okozott fertőzésekre, ami a homokban játszó gyermeket érintheti, szólt még az egészségtelen lakásokról és műhelyekről.

A megnyitó zárásaként a jelenlevők meglepedtsége és az öröm kifejeződése látszott a tanulók arcán, ami a jelenlegi nehéz viszonyok között biztatást és előkészületet jelent a jövőre vonatkozóan.”

(Ferrer 2003. 124–125. o.)

Az Iskolaújság 1903-as évfolyama részleteket közöl tanulói írásokból. A fogalmazások az iskola működésének második évében, a tanév végén készültek. A tanulók különböző életkorúak és különböző osztályokba jártak. A következőkben részletek olvashatók ezekből a dolgozatokból.

Egy kilencéves kislány írja:

„Amikor egy bűnözőt halálra ítélnék és rászolgál a büntetésére, akkor az őt elítélő személy és az ítélet végrehajtója is embert öl; akkor ebből logikusan az következne, hogy ezeknek a személyeknek is meg kellene halnia, és akkor hamarosan kipsztulna az emberiség. Jobb lenne, ha egy bűnöző elítélése helyett, amellyel magunk is büntetünk el, inkább jó tanáccsal látnánk el a vétkező személyt, hogy ne tegyen többé rosszat. Azonkívül, ha mindannyian egyformák lennénk, nem lennének tolvajok és gyilkosok, nem lennének gazdagok és szegények, mindenki egyforma lenne, és mindenki becsülné a munkát és a szabadságot.”

(Ferrer 2003. 140. o.)

Az idézethez Ferrer egész rövid kommentárt fűz: mely szerint a kislány egyszerűen, világosan szól igazat.

Ezután egy 13 éves lány ír a fanatizmusról:

„A fanatizmus a tudatlanság és a nők elnyomásának az eredménye; azért nem akarnak a katolikusok felvilágosult, képzett nőket, mert az elnyomottak, tudatlanok az ő legfőbb támogatóik.”
(Ferrer 2003. 141. o.)

Egy 12 éves fiú írja:

„Miért nem fog hozzá az emberiség az öldöklés, a háborúzás, a gyűlöletkeltés és a vagyoni viszonyok közötti különbségek elmélyítése helyett, végre az emberiség sorsán javító dolgok felfedezéséhez? Az embereknek meg kellene egyezniük egymással, hogy békében és testvériesen éljenek.”
(Ferrer 2003. 142. o.)

Egy másik tanuló az iskoláról és a tanulók egymás közötti viszonyáról ír:

„Egy tető alatt élvén, azt szeretnénk megtanulni, amit nem tudunk, aminek a hiányát érezzük. Osztálykülönbségek nélkül mi mindannyian testvérek vagyunk, akiket ugyanazon cél felé vezetnek. [...] A tudatlan egy nagy nulla; semmit sem várhatunk tőle. Ez legyen figyelmeztetés számunkra, hogy ne vesztegessük el az időt, tanuljunk meg mindent, amit nyújtanak, valamikor biztosan hasznát vehetjük.”
(Ferrer 2003. 143. o.)

Az emberiség hibáiról ír egy 10 éves kislány:

„Az emberiségnél előforduló leggyakoribb hibák a hazugág, a dicsekvés és az egoizmus. Amennyiben az emberek műveltebbek lennének és különösen akkor, ha a nőket a férfiakéval egyformán tanítanák, ezek a hibák megszűnnének. Akkor a szülők nem vallásos iskolákba küldenék a gyermekeiket, ahol hamis eszméket tanítanak nekik, hanem racionális iskolába járatnák őket, ahol semmi olyan természetellenest nem tanulnak, ami egyáltalán nem is létezik. Itt nincs háborúzás, viszont van szolidaritás és közös munka.”
(Ferrer 2003. 143. o.)

Egy másik tanulói fogalmazás a fennálló társadalmi renddel foglalkozik:

„Micsoda egyenlőtlenség van a társadalomban, egyesek reggeltől estig dolgoznak és nemhogy hasznuk nincs belőle, de még elegendő élelemhez sem jutnak; mások viszont megszerzik a munkások javait és nagy bőségben élnek! Miért van ez így? Miért nem vagyunk egyformák? Kétségtelen, hogy egyformák vagyunk, de a fennálló társadalom ezt nem ismeri el, azt gondolják, hogy egyesek azért vannak, hogy dolgozzanak, másoknak pedig a semmittevés és a szórakozás jut. Amikor egy munkás kifejezi azt, hogy felismeri a kizsákmányolás tényét és szenved ettől, őt szidják és őt büntetik keményen; de sokan vannak a munkások között olyanok is, akik türelemmel viselik a szenvedést. A munkásnak önmagát kell nevelnie. Annak érdekében, hogy ez megtörténhessen, olyan szabad iskolákat kell létesíteni, amelyeket a gazdagok pénzéből tartanak fenn. Ennek eredményeként a munkásember egyre több tudásra tesz szert, egészen odáig, hogy felismeri saját helyzetét, és hozzákezd társadalmi missziójának teljesítéséhez.”

(Ferrer 2003. 144. o.)

Az anarchisták radikalizmusát és egyúttal a gyermekek fejlett igazságérzetét mutatja a következő részlet egy 12 éves fiú írásából:

„Kik élvezik a munka gyümölcsét? A gazdagok. Miért is vannak ezek a gazdagok? Ezek olyan nem produktív emberek, akiket talán a herékhez lehetne a leginkább hasonlítani, azzal a lényeges különbséggel, hogy azoknak eszük van és megszabadulnak a parazitáktól.”

(Ferrer 2003. 147. o.)

A tanulói fogalmazások mindenképpen elemzést és értelmezést igényelnek. Először a kiválasztásukról: ezt maga Ferrer vagy a szerkesztést végző munkatársa végezte, nem tudjuk, mennyi és milyen korrekciót hajtott végre az eredeti szövegen.

A tanulói fogalmazások legfőbb meglepetése (1) a szóhasználat, a komoly felnőtt szófordulatok gyakorisága, (2) a tolerancia elvének hangoztatása, kivéve, ha katolikusokról vagy gazdagokról van szó, (3) a nők és a férfiak együttes nevelésének kényszeres, állandóan visszatérő hangoztatása. Érzékelhető, hogy (4) a túl komoly tartalom a gyermekek gondolkodásában egyéni, leegyszerűsített rendszerré áll össze, ahol össze nem tartozó dolgok nagy logikai ugrásokkal kerülnek egymás mellé. Tagadhatatlan az is, hogy (5) némelyik naiv gyermeki kérdés az emberiség lényegi problémáira kérdez rá.

Összességében túl komolyak, néha pátoszos hangvételűek ezek a fogalmazások!

A bemutatásra szánt dokumentumok között akad egy olyan levél is, amelyet a ferreri rendszerre fogékony másik iskola tanulói írtak, a továbbiakban ebből emelek ki részleteket.

A levelet a badalonai Athenäum dolgozóinak elemi iskolai osztályából írták (Ferrer 2003. 150. o.):

Levél a barcelonai Modern Iskola tanulóihoz.

Kedves barátaink! Azzal a szándékkal fordulunk hozzátok, hogy megismerkedjünk egy másik iskola tanulóival, hogy barátságot kössünk és együtt tanuljunk.

Néhány napja kezdtük el olvasni a „Nono kalandjait” és nagyon tetszik nekünk. A tanárunk mondta, hogy ti ezt már régebben olvassátok, így szeretnénk veletek megbeszélni, hogy ti hogyan értelmeztétek az olvasottakat.

Felhasználjuk az alkalmat arra is, hogy közöljük, szeretnénk jó barátságba kerülni veletek és jó lenne találkozni is. A tanárunk megígérte, hogy elvisz bennünket Barcelonába, hogy megnézzük az állatkertet, talán ott találkozhatnánk. A részletekről majd még írunk.

Fogadjátok ezúton barátaitok üdvözlését. Várjuk válaszotokat!

Jó egészséget és minden jót kíván nektek a badalonai iskola tanulói nevében: Badalona, 1904. febr. 16. Francisco Rodriguez

Erre a megkeresésre természetesen válaszoltak a Modern Iskola tanulói, méghozzá mindenki egyéni levélben írta le a Nono kalandjainak olvasása közben megfogalmazott gondolatait. Összesen 56 levél készült el. A levelek a tanulók tehetségétől függően nagyon különbözőek voltak. Közös elemként jelent meg bennük az Autónia ország iránti lelkesedés. A sok ismétlés elkerülése érdekében egy hosszú közös levelet fogalmaztak meg, amelyben összegezték a korábbi egyéni észrevételeket.

A válaszlevél tartalmának ismertetése helyett, a *levélírás-módszerének didaktikai jelentőségét* emelném ki. Ez a módszer legelőször is (1) feltételezi a kapott levél elolvasását és megértését, (2) a Nono könyvről szóló emlékek felidézését, esetleges újbóli elolvasását, (3) levél megfogalmazását egyéni munkában, (4) az egyeztetés folyamatát, az ismétlések kiszűrését, a közös válaszlevél megfogalmazását a többiekkel való együttes munka során.

A levél-forma további előnye a személyesség érzése a személytelen tankönyvi szöveg ellenében. Mindez többé-kevésbé érvényes akkor is, ha a levél fogalmazásában, szófordulataiban érezhető a felnőttek közreműködése.

Összességében ebben az iskolában – pusztán a spontán szerveződés fontossága miatt – jutnak el egy olyan módszerhez, amelyet nem sokkal később a reformpedagógia gyakorlatában didaktikai megfontolásból vezetnek be.

5.1.5. A Modern Iskola eredményei

Anselmo Lorenzo, aki előszót írt Ferrer könyvének spanyol kiadáshoz, úgy véli, hogy „a Modern Iskola legfőbb feladata, hogy a szabadsághoz vezető út bejárati kapuja legyen”. (Ferrer 2003. 23. o) Ennek megvalósítása érdekében az egyik legfontosabb történés a racionalisztikus módszer bevezetése volt, aminek a lényege a következő: „Módszerünk alapjai nem lehetnek olyan dogmák, rendszerek és modellek, amelyek a társadalmi megújulás felé vezető átmeneti állapotot uralják. Ezzel szemben módszerünk alapjai a tényekre alapozott megoldási módok, a gyakorlat által megtermékenyített elméletek és a bizonyított igazságok [...] amelyek az emberiség érdekeit szolgálják.” (Ferrer 2003. 15. o.)

Az iskolai élet szervezésében kitüntetett szerepet töltenek be a tanárok, sőt, ők a társadalmi haladás hordozói, az ő feladatuk a társadalmi igazságosság helyreállítása.

„Az ő feladatuk lesz a nevelés felszabadítása és általánossá tétele. [...] A tanárok feladata a tudás és a hit közötti helyes egyensúly megtalálása. [...] Fontos missziós feladat a tiétek, és nincs a világon ennél fontosabb. Ameddig a privilegizáltak nemzetközi kapcsolatokat szőnek, hogy védekezzenek az újtókkal szemben, ameddig különleges törvényeket hoznak a forradalmárok üldözésére [...] addig ti legyetek azon, hogy felszámoljátok a babonát, tanítsátok az igazságot, segítsétek a jellemformálást, akadályozzátok meg az egyoldalúságot, a tudatlan tömegek újraképződését, törekedjete arra, hogy minden emberből olyan gondolkodó, aktív lény legyen, amely felismeri a hamisságot és az igaztalan autoritást, és ennek következtében az igazságosság az emberi kapcsolatokban szokássá válik számára.”

(Ferrer 2003. 19. o.)

Az iskola működése nagyon jól dokumentált, hónapról-hónapra követhető a tanulói létszám alakulása (Ferrer 2003. 137. o.):

Év	Lány	Fiú	Összes
kezdés	12	18	30
1901/02	32	38	70
1902/03	34	38	82

8. táblázat. A Modern Iskola három éve

A Modern Iskola tevékenysége élénk sajtóvisszhangot váltott ki, kezdetben leginkább a helyi sajtóban. A „Noticiero Universal” és a „Diariro de Barcelona” újságok-

ban számos olvasói levélvita zajlott. Ebből az utóbbiból egy kritikai észrevételeket tartalmazó cikk részletet emelek ki:

„A napokban kézhez vehettük a városunkban újonnan létesült nevelési központ prospektusát, és ebben azt olvastuk, hogy mindenféle dogmától és rendszertől mentes iskola jött létre. A prospektus szerint megszabadítják a tanulókat mindenféle tekintélytisztelettől és a régimódi, nevetséges szofisztikus okoskodástól.

Nekünk úgy tűnik, hogy mindez azt jelenti, hogy legelőször azt igyekeznek tudatosítani a lányokban és a fiúkban – mert egyes iskoláról van szó – hogy nincs Isten. Ez aztán csodálatos nevelés fiatal lányok képzésére, akik egyszer majd maguk is szülők lesznek.” (Ferrer 2003. 118. o.)

A sajtóvita tovább zajlik, és a válasz sem várat magára sokáig. „Klerikális dühkitörés” címmel jelenik meg a válasz, tartalmi szempontból csak a már korábban leírt pedagógiai elveket ismételve.

Tekintsük még át Ferrer iskolájának további hatását! Ez azért is fontos, mert Ferrer az egyik legjelentősebb anarchista iskolateremtő. Természetesen az első hatások közvetlen környezetében mutatkoztak meg. Részletes kimutatás sorolja fel azokat a spanyol településeket, ahol a Modern Iskolában kifejlesztett tananyagot – elsősorban az iskolában használt tankönyveket – alkalmazták. Ez 1903-ban összesen 32 iskolában valósult meg. (Ferrer 2003. 137–138. o.)

A ferreri hatásra történő reakciók egyébként egyfajta társadalmi látletnek is tekinthetők az anarchista gondolkodásra való fogékonyság szempontjából. Ferrer hatásának felfokozódásához döntő mértékben hozzájárult e neves teoretikus és tanár halálos ítélete, ami több helyen is tiltakozási mozgalmat generált. Mindez széleskörű nemzetközi érdeklődést keltett Ferrer oktatási nézetei iránt. Írásait számos nyelvre lefordították, és valóságos áradata jelent meg az életével és munkásságával foglalkozó műveknek. A racionalista módszer szerinti oktatásért küzdő mozgalom Spanyolországból és Nyugat-Európából kiterjedt az egész világra. Braziliában és Argentínában, Lengyelországban és Csehszlovákiában, Kínában és Japánban a barcelonai modellt követő iskolák nyíltak, melyek Ferrer nevét viselték, és az ő oktatásra vonatkozó elképzeléseit vették át.

Az 1919-es bajorországi forradalom alatt Gustav Landauer, aki korábban már lefordította németre Ferrer műveit, kidolgozott egy, a ferreri módszerekre épülő oktatási programot.

Az 1917–1921-ig tartó orosz forradalom alatt pedig Mahno, az anarchista vezető tervezte egy Ferrer-féle iskola létrehozását Ukrajnában, míg nem a bolsevikok szét szórták mozgalmát.

A Ferrer halála és a második világháború közötti három évtizedben Modern Iskola alapítottak Nagy-Britanniában, Franciaországban, Belgiumban, Hollandiában, Olaszországban, Németországban, Svájcban, Lengyelországban, Csehszlovákiában, Jugoszláviában, Argentínában, Brazíliában, Mexikóban, Kínában és Japánban. A szélesebb körű Ferrer-mozgalom azonban az Egyesült Államokban alakult ki, ahol több mint ötven éven keresztül fennmaradt.

A Ferrer-mozgalom központja hamarosan New York lett, ezért érdemes az ottani iskolai gyakorlattal is megismerkedni.

5.2. A New York-i Ferrer-iskola

A New York-i Ferrer-iskola 1911. január 1-jén nyitotta meg kapuit. Kezdetben a létesítmény felnőttoktatási központként funkcionált, amely magában foglalt osztálytermet, előadótermet, tanácstermet, könyvtárat és más kiszolgáló helyiségeket. 1911 októberében vált valóra az eredeti terv, azaz egy nem bentlakás iskola indítása. Igazgatónak a Ferrer Társaság akkori titkárát, Bayard Boyesent nevezték ki. Boyesen pedagógiai koncepciója a ferreri örökség folytatásának tekinthető amerikai viszonyok között. Szerinte: „az oktatás a tudás előcsalogatásának és nem a beszűkítésnek a folyamata: a gyermeket hagyni kell, hogy szabadon, spontán módon fejlődjen, irányítsa saját erőfeszítéseit, megválassza a tudás azon területeit, amelyeket tanulmányozni kíván. Ezért a tanárnak ahelyett, hogy önkényesen saját véleményét, előítéleteit vagy hiedelmeit prezentálná, és ezeket a tanulókra erőltetné, inkább érzékeny műszerként kell reagálnia a gyermekek igényeire, mégpedig pontosan akkor, amikor azok keletkeznek. [...] A tudományos bizonyítható adatokat tényekként mutassák be, de mindenféle magyarázat vagy elmélet – akár társadalmi, vallási vagy politikai indíttatású az – úgy legyen prezentálva, hogy a tanuló intellektuális függetlenségének megőrzése mellett dönthessen annak elfogadásáról vagy elutasításáról.” (Avrich 1980. 73. o.)

Elődeihez hasonlóan Boyesen is az integrált, olyan együttes elméleti és gyakorlati oktatás híve, amely csak szabad, kényszermentes légkörben valósul meg. Ferrerhez hasonlóan elveti az osztályozás és a vizsgáztatás rendszerét. Az iskolai térszervezés tekintetében is átalakítást kezdeményez: az osztálytermekben nincs katedra és nincsenek rögzített padosorok, és nincs egységes házirend sem. A tananyag tekintetében a szokványos alapozó tantárgyak mellett a tanulók számára lehetőség nyílik gyakorlati tevékenységre, így énekelhetnek, rajzolhatnak, hegedülni és zongorázni tanulnak, de kézműves tevékenységre, főleg famunkákra is lehetőséget teremtenek.

Bár az iskola igazgatóinak a személye később gyakran változott, az iskola továbbra is kitartott a ferreri örökség mellett, és fő céljának a gyermekekben rejlő valamennyi képesség harmonikus fejlődésének elősegítését tekintette.

Ferrer-követők közé sorolható még a Németországban tevékenykedő Gustav Landauer is, aki színházi és újságszerkesztői tevékenysége mellett a nevelés kérdéseivel is foglalkozott.

5.3. Gustav Landauer iskolája és a misztikus anarchizmus (1870–1919)

5.3.1. Élete és munkássága

A szintén Ferrer-követő Gustav Landauer Németországban, Karlsruheban született 1870. április 7-én vallását nem gyakorló zsidó polgári családban. Már gimnazistaként élénken érdeklődött a filozófia, a történelem, az irodalom és a zene iránt. Erről tanúskodnak fiatalkori írásai. Iskolai élményei már nem ilyen kedvezőek, mert az iskolai létet úgy élte meg, mint „szabad idejének, az álmainak és a kutatásra szánt idejének az elrablását”. (Wolf 1991. 99. o.) Landauer az iskolát olyan a szabadságot erősen korlátozó intézménynek tekinti, amelyből hiányzik a megértés és a szeretet, és elnyomja a fiatalok egészséges tenni akarását.

Landauer hamarosan Berlinbe, ebbe a kozmopolita nagyvárosba kerül, ahol kapcsolatba lép a művészek világával. Az ő közvetítésük révén nyer ösztönzést az életreform-mozgalomba való bekapcsolódásra: előadásokat tart a népfőiskolákon, illetve a 1890-től a berlini népi színjátszó mozgalomban is részt vesz. 1892-ben az „Új Szabad Népszínház” alapítására agitáló felhívásában olyan proletárokat nevelő színházról ír, amelynek deklarált célja a munkások műveltségének magasabb szintre emelése.

Landauer az 1890-es években csatlakozott a szocialista mozgalom radikális ifjúsági szárnyához (Die Jungen), amely szembekerült a Szociáldemokrata Párt parlamenti irányvonalával. 1893-tól 1899-ig a *Der Sozialist* szerzője, majd 1909-től 1915-ig az új folyóirat alapító szerkesztője. A századforduló után fokozatosan kifejlesztett misztikus anarchizmusa Buberrel és Schmitt Jenő Henrikkel rokonítja.

1908-ban Gustav Landauer Martin Buberrel közösen létrehozta a „Szocialisták Szövetségét”. A hálózatos felépítésű, német, svájci és francia csoportokat összefogó decentralizált szervezet humánus és szabadságon alapuló társadalom létesítését tekintette céljának. Ennek keretében felvilágosítás és forradalmi szervezkedés útján a gazdasági szerkezet megváltoztatását, egyfajta szellemi megújulást szerettek volna

elérni, ami sokak számára már akkor utópiának bizonyult. Landauer és társai olyan önálló, független faluközösségekről, termelőszövetkezetekről álmodoztak, amelyekben felváltva végeznek szellemi és fizikai munkát, az ipari üzemek, a kézműipar, a mezőgazdasági társulások pedig egymással kooperálnak.

1910-ben a „Szocialisták Szövetsége” mellett Berlinben egy ifjúsági csoport alakul. Landauer ekkor egy 13–18 éves fiatalok számára szánt Ifjúsági Magazint szerkeszt. A Magazin nyolc oldal terjedelemben jelenik meg a „Szocialista” című, havonta kétszer megjelenő pártújság részeként. Landauer a Magazin szerkesztése mellett folyamatosan próbálkozik olyan „Szabad Iskola” alapításával, amelyik független lehetne az állami és az egyházi befolyástól, és kifejezetten a szülők önrendelkezése alapján szerveződne, abszolút a ferreri mintát követve, ezzel is csatlakozva az első világháború előtti spanyol, francia, olasz, belga és amerikai liberális iskolalapító mozgalomhoz.

Az új típusú oktatás kiindulópontja a gyermek érdeklődése. Az oktatás során kerüljenek kapcsolatba a tanulók egyéni élményei, a tananyag és a játékosság, mégpedig oly módon, hogy „ne tölcsérrel erőltessünk rá valamit a tanulókra, hanem keressük meg a bennük levő személyes értékeket, adottságokat”, és azokra építsünk. (Wolf 1991. 103. o.) Az „emberiség megújítása” alatt Landauer mindenekelőtt az uniformizáltság és az értelmetlen rendszabályok elleni küzdelmet, valamint az individuális-originális egyedi képességek fejlesztését értette.

Az első világháború kitérése nem tette lehetővé ezen kezdeményezések megvalósítását, és csak az 1918/19-es forradalom kitérésekor vált a szabad magániskolák létesítése újra aktuálissá.

Az 1915/16-os év új tevékenységei formát nyitott meg Landauer számára. Berlin-Charlottenburgban az etikai szocializmus alapelveire épülő otthont hozott létre zsidó származású filozófiát hallgató egyetemistáknak, amelyhez Népfőiskola is tartozott. Az előadások tematikája felölelte a művészettörténetet, a pszichoanalízist, a kultúrtörténet és az iskolai reformmozgalmak témaköreit. A Rudolf Leonharddal közösen szervezett szabad főiskola koncepciója Martin Buber korábbi elképzeléseit is figyelembe vette, ennek részeként a főiskola koncepciója a következőképpen alakult:

„A szabad főiskola célja a jellemfejlesztés az értelmi és érzelmi nevelés segítségével. Tehát követelmény a függetlenedés minden karrierre vonatkozó, jóléthez tartozó törekvéstől és a privilegizáltak közé kerüléstől való lemondás elfogadása. Viszont fontos a rutinon alapuló munkavégzés meghaladása, egy különleges feladat vonzereje az intuíció és az intenzív gondolkodás segítségével. A tanár feladata ebben a közegben az, hogy szellemi irányítója, ösztönzője legyen ezen kezdeményezéseknek; gyakorlati tevékenységével mutasson példát a kutatásra, tanítsa a tudományos alapon

végzett munka módszereit. Törekedjen a tanulóknál az önellenőrzés gyakorlatának kialakítására, legyenek pontosak, alaposak és tisztességesek a munkavégzés során.” (Wolf 1991. 105. o.)

A főiskola tanárai és hallgatói között a nőkre is számított Landauer, de ezek a kezdeményezések sem bizonyultak tartósnak.

Landauer 1917 és 1919 között újságszerkesztéssel is foglalkozott, a „Masken” („Álarcok”) című színházi újságot szerkesztette. Közben Kurt Eisner bajor miniszterelnök meghívása nyomán Münchenben a Forradalmi Munkástanács tagjaként, tanácsosként a kulturális forradalom szervezője lett. Itt újra szóba hozta, de most már hatalmi pozícióból a társadalom és ennek részeként az iskolarendszer átalakítását. Javaslatára a következő bizottsági intézkedéseket hozták:

- Az iskolák feletti egyházi kontroll helyett szakmai felügyelet létesítése.
- Mentésítés mindenféle egyházi összejövetelen való kötelező résztvételtől.
- Fakultatív hittanoktatás: ebben a kérdésben a 16 évnél fiatalabbak esetén a szülők, idősebbek esetén ők maguk döntenek.
- Mindenféle korlátozás megszüntetése az egyesületek alapításával kapcsolatban.
- Semmiféle korlátozás az állampolgári jogok gyakorlásában.
- A tanulók iskolán kívüli tevékenységébe semmi beleszólása nem lehet az iskolának.
- Az érettségi megszüntetése a középiskolában – helyette az egész évi teljesítmény értékelésének bevezetése.
- Diáktanácsadó szakemberek megbízása.
- Minden háborús tartalmú könyv eltávolítása az iskolai könyvtárból.
- Minden történelemtanár lépjen fel erőteljesen a háborús uszítással szemben.

A főiskolák átalakítására a következő rendelkezések léptek életbe:

- A gyülekezés és az egyesületalapítás szabadsága.
- A docensek kinevezésénél és a hallgatók felvételénél figyelmen kívül kell hagyni a vallási, nemi és politikai hovatartozást.
- Az eddigi privilégiumok/különleges jogok megszűnése.
- Az előadótermeket előadások tartása céljából igénybe vehetik egyetemen kívüli tudósok is.
- Engedélyezik népiskolai tanárnők és tanárok főiskolai továbbtanulását.
- A magántanárok és a tanársegédek is kapjanak teljes fizetést.
- Az előadásokon való szabad részvétel mindenki számára.
- A reakciós tanárok azonnali eltávolítása legalább a politikai és a nemzetgazdasági tárgyakat tanítók közül.

- A főiskolai tanárok közötti rangbéli különbség feloldása.
- Az oktatói testület megújítása az eddigi magántanárok sorából.
- Kapjanak a diákok egyetértési jogot a docensek kinevezésénél.
- A tanulási lehetőségek javítása munkások gyermekei számára.
(Wolf 1991. 107. o)

Az első Bajor Tanácsköztársaságban Landauer népbiztosként a következő intézkedéseket hozta:

- Egységes iskolák és magániskolák létesítésének engedélyezése a 7–13 évesek számára.
- A testi fenytés minden formájának megtiltása.
- A tanárnők „cölibátusának” megszüntetése.
- A művészeti tárgyak és a sport támogatása.
- Az iskolák irányításában legyenek képviselve a tanárok, a tanulók, a szülők és a munkástanácsok delegáltjai.
- Az egységes iskola befejezése után – 13–15 éves kor között – a szakmai, gyakorlati képzéssel párhuzamosan történjen előkészület a középiskolai tanulmányokra.

Landauer a főiskolai-egyetemi élet radikális megváltoztatását tervezte, ezt egyfajta kulturális forradalomnak tekintve, amelynek a végrehajtását „Forradalmi Főiskolai Tanácsokra”, „Forradalmi Szenátusokra” bízta. A szakbizottságok véleménye alapján Landauer a teológiai és a jogtudományi tanszékek felszámolását tervezte, ezekből csak egyes tantárgyakat, így a jogtörténetet és a jogfilozófiát, valamint a teológiatörténetet és a metafizikát hagyta volna meg. A tervek között szerepelt még természet-tudományos és orvosi karok létesítése, illetve a művészeti oktatás forradalmi szellemű átalakítása.

Landauernek nem volt lehetősége elképzelései megvalósítására, mert 1919. május 2-án a kormánycsapatok támadásakor életét vesztette.

Landauer – az etikai alapú szocializmus képviselőjeként – kétségtelenül a szociális egyenlőségért, az egyenlő esélyekért szállt síkra. Ehhez nem tudott teljes, egészében koherens pedagógiai rendszert kifejleszteni, a megvalósítással pedig már a kezdet kezdetén elakadt. Az anarchizmus legfőbb ismérvei azonban megjelennek koncepciójában, de az ő esetében nem tudjuk, hogy a mindennapi élet küzdelmeiben hogyan realizálta volna őket.

5.4. Jean Wintch iskolája Lausanne-ban: az École Ferrer

A Ferrer-követő iskolák között speciális helyzetben van a svájci Lausanne-ban, közvetlenül a Ferrer halálos ítéletét követően létrejött intézmény, amely 1909-től 1919-ig működött.

Svájc helyzete sok tekintetben sajátos volt, nem véletlenül említi a szakirodalom külön kategóriaként a nyugat-svájci anarchizmust. (Grunder 1993. 111. o.) Ez egészen pontosan azt jelenti, hogy a svájci társadalomban a szabad parasztok korán meggyezésre jutottak a földbirtokosokkal, és nem jöttek létre klasszikus nagybirtokok. Ezt egyébként a geológiai környezet – a hegységek – sem tette volna lehetővé. Svájcra már az 1900-as évek elején is jellemző volt az ott tartózkodó nagyszámú emigráns és a klasszikus értelemben vett proletariátus hiánya. A munkások itt alapvetően nem a nehéziparban dolgoztak, hanem az óragyártásban és más munkaigényes finom mechanikai eszközöket készítettek. A kantonok szerinti öngazgatásnak is jelentős történelmi hagyományai és kialakult gyakorlata van.

5.4.1. Jean Wintch élete

Wintch 1880-ban született Varsóban. Innen kerül Lausanne-ba, ahol elvégzi a gimnáziumot, majd Zürichben az orvostudományi egyetemet. Gyakorló orvos, újságok szerkesztője. Emellett van még energiája iskolát alapítani, és vezetni azt egészen az első világháború kitöréséig. Az iskola bezárása után iskolaorvosként hasznosítja tapasztalatait. Számos életreform-kezdeményezés elindítója, így a gyermekek számára bevezeti a hegyilevegő-kúrát. Szigorú higiéniai előírásokat érvényesít az iskolai konyhákban és a tantermekre és a mellékhelyiségekre vonatkozóan, és folytatja lélektani kutatásait is. Szakképzéssel, táplálkozással és oktatással kapcsolatos írásai jelennek meg. 1936-ban a Lausanne-i Egyetem alkalmazott lélektan professzora lesz.

5.4.2. Anarchista iskola Lausanne-ban

Az iskola alapítása rendhagyó módon valósult meg, ugyanis egy munkásokból álló egyesület volt a kezdeményező. A 120 fős egyesület egy tanító, Duvaud vezetésével tiltakozott az állami iskolai oktatás ellen. A szocialista Duvaud volt az egyetlen az egész kantonban, aki megtagadta a vallástan oktatását az iskolában. Az egyesület tagjai egyháztól, államtól és pártoktól független iskola alapítását kezdeményezték. Az iskola célja olyan oktatási körülmények teremtése volt, amelyek egyrészt a gyermekek

érdeklődésére, másrészt a munkásosztály szükségleteire is tekintettel vannak. Az innen kikerülő tanulók legyenek büszkék munkás voltukra és legyenek kezdeményezők az élet minden területén. Ezért a fizikai állóképesség mellett az akarat erő, a jó alapteremtés és a széles látókör biztosítása volt az intézmény deklarált feladata.

Az egyesület kilencfős vezetőségét minden évben újraválasztották, tehát lehetőség van a változtatásra. Dönthet az iskola pedagógiai programjáról és minden tartalmi és gazdasági kérdésről. Az alapításkor egy orosz emigráns ajánlotta fel segítségét, és átadott az iskola céljára egy korábban vendéglőként használt épületet. Az épület átalakításával viszonylag gyorsan haladtak, a tágas tanterem mellett laboratóriumot is berendeztek. A nagy kert alkalmas volt a szabadidős programokra. Az iskola magán-személyektől bőkezű adományokban részesült: könyveket, mindenféle gyűjteményt (ásvány, kő, bélyeg, kép, fotó stb.), sőt, oktatófilmeket is kaptak

A 30 tanuló hetente ismétlődő orvosi vizsgálatát Wintsch végezte. A tanulók 9 órától 16 óráig voltak az iskolában, ahol délben a közösség költségén egy tál meleg levest kaptak. A többi ételt mindenki otthonról hozta magával. Tandíjat senki sem fizetett.

A viszonylag rövid előkészületek után 1910. november 1-jén 28 fő tanulóval nyílt meg az iskola. A kezdet elég botrányos volt, már az első hat hét után kiütköztek a bajok: Duvaud képtelen volt uralni a helyzetet, a gyerekek össze-vissza szaladgáltak, mindent összetapostak a kertben, sárral dobálták egymást, hangoskodtak – közben a tanító pedig türelmesen sorba rendezte kedvenc színes ceruzáit. Duvaud nem fogadta el az egyesület vezetőségének bírálatát, ezért hamarosan szakításra került sor. A tanító a szülők felének támogatásával egy másik városrészben folytatta tevékenységét, az iskolába pedig új tanítót fogadtak, de 15 hónap múltán tőle is meg kellett válni. Ennek az oka a tanító hanyag megjelenése és metodikai téren mutatkozó inkompetenciája volt, ugyanis nem tudott mit kezdeni az összehordott taneszközökkel. A szükség-helyzetben a szülők aktivizálták magukat, és ki-ki képességei, lehetőségei szerint gyakorlati feladatokat vállalt az oktatásban. Ezután egy fiatal – pedagógiai újítások iránt fogékony – tanítót hívtak meg, aki aztán a szülők hathatós támogatásával stabilizálta az iskola helyzetét.

Az öngazgatásban a svájciak némi tapasztalattal bírtak, és bár Ferrer szellemi örököseinek tekintették magukat, ez nem jelentette a Modern Iskola gyakorlatának másolását. Sőt: ez az iskola még ennél is tovább ment. Azt hangoztatták, hogy a teljesen, részleteiben is kidolgozott iskolai program csak időpazarlás, számukra elegendő a fő irányelvek meghatározása. Ezek lényegében a következő pontokba foghatók össze:

- Ébresszék fel és tartsák ébren a gyermek érdeklődését a tanulás iránt!
- Ne szakadjanak el a munkásosztálytól és a hétköznapi élettől, innen hozzanak példákat, és utaljanak a magasztos elvek hasznosíthatóságára!

- A tanulók gyakorolják a kezdeményezést, az önálló munkavégzést, az iskolában oldjanak meg komplex problémákat!
- Örömmel járjanak az iskolába, érezzék ott jól magukat!

Az iskola didaktikai módszerei között előkelő helyen szerepeltek az oktatás célját szolgáló játékok és játékos foglalkozások. A gyermekeknek reális (kézzel) fogható dolgokat adtak, hogy ezek segítségével eddzék érzékszerveiket.

A tantárgyak között kiemelten foglalkoztak a természettudományokkal, mert itt volt a legkönnyebb a fentiekben vázolt metodikai alapelvek érvényesítése. Kirándulni mentek, gyűjteményeket készítettek, botanizáltak, fizikai és kémiai kísérleteket végeztek. Fontosnak tartották a kísérleti eredmények rajzban történő megjelenítését és rögzítését. A tananyagot úgy rendezték el, hogy hosszabb ideig – akár egy tanéven át – foglalkozhattak egy-egy összevont természettudományos feladattal: terráriumot és akváriumot építettek, növényteni kísérleteket végeztek, különböző mérésekkel próbálkoztak, gyűjteményeket készítettek. Manipulálni, megfigyelni, próbálgatni, gyűjtögetni, korrigálni-próbálkozni – ezek a legfőbb, és a gyermekek számára legfontosabb elfoglaltságok.

A sok tanítócsere miatt nehézségek is támadtak: ez főképpen a helyesírás területén mutatkozott meg a legszembetűnőbben. A tanulók számára – akik a csoportmunka során hozzászoktak a beszélgetéshez – nehéznek bizonyult csendben, koncentráltan figyelni. Gépírást itt is lehetett tanulni, de nem volt olyan fontos, mint Robinnál, mert a tanulók munkások és nem irodai alkalmazottak lettek.

Az iskola a legjobb eredményeket számtanban érte el – ez azért volt így, mert a tanulást segítő játékok jelentős része ezt a készséget fejlesztette, de használtak abakuszt és más segédeszközöket is. Szorgalmasan gyakoroltatták a fejszámolást is. Wintsch úgy vélte, hogy az anyanyelvi oktatásban és a számtanban egy sereg formális ismeretre is szükség van, és ezt nem lehet elhagyni. Itt alkalmazni kell a korábbi klasszikus, jól bevált módszereket.

Ebben az iskolában kiemelten fontos szerepet szántak a rajzolásnak, mert ez is alkalmas a játékoság gyakorlására. Gyakran készíttek vázlatokat a tanulókkal, akár úgy is, hogy megfigyeléseiket nem leírták, hanem lerajzoltatták. Gyakorolták az emlékezet utáni rajzolást, a vázlatkészítést, a szabadkézi rajzolást, a szabad tervezést. Készítettek kártyákat, grafikákat. Állatokat rajzoltak többféle nézetből. Színezték, festettek. Kísérleteket végeztek a térszemlélet fejlesztésére. Rajzoltak papírra, táblára, homokba, cserépre.

A rajzoktatásban mutatott haladással szemben semmi újat nem tett az iskola a testnevelés terén: elegendőnek tartották a friss levegőn való tartózkodást és azokat a játékokat, gyakorlatokat, amiket más tárgyak oktatása során alkalmaztak.

A földrajz oktatása további nagyszerű lehetőségeket kínált a pedagógiai innovációhoz. Itt csoportmunkában térképeket készítettek a tanulók, útitervet szövegma-

gyarázattal és képekkel díszítve. Statisztikai táblázatokat értelmeznek, grafikonokat és diagramokat készítenek. Újsághíreket is kommentáltak. Az oktatást diaképek és filmek vetítésével színesítették.

A történelem oktatásában is eltértek a szokványos kronológiai rend szerinti tanítástól. Művelődéstörténettel tették érdekesebbé a tárgyat. Feldolgozták a lakásviszonyok, az étkezés, a ruhaviselet, a kereskedelem és a közlekedési eszközök történetét. A múzeumi órák is segítettek az ismeretek rendszerezésben, összefoglalásában.

A kézügyesség fejlesztésére is gondot fordítottak: a lehető legtöbb dolgot maguk állították elő, így a zöldségeket, gyümölcsöket maguk termelték, ládákat és dobozokat készítettek, karbantartották a szerszámokat, kezelték a mechanikus és elektromos berendezéseket. Wintsch viszont ellenállt a szakmai képzés bevezetésének, dacára mások ez irányú kívánságainak. Ezt azzal indokolta, hogy ez egyoldalúvá tenné a képzést, és előbb-utóbb a termelékenység biztosítása lenne a fő szempont, nem a tapasztalatszerzési lehetőség.

A szülőkkel való kapcsolat nagyon jó volt a munkaoktatás területén: egyrészt a szülők bemutatták munkahelyüket, beszéltek a feladataikról és egy-két fogást is megmutattak a tanulóknak.

Természetesen az ének oktatása is kapott szerepet a képzésben, de csak járulékos elemként jelent meg.

Wintsch nem táplált illúziókat az iskolával szemben, önkritikusan szembenézett a hiányosságokkal, így a gyakori tanítóváltás okozta gondokkal, és az egyes tantárgyakban (helyesírás stb.) való lemaradással. Összességében úgy véli, hogy az iskola nem hozott semmi alapvetően új pedagógiai novumot, és, rendkívül szerényen, egyetlen érdemi eredményre hivatkozik: legalább kísérletet tettek a tantárgyak közötti koncentráció elősegítésére.

A lausanne-i École Ferrer néhány vonatkozásban eltért a többi anarchista iskolától. Első sorban abban, hogy munkásokból álló egyesület kezdeményezte az iskolaalapítást, és a szülők a későbbi pedagógiai tevékenység aktív résztvevői voltak. A másik sajátosság az iskola pedagógiai programjában mutatkozik, amelyben meghatározó szerepet kapott a gyermekek érdeklődése és a későbbi munkásélet szükségletei közötti kapcsolat megteremtése. Tehát tudatosan felvállalták az iskolában tanultak gyakorlati hasznosíthatóságának megoldását, ezzel, és persze a változatos didaktikai munkaformákkal is ébren tartva a tanulói motivációt. Az ilyen módon szervezett oktatás egy további hozadéka a munkásmozgalomban fontos egymás iránti szolidaritás érzésének tudatos fejlesztése.

Az iskola 1918 áprilisáig működött. A megszűnésben közrejátszott a világháború kitérőse, az alapító munkások elköltözése és a szakszervezetek részéről megnyilvánuló érdektelenség. Így a svájci École Ferrer az anarchista iskolák egyik érdekes, folytatás nélküli színfoltja.

5.5. Elisée Reclus (1830–1905)

5.5.1. Élete

Elisée Reclus 1830. március 15-én született Sainte-Foy-la-Grande-ban (Gironde megye). Édesapja nagy tekintélynek örvendő protestáns lelkész. Egyike azoknak az egyházi embereknek, akik vették a bátorságot, és némely vonatkozásban eltértek a hivatalos egyházi állásponttól. Reclus édesapja egész életében közel érezte magához a parasztokat, a földművelő embereket. Egy alkalommal, amikor a lelkész már betöltötte 70. életévét, a mezőn járva észrevett egy fiatal parasztot, aki egy fertőző betegségben kimúlt lovat igyekezett eltemetni. „Te még fiatal vagy – szólt a lelkész a paraszthoz – menj csak haza, majd én elásom a lovat!” A parasztlegény vonakodott, de aztán mégis elment. A lelkész egész nap egyedül ásta a gödröt, és már egészen besötétedett, mikorra elásta a lovat.

Reclus édesanyja is figyelemreméltó személyiség. Egész életét iskolai tanítással töltötte. Már ő is közeledett a hetvenhez, amikor észrevette, hogy valami hiányzik a képzettségei közül: a fizika teljesen kimaradt az életéből. Nekiveselkedett, és hozzákezdett a fizika tanulásához, és egy év múlva már fizikát tanított a gyerekeknek az iskolában.

Nagy volt a család is – összesen tizenkét gyermek született. Elie volt az elsőszülött, Elisée a második. Akkoriban nagy volt a szegénység, Elisée megtanulta értékelni a mindennapi kenyeret, ami sokszor az egyetlen elesége volt egész napra. Kenyér, egy alma, esetleg szőlő: ennyi volt az egész, amire szükség volt a napi megélhetéshez és a munkához.

Egyetemi tanulmányait Montauban, az egyetem protestáns fakultásán kezdte. Édesapja azt szerette volna, ha ő is lelkész lesz, de őt nem érintette meg a vallásosság, és bátyjával együtt hamarosan Berlinbe költöztek. Itt a híres Karl Ritter földrajztudós és tanár vonzáskörébe kerültek, akihez csak úgy áramlottak a hallgatók földtörténeti előadásai miatt. Az út nagy részét gyalog tették meg Berlinig, egy kutya kíséretében. Szolid vacsorájukból a levest a kutya kapta, ők megelégedtek a kenyérrrel.

A testvérek 1848-as forradalom idején betöltött szerepéről nincs információ, de az tény, hogy az 1851. decemberi sztrájkot követően a testvéreknek el kellett hagyniuk Franciaországot.

Elisée a következő hat évet utazással töltötte. Írországból teljes mértékben átérezte a kiéhezett írek szenvedését, akiktől az angolok elvették földjeiket, és a mezőgazdaságukat is felszámolták. Elisée keresztül-kasul utazta Írországot, megismerte a nép mindennapi életét, örömét és bánatát. Innen az Egyesült Államokba, majd Kolumbiába és Guyanába ment; minderről két könyvet írt. Úti emlékként a rabszolgaság elleni gyűlöletet és négerek iránti szimpátiát hozta magával.

Elisée 1857-ben tért vissza Franciaországba. A nyugati világ akkoriban újra forradalmi lázban égett: a Garibaldi-felkelés nyomán Itália egy része felszabadult, Oroszország a jobbágyfelszabadítással volt elfoglalva, az Egyesült Államokban pedig kampány kezdődött a rabszolgaság megszüntetésére.

Nagy fejlődés ment végbe 1854–1862 között a természettudományok területén is, melynek hatására egészen átalakult a tudományos gondolkodás.

Elisée Reclus a korszak mindkét kihívására megadta a maga választát. A francia proletariátus szervezkedési mozgalmában kezdettől fogva részt vett; 1865-től tagja az Internacionálénak és nemzeti gárdistaként részt vett a harcokban az 1870–71-ben a megszállt Párizsban. A Párizsi Kommün bukása után fogságba kerül, Versailles-ba, a breszti erődbe, majd a Mont Saint-Micheli börtönbe kerül. Több neves európai tudós – Darwin, Wallace, Carpenter – kiáll mellette, és kéri szabadon bocsátását. Ennek hatására először deportálásra ítélik, majd 1872-ben kiutasítják az országból.

Közben a tudományos válasszal sem késlekedik. 1876-ban jelenik meg legfontosabb műve a „Nouvelle géographie universelle” („Új egyetemes földrajz”) első kötete, amit még további 18 kötet követ. Reclus anarchista tevékenysége 1879-től erősödik fel, Kropotkinnal együtt a Nemzetközi Munkásszövetség egyik vezetőjének számít. 1880-ban meghal Elisée testvére, ami nagyon megviselte, és ő maga is egyre többet panaszkodott a szívére.

Közben arra is marad ideje, hogy Brüsszelben szabadegyetemet alapítson. Az itteni kurzuson mintegy száz előadáson beszél a vallásosság és a vallások eredetéről. Az előadásokon részletesen foglalkozott a földrajzi környezetnek emberi társadalomra kifejtett hatásával. Mindebből szinte törvényszerűen következett egy háromkötetes összegző mű megírása „L'homme et la terre” („Az ember és a föld”) címmel.

Tudományos tevékenységének elismeréseként 1892-ben Brüsszelben kinevezik az összehasonlító földrajztudomány professzorának.

1905. július 4-én – az ogyesszai felkelés oroszországi kitérésének napján – halt meg.

5.5.2. Elisée Reclus a földrajz tanításáról

Reclus a Modern Iskola számára önálló tanulmányban foglalta össze a földrajz oktatására vonatkozó tudnivalókat. Ha valamilyen közös kiindulópontot keresünk a modern tudomány történetének megismeréséhez, akkor a „vissza a természethez” jelszó kínálkozik ehhez a legalkalmasabbnak. A földrajz tekintetében ez a Földünk közvetlen megfigyelését jelenti.

A földrajz korabeli oktatásával Reclus elégedetlen, mert még a skolasztika jegyeit hordozza magán, leelőször is abban, hogy a tanár a tanulótól odaadó figyelmet és

mechanikus tanulást követel, például a folyók és hegyek nevének, valamint jellegzetességeinek felmondásával.

Hogyan is lehetne ez másként – véli Reclus – ha a tanár óvakodik annak bemutatásától, amiről beszél, még akkor is, ha minden ott van közvetlenül az orra előtt. Óvakodna attól is, hogy idő előtt adjon a gyermekek kezébe térképet vagy könyveket, ellenben mindenképpen sétálni vinné őket. Természetesen mivel a közvetlen földrajzi környezet mindenütt más, nem lehet tantervben rögzíteni azt, hogy hol, milyen témával kell, lehet kezdeni az oktatást.

A következő lehetőség az égbolt vizsgálata. Itt végtelen sok mozgást, a fény és a sötétség váltakozását és sok-sok természeti jelenséget, mint a szelek és viharok különböző fajtáit, villámokat és a csapadékképződés többféle formáját figyelhetjük meg. Mindezt később a speciális célból szervezett és módszertanilag is előkészített tanulmányi kirándulások, terepgyakorlatok egészíthetik ki. Az ilyen metodikailag jól előkészített utazások során óvakodni kell a pedantériától, azaz attól, hogy tűzön-vízen keresztül véghezvigyük a tervet. Fontos, hogy a gyermek egész lényével vegyen részt ezeken a kirándulásokon, és ebben sokszor a nem tervezett spontán dolgok válnak a legemlékezetesebbekké.

A földrajz tanításában akkoriban általában a tanári rutin volt az uralkodó, többnyire a tanuló kezébe nyomtak egy államilag jóváhagyott atlaszt vagy egy tankönyvet, és ezt kell kívülről megtanulni, elmondani, lerajzolni esetleg vaktérképen felismerni.

Reclus módszere más, mert – tudós módjára – a logika útján jár: „miután korábban azt mondtam a gyerekeknek, hogy a Föld gömb alakú, amely a térben kering a Naphoz és a Holdhoz hasonlóan, akkor nem tehetem meg azt, hogy mindezt egy kockás papíron vagy egy tarka, Európát, Ázsiát, Afrikát és Ausztráliát ábrázoló térképen teszem eléjük. Hogyan oldjam meg ezt a nyilvánvaló ellentmondást? Folyamodhatok a régi módszerhez, és kérhetem a tanulókat, hogy higgyenek nekem, vagy megpróbálom megértetni a gyermekekkel, hogy a gömb sík felületté alakult. A magyarázatom azonban messze nem kielégítő, a bizonyításhoz pedig alaposabb matematikai ismeretek kellenének, melyekkel a tanulók nem rendelkeznek. [...] Továbbá: tapasztalatból tudom, hogy a különböző léptékű és az eltérő földrajzi szemléletet tükröző térképek mennyire összezavarják a tanulókat. [...] A térképeken ugyanazt a földrajzi részletet nagyon különböző léptékben látjuk, kinagyítva, lekicsinyítve, hosszában széthúzva vagy éppen összezsugorítva, és emlékezetünk is így őrzi meg ezeket a benyomásokat. Ennek következtében képzelőerőnk tompa és gyenge marad, mert eleve tudjuk, hogy sohasem lesz lehetőség ténylegesen megnézni, és megtapasztalni ezeket a viszonyokat. [...] Ezért mindenképpen élni kell az iskolákban használatos földgömb adta lehetőségekkel. [...] De milyen is a legmegfelelőbb oktatási célú glóbusz? Véleményem szerint a legjobb egy faszerkezetre erősített forgatható gömb, amelyen kezdetben csak nagyon kevés jelzés legyen: a két sarkkör, az egyenlítő. Később, amikor az időzónákat tanul-

ják, kiegészíthetjük a szélességi és a hosszúsági fokokkal. Jelölni pedig elegendő azt a helyet, ahol az iskola van. Ilyen egyszerű legyen az első földgömb. Aztán lehetőség lesz arra, hogy gipszből rátegyük a hegységeket. Mindezt módszeresen tervezett képzeletbeli utazások végeredményeként célszerű elkészíteni. Később másfajta földgömbre lesz szükség, amelyen ők maguk, saját kezűleg jelölik be a kontinensek, a tengerek és mindennek a helyét, amiről tanulnak. A módszer lényege a következő: látni/elképzelni és újraalkotni, nem pedig kívülről megtanulni.” (Reclus 2003. 108–109. o.) ☼

Reclus-t máskor is foglalkoztatja a szemléltetés kérdése: említi, hogy az 1899-es párizsi világkiállításra elkészítettek egy 40 méter átmérőjű (lépték: 1 000 000) földgömböt. Ennek a legnagyobb hasznát abban látta, hogy mindenki számára nyilvánvalóvá vált a szárazföld kicsinysége az óceánokhoz, tengerekhez képest. A jövő kívánatos feladatának tekinti, hogy minden nagyobb városban készítsenek egy ilyen méretű, vagy akár egy 500 000-as léptékű glóbuszt. Iskolai használatra javasolja az 1 méter átmérőjű (a Föld 40 milliomodik része) esetleg a 2 méteres (a Föld 20 milliomodik része) glóbusz elkészítését, amit akár művészeti alkotásként, dekorációként is el lehet helyezni. Természetesen a továbbfejlesztés és a szemléltetés lehetőségei végtelenek. A technika fejlődésének köszönhetően egyre több lehetőség nyílik csillagászati megfigyelésekre, távcsövekkel végzett megfigyelésekre, planetáriumok építésére és oktatási célokra történő hasznosítására.

Elgondolkoztató Reclus további érvelése is: „Mi haladásról, előrelépésről beszélünk. De más nézőpontból szemlélve a stagnálás, vagy éppenséggel a visszaesés állapotában vagyunk, és még hosszú utat kell megtennünk ahhoz, hogy eljussunk a babilóniaiak tudásához. A legrégebb leletek Chaldeaéhoz kötődnek, ahol minden városnak volt csillagvizsgáló tornya.” (Reclus 2003. 112. o.)

Reclus politikai és szakmai véleményét jól tükrözi egy 1903-ban Brüsszelből Ferrenernek írt levele, mely munkássága egyfajta sajátos hangvételi összefoglalójának is tekinthető:

„Kedves Barátom! Úgy látom, hogy az elemi iskolákban nincsenek a földrajz oktatásához jó tankönyvek. Egyetlen olyan könyvet sem ismerek, amely ne lenne átítatva vallásos métellyel, patriotizmussal, vagy ami még ezeknél is rosszabb: államigazgatási közhelyekkel. Másrészt viszont ahol a gyermekek olyan szerencsések, mint ahogy ez bizonyára a Modern Iskola esetében bizonyosra vehető, hogy olyan szellemileg friss tanárok tanítják őket, akik hivatásként élik meg az oktatást, ott lehet, hogy nyereség, ha nincsenek tankönyvek. A tanár szóbeli oktatása a legjobb, amennyiben megfelelően képzett személytől származik.” (Reclus 2003. 113. o.)

5.6. Egy korabeli dokumentum fordítása

A „L'École libertaire” („Szabadelvű Iskola”) Bizottságának felhívása azért lehet fontos, mert az eddig bemutatott anarchisták egy része részt vett vállalt Bizottság munkájában, és a felhívás nézeteik egyfajta összefoglalásának is tekinthető. Külön érdekes a felhívás szóhasználatának, érvelési rendszerének és belső logikájának a tanulmányozása.

A „L'École libertaire” Bizottságának felhívása

Oktatás és nevelés

Ismert anarchisták egy csoportja 1898-ban összeült annak érdekében, hogy létrehozzon egy anarchista szellemiségű oktatási programot. A bizottság tagjai a következők: Elisée Reclus, Luise Michel, J. Grave, I. Ardouin, Ch. Malato, E. Janvion, L. Matha, J. Degalves, L. Tolsztoj, A. Girard, P. Kropotkin, I. Ferriere és L. Malquin.

Az volt a szándékuk – ahogy erről Grave a „Les Temps Nouveaux” („Új idők”) című sajtóorgánumban beszámol – hogy az oktatást megszabadítsák a dogmák és a tekintélyelvűség uralmától, mégpedig úgy, hogy a dogmák helyére ne egy újabb dogma, történetesen az anarchista kerüljön. Az oktatásnak az legyen a célja, hogy az individuum személyisége úgy fejlődjön, hogy közben a növendék egyedisége, eredeti volta ne szenvedjen csorbát, hogy minden korábbi előre megkonstruált eszmét mellőzve olyan tények birtokába jusson, amelyek hozzásegítik őt ahhoz, hogy a dolgokról és a jelenségekről saját álláspontja alakuljon ki. Az individuumokat arra kell szoktatni, hogy saját fejükkel gondolkodjanak, csak saját magukra számítsanak cselekvéseik során. Ennek elérése érdekében indirekt, de rendkívül erőteljes anarchista propaganda szükséges, mert a legnehezebb azokat a mély emberi meggyőződéseket megváltoztatni, amelyeket az adott személy maga alakított ki.

Grave a továbbiakban egészen praktikus javaslatokat tesz a projekt kivitelezésére, ehhez a kezdeményezéshez hamarosan más – nem anarchista körökhöz tartozó írók – is csatlakoznak.

A program szerint az autoritás – az oktatás és a nevelés során – rabszolgává degradálja a gyermeket, azaz ítéleteiben nem lesz erő, emlékezete üres, képzelőereje naiv marad, valamint mindenben csalódott lesz. Az értelem elnyomása érdekében a tekintélyelvűség hívei minden intelligenciájukat és akaraterejüket

bevetik, hogy lassú szoktatással, előítéletekkel és mindenféle olyan gondolattal tegyék rabszolgáikká az embereket, amelyek nem vezetnek megoldáshoz. Az egyház szerint az államnak joga van ahhoz, hogy despotikus hatalmát kiterjessze az emberek tudatára és érzelmeire. Ezért az állam saját erkölcsét és saját történelmét tanítja a fennálló viszonyok, azaz a joggá emelt erőszak fenntartása érdekében.

A tanító ebben a folyamatban az államnak vagy egyháznak alárendelt szolgál, aki parancsot teljesít, és nem mondhatja ki azt az igazságot, amit maga körül meg tapasztal. Az iskola a jelenlegi társadalmi körülmények között nem más, mint a börtön olyan előszobája, ahol addig fegyelmezik a fiatalokat, ameddig „rabszolgává” nem válnak. A fizikai elnyomás mellett ráadásul még a gyermekek erkölcsi érzékét is elrontják, mert a brutális erőszakot, a lopást, a rablást és a gyilkolást glorifikálják, és azt sugallják az embereknek, hogy ők is legyenek nagy hódítók, hogy hízelegjenek a gazdagoknak, intoleránsak legyenek a kizsákmányolók áldozataival, és végül legyenek kormányuk hűséges alattvalói.

A szabadság kritériumaira épülő oktatással szemben három követelményt fogalmaznak meg: meg kell szabadulni 1. a hazugságra és képmutatásra szoktató *fegyelmezéstől*, 2. el kell vetni az eredetiséget és az önálló kezdeményezéseket gátló és a felelősségtudatot megsemmisítő *tanterveket*, illetve 3. meg kell szüntetni a rivalizáláshoz, irigységhez és egymás iránti gyűlölethez vezető *osztályozást*.

Véleményük a következő: „Miótan ezeket a gátló tényezőket megszüntettük, át fogjuk alakítani az oktatást, mégpedig a mindenoldalú fejlesztés, az értelmi nevelés elsődlegessége és fiúk és lányok együttes nevelésének szellemében.

- a) Minden szemszögből fejlesztő hatású akkor lesz az oktatás, ha minden tudás a harmonikus fejlesztésre irányul, és egy komplett, összetett, egymáshoz kapcsolt, értelmi, fizikai, manuális és szakmai ismereteket integráló progresszív egész lesz belőle.
- b) Az értelmi nevelés elsődlegessége azt jelenti, hogy nem a hitre, hanem a tudomány aktuális eredményeire alapozunk. Nem az engedelmesség és a kegyesség lesz a fontos, hanem a személyes méltóság és a függetlenség elérése. Elvetjük Isten létezésének fikcióját, mert az ő eszménye segítségével hajtották rabszolgaságba a tömegeket.
- c) A fiúkat és a lányokat együtt neveljük, mert ez elősegíti azt, hogy később baráti viszonyban maradjanak egymással. Ezáltal meg fog szűnni a gyermekekben a másik nem iránti néha betegesen elfajuló kíváncsiság, viszont jó esetben egy magasabb szintű erkölcsiség alapjai jöhetnek létre.
- d) A nevelésnek szabadnak, azaz libertáriánusnak kell lennie, mert ez progresszív módon semmisíti meg a tekintélyvet, és a nevelés végső céljaként

szabaddá és képessé tesz arra, hogy embertársaival is szeretetteljes és függetlenségen alapuló kapcsolatokat alakítson ki.

A program szerint az oktatás kiváló lehetőség pozitív eszmények propagálására és az érzelmi élet fejlesztésére. Az egyik leghatékonyabb módszer az ifjúság erkölcsi nívójának emelésére éppen az oktatás, mivel közvetlen befolyása van a gondolkodás tartalmára és későbbi fejlődési irányára, ezért a leghatékonyabb motivációs tényezővé válhat. A legnagyobb segítség, amit egy embertársunknak nyújthatunk, hogy segítünk neki a tisztánlátását elhomályosító fátyoltól megszabadulni, hogy észrevegye, milyen gyenge érvek alapján, milyen bálványoknak hódol, és hogy ezekkel valójában csak a figyelmét akarják elterelni. Az ilyen, felvilágosító szellemiségű nevelés azonban nem csak kevesek ügye, hanem mindazoké, akik fogékonyak az újítások iránt, és egy magasabb szintű erkölcsiség és igazságosság elérése a céljuk.” (Klemm 1990. 62–64. o.)

5.7. Leonard Nelson munkássága

A filozófus, jogász, matematikus képzettségű tanáregyéniség, Leonard Nelson (1882–1927) irányzatokhoz, eszmetörténeti áramlatokhoz történő hozzárendelése nem egyszerű feladat, mivel munkásságát az anarchizmus, a reformpedagógia, az életreform-mozgalom, sőt, az ifjúsági mozgalom keretei között valósítja meg. Eredeti gondolatai és azok pedagógiai jelentősége miatt, és mert nézetei az anarchizmus erős autonómiára törekvésének szerves folytatásaként tekinthetők, munkásságának bemutatása nem mellőzhető.

5.7.1. Élete

Leonard Nelson 1882. július 11-én született Németországban, polgári családban. Felmenői zsidók és hugenották. Anyai részről rokonságban áll Moses Mendelsohnnal, a felvilágosodás-korabeli zsidó filozófussal, valamint a muzsikusként ismert Mendelsohn-Bartholdyval. Nelson édesanyja festő, saját kiállításai is vannak. Az ifjú Leonhard tőle örökli esztétikai érzékét. Édesapja zsidó kereskedőcsaládból származó jogász, aki szívesen írogat és irodalmi fordítással is foglalkozik. A család egyébként nem vallásos, a kor szabad szellemiségétől áthatva a filozófus és szociológus George Simmel köréhez tartoznak.

Nelson a berlini Francia Gimnáziumban tanul, és későbbi visszaemlékezéseiben panaszodik az ottani merev, autokratikus légkörre. Már 14 éves korában megismerkedik a Kant-tanítvány Jakob Friedrich Fries filozófiai munkásságával, és átveszi tőle a kritikai módszer alkalmazását, amely mellett élete végéig kitart. 1901-től, érettségi vizsgája után Heidelbergben, Berlinben és Göttingenben tanul matematikát és filozófiát, de művészettörténeti, pedagógiai és pszichológiai szemináriumokat is felvesz. A diákélet részeként bekapcsolódik az ifjúsági mozgalomba is, és már 1901-ben antiszemita megnyilvánulásokról panaszodik szüleinek.

Nelson hamarosan elkészíti doktor disszertációját – Fries jénai hagyatékát dolgozza fel –, és ezzel ismert filozófussá válik. Közben festéssel is foglalkozik, 1906-ban a „Berlini szecesszió” című tárlaton képeket állít ki. Sokirányú elfoglaltsága mellett még marad ideje arra is, hogy bekapcsolódjon a munkások művelődését szolgáló programba, ahol kedvelt előadónak számít. A liberális politikai nézeteket képviselő Nelson életében meghatározó jelentőségű 1907-ben a karizmatikus pedagógus, Hermann Lietz által vezetett Biebersteini Internátus meglátogatása. Az ottani légkör mindenben ellentéte az ő korábbi iskolai életének, és Nelsonra mély benyomást tesz az ottani szabad, szervezett és tudástartalmakban gazdag élet.

Nelson 1909-ben habilitál Göttingenben, a professzori kinevezésre viszont még tíz évig várnia kell, mert „a kritikus gondolkodás és a tehetség kombinációja bizony megnehezíti, vagy meg is akadályozhatja az előbbre jutást a német egyetemeken”. (Heydorn 1974. 10. o.) Nelson egyetemi életét tovább nehezíti a jobboldali diákok vele szembeni fellépése, előadásait és szemináriumait gyakran zavarják meg bekiabálásokkal, tüntetésekkel. Nelson hamarosan egy göttingeni szociálliberális csoport (Deutsche Freibund) elnöke lesz és szorosan együttműködik a szocialistákkal. Nelson érdeklődése egyre inkább az ifjúsági mozgalom felé irányul, 1913 októberében ő fogalmazza meg a felhívást a „Hohen Meißner”-en tartott ifjúsági nagygyűlésre. Ez nagyon jelentős ideológiai impulzus volt az ifjúsági mozgalom számára, és számos későbbi csoport alakult itt meg. Ezek a fiatalok jelentkeztek később hazafias lelkesedésből önkéntesnek a frontra az első világháborúban. Nelson ezzel már nem ért egyet, katedrjáról az utolsó pillanatig a népek békés egymás mellett élése mellett érvel az expanzív nemzetállamokkal szemben. A háború és az utána következő zavaros viszonyok ugyan megnehezítik Nelson életét, de ő nem veszít a lendületből és 1924-ben Walkemühlében internátust alapít, és itt teljes egészében megvalósíthatja korábbi pedagógiai ambícióit.

Nelson Göttingenben 1927. október 29-én – 45 éves korában – hunyt el, váratlanul. Befejezett és töredékes műveit azon tanítványai gyűjtötték össze és adták ki 9 kötetben, akik nem sokkal később az antifasiszta ellenállásban is részt vettek. (Nelson 1972.)

5.7.2. Politikai nézetei

Nelson társadalomfelfogása sajátos, antimarxista színezetű, mert kiindulópontja az osztályharc helyett az emberi méltóság tisztelete, amely az ember tudatos önmegvalósító képességén alapul. Ez a szocializmus liberális-individualista koncepciója, mely szerint az egyén cselekedeteiben autonóm és önmagára van utalva, és önállóságában semmiféle állami hatalom nem akadályozhatja. A gazdasági szerkezet tekintetében elfogadja a piacgazdaság létezését, egyúttal megállapítja, hogy a szegénység miatt az elnyomottak nem élhetnek képességeik szerint, így azok elsorvadnak. Az elnyomás az oka pedig a monopolkapitalisták kegyetlensége, akik semmiféle etikai normát nem tartanak tiszteletben.

Nelson az erkölcsi törvényről írott értekezésében az individualista törekvések etikai szempontú korlátozására szólít fel, mivel azok jellegét az emberi méltóságra alapozott viszonyok határozzák meg. (Kegel 1991. 2004.)

Ez az etikai kiindulás az alapja a Nelson által 1918-ban alapított Nemzetközi Ifjúsági Szövetségnek (Internationale Jugendbund; a továbbiakban rövidítve: IJB). Ez a szervezet arra törekedett, hogy a tudományosság alapján, belátás és beláttatás útján érjen el társadalmi változásokat. Ezzel a koncepcióval a tudós tanár hamarosan a radikális baloldalhoz sodródott, és vele együtt ez a létszámában ugyan kicsi, de annál aktívabb mozgalom is. A tagok száma csak 120 főt tett ki, de ezek mindannyian aktívak és képzettek voltak. A szervezetnek jól kiépített képzési rendszere volt: filozófiai, jogi, politikai és pedagógiai problémákat feldolgozó kurzusokat tartottak, vitaesteket rendeztek és jól szervezett hírrendszeren keresztül tartották a kapcsolatot egymással. Ez a csoport így hát sokkal hatékonyabb volt, mint a többi csoportosulás. Mindezt fokozták az igen erős csoporton belüli követelmények, mint:

- az absztinencia,
- a vegetáriánus táplálkozás,
- és kilépés minden egyházi felekezetből.

Nelson még az állatokat is „jogi személynek” tekintette (Kegel 1991. 205. o.), és ezért fogadtatott el ilyen szigorú szabályzatot ebben a közösségben. A csoport rituális életéhez hozzátartozott, hogy az új tagokat mindig elvitték egy vágóhídra, hogy a saját szemével lássa az állatokon elkövetett szörnyűségeket. Természetesen az ilyen szigorú követelmények erősen behatárolták a tagok körét, de a közös élmények nagyon erős összetartozáshoz, szolidaritáshoz és elittudathoz is vezettek. A szervezet 1922-ben először a kommunistákkal, majd 1925-ben a szociáldemokratákkal is konfrontálódott. Nelson ezért 1926-ban az IJB-tagokból létrehozta a Nemzetközi Szocialista

Harci Szövetséget (Internationaler Sozialistischer Kampfbund; rövidítve ISK). Az ISK harcba szállt a kapitalizmussal, az egyházzal és a militarizmussal.

Más társadalmi szervezetektől eltérően nagyon korán felismerték a fasizmus veszélyét, előre jelezték, hogy a fasizmus meg fogja semmisíteni a szocialista szervezeteket, újfajta barbárságot és háborút hoz magával. Az ISK-nak körülbelül 200 rendes tagja volt, és még mintegy 1000 fő szimpatizánssal számolhattak. A szervezet minden erővel küzdött a fennmaradásért: könyvkiadót alapítottak, újságot adtak ki, sőt, vegetáriánus éttermet is fenntartottak.

5.7.3. Pedagógiai nézetei

Egy jó módú támogatója 1924-ben egy üres gyártelepet adományozott Nelsonnak azzal a céllal, hogy itt oktatási intézményt hozzon létre. Nelson visszaemlékezve a Lietz-nél tett látogatásra, rögtön reformpedagógiai orientáltságú internátus alapítására szánta el magát. Ehhez megnyerte élettársa, Minna Specht segítségét is, aki később, a második világháború után a híres „Odenwaldschule” alapítója lett, így folytatva ezt a most kezdődő láncolatot.

Az internátusban alkalmazott pedagógiai módszerek egyesítik a reformpedagógia és az „anarchista” gyakorlat legfontosabb elemeit: az internátusban koedukált, kiscsoportos projekteken dolgoznak a tanulók, a tanárokkal tegeződnek, a minimálisra csökkentik a kívülről megtanulandó szövegeket és az egyéni munkavégzést preferálják. Fő célnak a megfigyelőképesség szisztematikus kialakítását és az ideológiamentes, önálló, szabad, kritikus gondolkodás képességének fejlesztését tekintik.

Nelson teljes egészében elveti az autoritásra és az engedelmességre szoktató módszereket, viszont fontosnak tartja a spontaneitást, és ezt a pedagógiai tevékenység hajtóerejévé transzformálja. Itt nincs hagyományos értelemben vett osztályozás, értékelés, viszont a szülők és a vendégek az egymás számára szervezett kiállításokat, bemutatókat ünnepként élik meg. Fontosnak tartják, hogy a csoportok egymás között is megosszák munkájuk eredményét.

A módszertani repertoárban fontos szerepe van az úgynevezett szókratikus dialógusnak. Ez az ókori görög filozófus, Szókratész által gyakorolt metodika arra irányul, hogy a beszélgetőpartner maga döbbenjen rá az igazságra a rásegítő kérdések segítségével. A módszer régóta ismert, de időigényes volta miatt nagyon ritkán alkalmazzák. Nelson 1922-ben egy a Pedagógiai Társaság számára tartott előadásában részletesen is kitért a módszer technikai alkalmazására. E szerint ez nem más, mint az igazság diskurzus útján történő keresése. A technikában Szókratészhez képest az a változás, hogy nem egyénileg, hanem csoportban zajlik a megbeszélés. A dialógus tárgya lehet

egy előre megadott téma, pl. egy probléma, valamilyen tézis vagy állítás megbeszélése. A beszélgetések leggyakoribb témája a hétköznapi élet valamilyen tapasztalata; ilyenkor gyakori, hogy előítéletek, felületes tudás vagy előfeltevések határozzák meg gondolkodásunkat. A párbeszéd folyamán lassan tisztul ki a gondolatmenet: ennek egyik lépéseként elválasztják egymástól az empirikus és a filozófiai tartalmat. A cél az, hogy az előítélet értelmi alapú ítéletté alakuljon át, tehát a kritikus felülvizsgálat eredményeként a felületes tapasztalati alapú ítéletből a következetes gondolkodás és a vita után tiszta, értelmi alapú ítélet jöjjön létre. A dialógus így egyúttal a logikus gondolkodás iskolája is. A diskurzus során nagyon fontos a konszenzusra törekvés. Ez feltételezi azt, hogy az emberiség képes az értelmes indokok elfogadására és betartására. Ezért a módszer a demokratikus gondolkodás iskolája, mert nem az lesz a nyertes, aki a leghangosabban kiabál, hanem az, aki a legjobb érveket hozza fel. Nelson úgy vélte, hogy ez a fajta beszélgetés közelebb hozza egymáshoz az embereket, mert artikulálódhatnak a konkrét személy elképzelései, de egyfajta pluszként – utópista hozzájárulásként – kifejeződhet / megjelenhet a demokratikus társadalom értékrendje is. Ezért lett a szókratikus módszer gyakorlása az ISK-tagok képzésének egyik kiemelten fontos módszere.

Walkemühlében felnöttek képzésével is foglalkoznak, mégpedig az úgynevezett „pártiskolában”, ahol az ISK-tagokat képzik. Erre különösen alkalmas az internátusi rendszer. Itt lehetőség van a testi és a szellemi foglalkoztatás alkotó összekapcsolására. Minden nap sporttal kezdődik; ezt történelmi, természettudományi, filozófiai, közgazdasági vagy politikai kurzusok követik. Maga Nelson is tart minden szemeszterben egy tíz napos összefüggő filozófiai tanfolyamot, ami a képzési rendszer gerince. Az egymás közötti érintkezésben messzemenően érvényesítik a demokratikus szabályokat. Az internátus részben önfenntartó, így a felelősségteljes munkavégzést mindenkítől elvárják. A tanfolyamon kiváló teljesítményt nyújtó felnöttek számára lehetőség van egy egész éven keresztül itt maradni: az ilyen leendő funkcionáriusokkal Nelson még külön is foglalkozik, elsősorban a filozófiai-politikai műveltségük fokozásán munkálkodva.

5.7.4. Összegzés

A tudományos diszciplínák és filozófiai irányzatok között szabadon mozgó és még szabadabban gondolkozó Nelson nem skatulyázható be egyik sémába sem, életének és munkásságának lényegi része a tudományok közötti határok átlépése, az elméleti és a gyakorlati tevékenység egyesítése.

Különös képessége volt az emberiség történetéből a haladó gondolatok kiválasztására, így a szókratikus módszer és a skolasztika gyakorlatának egyesítésére törekedett

a demokrácia érdekében. Tette ezt oly módon, hogy az individuuum függetlensége, autonómiája megmaradjon, de ne legyen elzárva a többiektől sem.

Végtelen optimizmusában az erősebb értelmes érvek meggyőző hatásában reménykedik. De nemcsak vágyakozik erre, hanem tesz is ennek érdekében, és létrehozza kis létszámú elitcsapatát Walkemühlében. Itt – bőkezű adományból – teljes körű képzési rendszert valósít meg a kisgyermekes oktatásától kezdve egészen a felnőtt funkcionáriusok képzéséig. Módszertani repertoárja alapján a reformpedagógiai törekvések és az anarchista hagyományok érdekes kombinációját hozza létre.

6. Anarchizmus Magyarországon

6.1. Az anarchizmus előzményei Magyarországon – Táncsics Mihály radikalizmusa

Az 1848-as Habsburgok elleni magyar forradalom önmagában is összetett problémakör. A Habsburg-ellenesség mögött számos egyéb, régóta hordozott feszültség is húzódott, mint amilyenek a polgárság igényei, a vallási ellentétek és a nemzetiségi konfliktusok voltak.

Az anarchista gondolkodás hazai előzményének tekinthető ez az elkeseredett radikalizmus jelentkezése is – ez leginkább a nemesi társadalommal, illetve a földesurak jobbágyok iránt tanúsított egoista, önző magatartásával szemben nyilvánult meg.

Ennek a radikalizmusnak egyik érdekes megnyilvánulása figyelhető meg a szabadságharc szimbolikus alakjának, Táncsics Mihálynak nehéz, törésekkel teli, többszörös bebörtönzést hozó életében. Mindennek fontos pedagógiai vonatkozásai vannak, amelyek egyrészt Táncsics néptanítói tevékenységéből, másrészt pedig kevésbé ismert pedagógiai-publicisztikai munkásságából fakad.

Táncsics Mihály – eredeti nevén Stancsics: 1848 márciusában magyarosította nevét – Ácsteszéren született 1799. április 21-én. Horvát apa és tót (szlovák) anyja fia, aki jórészt német faluban lett magyarrá. A család nagyon szegény, jobbágy sorban élnek, így fiuk taníttatásra nem is gondolhatnak. A korán apa nélkül maradt fiú 18 éves koráig a családban marad. Egy alkalommal összetűzésbe kerül az urasági hajdúval, és természetesen ő húzza a rövidebbet. Szabadulni igyekezvén takácsinasnak áll, és ide-oda vándorol az országban. A takács szakmát tanulja ki Szombathelyen. Huszonevésen végzi el a Tanítóképzőt Budán, majd „ezt követően szolgadiákként gimnáziumot végzett Kecskeméten, Nyitrán és Pesten. Későbbi jogi tanulmányait nem fejezte be, érdeklődése az irodalom és a magyar nyelvészet felé fordult. Nevelői munkát is vállalt – a kor szokásai szerint – Bács vármegyében Szalmássy báróéknél, Dukán és Pesten a Rudnyánszky családnál és 1835-től Kolozsvárott Teleki Sándor mellett.” (Forrás: Magyar Életrajzi Lexikon.)

„Nyelvészeti kérdéseket taglaló munkáit erős kritika fogadta, nagy kelen-dőségnek örvendtek számos kiadást megért tankönyvei. A cenzori hivatallal történt összetűzései, a fiatal és haladó gondolkodású írókkal, költőkkel való ismeretsége (Vajda Péter, Garay János, Kunoss Endre, Horárik János) és a

reformkor politikai irodalmának tanulmányozása figyelmét a politika felé terelték. Az 1830-as évek közepétől megjelent irányregényeiben [...] és cikkeiben, a Kunoss Endrével szerkesztett Természet (1838) című lapban a polgári átalakulás Széchenyi által megfogalmazott programját népszerűsítette. 1838-ban megnősült: Seidel Terézt, egy józsefvárosi csizmadia lányát vette feleségül.” (uo.)

„A Pesti Hírlap megjelenésétől Kossuth mellé állt. A cenzúra miatt nagyrészt külföldön megjelent politikai röplapjaiban és népkönyveiben [...] a reformellenzék programjának elfogadtatásáért, megvalósításáért, az érdekegyesítés paraszti bázisának megteremtéséért harcolt. Owen, Fourier, Cabet nyomán foglalta rendszerbe 1843-ban (Józanész, Bp., 1848) elképzeléseit a magántulajdont kiküszöbölő, osztály nélküli kommunista társadalomról, kifejezve a falusi és városi szegénység még hosszú ideig meg sem fogalmazott ösztönös vágyát a kizsákmányolás mindennemű megszüntetésére. Táncsicsot utópikus szocialisztikus nézetei nem akadályozták meg abban, hogy felismerje és hirdesse: Magyarországon a történelmi fejlődés a polgári átalakulást tűzte napirendre. Felvetette a jobbság minden válság nélkül történő megváltásának, a feudális viszonyok forradalom útján történő felszámolásának lehetőségét. 1846-os európai útjáról visszatérve Batthyány Kázmér bródi birtokán rejtőzött. Az itt megírt röpirataiban, melyeket az ellenzék márciusi konferenciájára küldött Kossuthnak kiadás végett, határozott cselekvést követelt a rendektől.” (uo.)

„1847 márciusában elfogták és sajtóvétségért bűnvádi eljárást indítottak ellene. Börtönéből 1848. márc. 15-én szabadította ki a pesti nép. A választásokon a siklói kerület országgyűlési képviselője lett. 1848 áprilisában Munkások Újsága címmel a parasztság és a munkásság érdekeit megszólaltató hetilapot adott ki. Noha tevékenységét a szabadságharc követelte nemzeti egység érdekeinek rendelte alá, programja mely a forradalom vívmányainak továbbfejlesztését célozta, írásainak hangneme heves ellenállást váltott ki. Lapját betiltották, Táncsicsot megkísérelték elszigetelni, nevetségessé tenni.” (uo.)

„A szabadságharc bukása után [...] nyolc évig rejtőzött. Felesége saját házuk alatt készített számára rejtekhelyet, s itt élt 1857 májusáig, az amnesztia

kihirdetéséig. Illegáltságban írt röpirataiban a szabadságharc tanulságait elemezte, ellenállásra szólított az önkényuralom ellen és felkelést készített elő.

1860-ban a március 15-i tüntetés szervezése, röpiratainak terjesztése miatt elfogták és 15 évi börtönre ítélték. [...] Az 1867-es kiegyezéskor csaknem megvakulva szabadult.” (uo.)

„Az 1869–72-i országgyűlésen az orosházi választókerület képviselőjeként interpellált a választójog kiterjesztése, a virilizmus megszüntetése, az egyház és állam szétválasztása és a zsellérek földhöz juttatása érdekében.

1869-ben csatlakozott az Általános Munkásegylet, mely elnökévé választotta. Arany Trombita című lapja 1869 júliusától a Munkásegylet közlönyeként jelent meg. Az Általános Munkásegylet vezetőivel a munkásmozgalom internacionalista iránya miatt támadt nézeteltérései következtében 1870-ben leköszönt elnöki tisztről, kapcsolata a szocialista mozgalommal azonban haláláig megmaradt. Képviselői mandátumának lejáta után a közéletől visszavonult. Nyelvészeti kérdésekkel [...], a nemzetiségek magyarosításának terveivel [...], utópista rendszerek kidolgozásával foglalkozott. Önéletírásán dolgozott és összes művei gyűjteményes kiadását készítette elő. A nyomdaköltségek miatt anyagilag tönkrement, házáat elárverezték.” (uo.)

„A parasztságban már nem látott a fennálló társadalmi és gazdasági viszonyok megváltoztatására alkalmas potenciális erőt, a munkásosztályra mint egy távoli időszak politikai tényezőjére tekintett. A dualizmus rendszerével haláláig szembeszállt.” (uo.)

1884. június 28-án Budapesten hunyt el.

Táncsics életútjának a megismerése azért fontos, mert nagyon jól mutatja azokat a bonyolult, önmagukban is ellentmondásos viszonyokat, amelyek értelmezhetőbbé tehetik a radikalizmus egy későbbi megnyilvánulását – az anarchizmust.

A továbbiakban Táncsics egy írásából – Józanész III., amelyik a nevelés kérdéseivel is foglalkozik – emelek ki néhány részletet. A kiválasztás szempontja az anarchizmus-hoz való kapcsolódás.

Táncsics szerint a nép magától is „józanésszerű társasággá” alakulna, ha „a kiváltságos osztály emberségesedne” (Táncsics 1997. 19. o.), de mivel erre nem lehet számítani, igen szomorú helyzet alakult ki: „Ami nevelésünk van, annak szelleme az, hogy az ember ne szabad emberré fejlődjék ki, hanem engedelmes jobbágyá aljasuljon ...” (uo. 16. o.)

Táncsics párhuzamot von a rossz és a jó nevelés között.

Néhány példa a „fonák” nevelésre: hibáztatja a szülőket abban, ha a gyermekeiket fehér mákkal nyugtatják; ha rászoktatják a gyermeket arra, hogy az imádságot a legnagyobb erénynek tekintse; hogy ezzel minden vétket jóvátehet; az arisztokraták az önérdékükben szerkesztett rendszabályokat törvényeknek nevezték, de ezek csak a népre voltak kötelezőek; nem népnevelésre, úgy véli, egyszerűen meg nem különböztetett nevelésre van szükség. (Uo. 54., 71. és 81. o.)

A „józanésszerű nevelést” 16 pontos rendszerbe fogja össze. Az egyes pontok részletes kifejtését mellőzve, csak a címeket adom meg:

- „1. A nevelés mint tárgy, mint tudomány nem létez.
2. A nevelésnek két szélső határa van: a bölcső és a sír.
3. A legjobb nevelés az, midőn senki sem igényel, nem követel magának nevelési jogot.
4. Aki mást minden áron, s talán azon másnak akarata ellen is nevelni erősködik, annak célja kárhozatos, de legalábbis gyanús. Az Isten szent szerelmére s a népek boldogságára kérlek benneteket, ne akarjatok erővel nevelni, hanem hagyjátok az embereket magokra! – hangzik Táncsics retorikailag is kiemelt felhívása.
- Majd: –5. Senkinek sincs joga neveléshez, csak a szülőknek.
6. A nevelés alapja: a rossztól kell a gyereket megóvni, s akkor majd természetesen jóra fejlődik ki.
7. Mihelyt a neveléshez felsőbbtség nyúl, bármi kevés előjoggal, az gyámsági, rendőrségi intézetté fajul.
8. A szülők szabadságuk szerint javaik csorbítása nélkül magános nevelésüket közössé változtathatják.
9. A példa az egyetlen sikeres mód a fejlődés és nevelés előmozdítására, az oktatás csak nyomorult silány eszköz.
10. A jó nevelés magában fölolvastja a vallást és az egyházat.
11. A legjobb nevelés az, mely a legkevesebbe kerül, s mégis legszebb, leggazdagabb gyümölcsöt terem.
12. Legdúsabban kamatozó tőke az, mit a társaság a jó nevelés alapjába fektet.
13. A józanésszerű neveléshez a gyermeknek nem kell e szavakat ismernie: enyém, tied, övé.
14. A kisdédovács első csírája lehet a józanésszerű nevelésnek s boldog társaságnak.
15. Amely nevelés üdvös eredményű egy helységben, az üdvös más és minden helységben.

16. A gondolatnak és meggyőződésnek közlése nélkül józan nevelést nem képzelhetni.” (Uo. 107–124. o.)

Táncsics pedagógiai gondolatai – melyeket szándékosan idéztem eredetiben – egyrészt utalnak a sajátosan magyar problémákra, másrészt pedig kapcsolhatók a más országokban felmerült problémákhoz.

A rendhagyó, szövevényes pályát bejárt Táncsics nem volt anarchista – de közéleti és publicisztikai megnyilvánulásai alapján sok hasonlóságot vehetünk észre. Különösen értékesek az erőszakmentességre, az államtól és egyháztól független nevelésre vonatkozó gondolatai.

6.2. Anarchizmus Magyarországon

Magyarországon a leverett 1848-as szabadságharc után az 1867-es kiegyezés következett. A vallásfelekezetek (katolikusok, reformátusok, evangélikusok, unitáriusok, zsidók) és nemzetiségek (magyarok, németek, szlovákok, románok, szerbek stb.) által is megosztott országban 1883-ig – az Osztrák–Magyar Monarchia adta keretek között – többé-kevésbé érvényesült a vallási és nemzetiségi tolerancia. 1883-tól azonban erőteljes magyarosítás kezdődött, egészen az első világháborúig. Magyarországon tehát 1883 után a vallásfelekezeti és a nemzetiségi problémák álltak a politikai érdeklődés középpontjában.

Munkásmozgalmi törekvések elsősorban a lassan kiépülő szociáldemokrata szervezetekben jelentek meg. A számarányát tekintve jelentéktelen anarchista csoportosulás viszonylag későn jelent meg Magyarországon.

Az anarchista mozgalom egyik fontos célja a társadalmi osztályok közötti különbségek eltörlése volt, ezt pedig az ezeket a viszonyokat szentesítő törvények elleni lázadással, azok végrehajtásának nyílt megtagadásával kívánták elérni:

„Töröljük el az államot, adjunk mindenkinek teljes egyéni és szólásszabadságot; töröljük el a nagyot és a tekintélyt, a tulajdont, s ezzel kapcsolatban a mai termelési rendszert. Tegyük a népeket egy nagy egységgé, jobb alapokra, szóval foganatosítsuk mindazt, mit a »szabadság, egyenlőség, testvériség« szent ígék magukban foglalnak: meg fogják látni, hogy az ilyen eggyé olvadt emberiségnek nem lesz szüksége semmiféle divatos törvényekre.”

(Népakarat, 1884. ápr. 15.)

A magyar anarchizmus alapítója Schmitt Jenő (1851–1916) volt. Schmitt Hegel, Nietzsche, Kropotkin és Tolsztoj nézeteiből indulva merítette gondolatait. Közülük Tolsztoj nézetei hatottak rá a leginkább, akivel levélkapcsolatban is állt. Elméleti fejtegetéseiben saját gnosztikus világszemléletét kombinálta a tolsztoji eredetű erőszakmentesség elvével.

Említést érdemlő további anarchisták: a jogász képzettségű és könyvtárosként tevékenykedő Szabó Ervin (1877–1918); a tanítói képzettségű, újságírással és agitációval foglalkozó Migray József (1882–1938); az Angliában nevelkedett Gróf Batthyány Ervin földbirtokos (1877–1945), és az ehhez a körhöz tartozó, harcos agitátor hírében álló Tarczai Lajos (1881–?). Az egyértelmű besorolást nehezíti az a körülmény, hogy számos anarchista később más irányzatokhoz csatlakozott, vagy ugyanabban az időben több körhöz is hozzácsapódott.

Schmitt mellett az anarchizmus második legfontosabb képviselője az anarcho-szindikalista elveket valló Szabó Ervin. Az ő hatása jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy Gróf Batthyány Ervin 1905-ben a Vas megyei Bögötén, a saját földbirtokán iskolát alapítson a parasztyerekek számára. Ehhez a gróf a tanítói feladatok ellátására a már említett Tarczai Lajost hívta meg. Szabó Ervin szellemi irányításával megfogalmazódott egy komplett tantervi elképzelés, melynek iskolaszervezeti megvalósítására is sor került. Szabó Ervin hatást akart gyakorolni a városi művelődési viszonyokra is: 1911-től népszerű előadásokat tartott a Társadalomtudományi Szabad Művelődési Társaság rendezvényein.

Az individuális anarchizmus és annak a terrorcselekményeket előnyben részesítő ága Magyarországon nem jutott szerephez.

A magyar anarchizmusról írott egyik alaplumban (Bozóki–Sükösd, 2007.) a következő összegző értékelés olvasható:

„... az anarchista kezdeményezések valósága Magyarországon anarchia és demokrácia elveinek *keveredését* mutatta. Az európai félperiférián a magyarországi anarchizmus sajátossága az volt, hogy anarchista mozgalmak és demokratikus kezdeményezések egymást visszhangozták, s bizonyos fokig egymással kölcsönviszonyban nyilvánultak meg.”

(Bozóki–Sükösd 2007. 240. o.)

A továbbiakban arra keressük választ, hogy honnan, milyen társadalmi rétegből kerültek ki az anarchisták Magyarországon? Hogyan artikulálódott nézetrendszerük? Milyen eszmei hatások kombinációja útján fogalmazódtak meg nézeteik? Mit tettek ezen elképzelések megvalósításáért?

Az elemzéshez a korábban említett szerzők publikációi, a résztvevők visszaemlékezései, helytörténések feljegyzései és a korabeli sajtóorgánumok írásai szolgálnak alapul.

Bár az anarchizmus hatása Magyarországon nem jelentős, és a létrehozott intézmények, például a bögötei iskola is csak igen rövid életű volt, de ezzel együtt a tágabb társadalmi kontextusba helyezés megválaszolhatja azt a kérdést, hogy miért nem tudott Magyarországon az anarchizmus nagyobb hatást kifejteni. Ezt azért érdemes alaposabban megvizsgálni, mert George Woodcock, az anarchizmus történetírója éppenséggel úgy véli, hogy 1880 és 1884 között egy rövid időre Magyarországon és Ausztriában a munkásmozgalomra kifejített anarchista hatások számottevőek voltak.

A továbbiakban a három mértékadó teoretikus – Schmitt, Szabó és Batthyány, illetve a bögötei iskola példáján keresztül keresek választ a korábban megfogalmazott kérdésekre. A magyar viszonyok tanulmányozásakor arra is keresni kell a választ, hogy megjelenhettek-e hazai viszonyok között az anarchizmus társadalmi fejlődést dinamizáló, építő jellegű mozzanatai, vagy csak a felforgató törekvések érvényesültek-e.

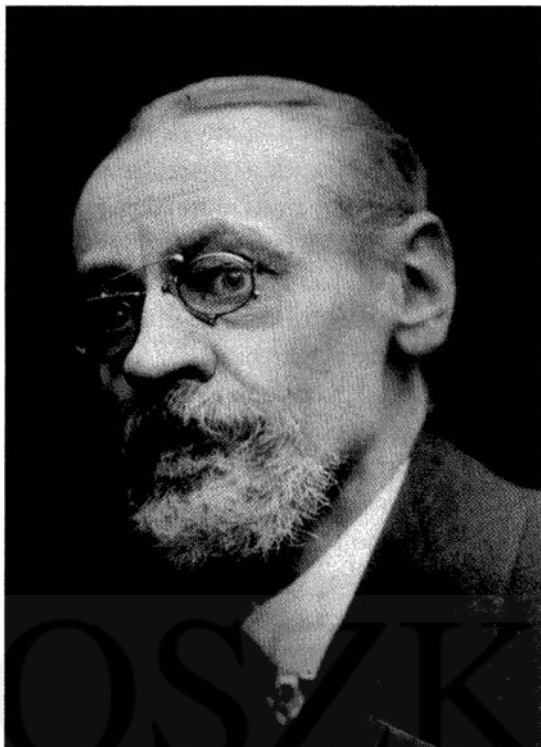
6.3. Schmitt Jenő Henrik – az idealista anarchista (1851–1916)

6.3.1. Életútja

Schmitt Jenő 1851-ben született Znaïmban (Znojmo), a mai Csehország területén. Édesapja az Osztrák–Magyar Monarchia hadseregének kapitányaként Klosterneuburgban, a katonai akadémián tanított. Apai felmenői között az egész Schmitt család kötődött a katonasághoz, nagypapa főhadnagyként, dédnagypapa pedig katonai állatorvosként szolgált Grácban. Édesanyja – Karolina Bulla – régi olasz családból származik, az ő édesapja orvos volt Bács megyében.

A kis Schmitt Jenő már négyéves korában tudott írni, olvasni. Bár édesanyja katolikus volt, gyermekkori tanulmányait egy protestáns házitanító irányította, természetesen protestáns könyveket olvastatva vele. 1859-ben a család fő betegsége miatt Nagyszombatba költöztek, ahol édesapja 42 éves korában váratlanul elhunyt. Ugyanabban az évben Solferinónál elesett apai nagybátyja is. A Schmitt család az édesapa elhunytával visszaköltözött Zomborba, ahonnan édesanyja származott. Az édesanya itt leánynevelő magániskolát nyitott. A család igen nehéz anyagi körülmények között élt. Hatéves korában meghalt testvére, Heinrich. Schmittre jellemző, hogy már ekkor protestáns szokás szerint minden vasárnap részeket olvasott fel édesanyjának az Evangéliumból. A reáliskola alsó tagozatát Zomborban, a felső reáliskolát pedig Budapesten végezte el.

Édesapjának egyik katonatiszt iskolatársa beajánlotta őt a temesvári katonaiskolába, de itt csak egy évet töltött. Innen Zomborba került, ahol bírósági írnok lett.



Schmitt Jenő Henrik

Érdeklődése egyre inkább a filozófiai kérdések felé fordult, ennek eredményeként 1871-ben tanulmányt írt az „Ókori és modern sorstragédiák” címmel. Schmitt csak nagy nehézségek árán tudott magánúton leérettségizni Szabadkán.

Autodidaktaként érdeklődött a filozófia iránt, olvasta Marx, Engels, Bakunyin, Kropotkin, Stirner, Comte és Dühring műveit, számos folyóiratban publikált.

1887-ben német nyelven megírt tanulmányával („Das Geheimnis der Hegelschen Dialektik, beleuchtet von concret-sinnlichen Standpunkt”, „A hegeli dialektika titka, konkrét és érzékelhető nézőpontból megvilágítva”) a berlini Filozófiai Társaság első díját kapta meg. Nehéz életkörülményeit jótékonyan befolyásolta a Trefort Ágoston kultuszminisztertől kapott ösztöndíj, ennek segítségével egy évet töltött el a Berlieni Egyetemen.

Doktori disszertációját 1888-ban védte meg, és egyúttal könyvtárosi állást is kapott az Igazságügyi Minisztériumban. Hamarosan megnősült, és úgy tűnhet, ezzel egy tisztos polgári karrier veszi kezdetét. Schmitt viszont a kispolgári életmóddal szemben egyre intenzívebben fordult a gnoszticizmus felé. Erről több publikációja is megjelent a berlini „Sozialist” című újságban. Nemsokára ő maga is folyóiratot alapít, „Die Religion des Geistes” („A szellem vallása”) címmel.

Schmitt tevékenysége Németországban és Magyarországon éles kritikát váltott ki, bírósági perekre került sor, ennek következményeként Schmittnek hamarosan fel kellett adnia minisztériumi állását.

Schmitt 1889-ben nősült, felesége elvált asszony, Istvánffy Helene, közös gyermekük, Heinrich 1891-ben született meg.

Ebben az időszakban kapcsolódott be Schmitt a magyar agrárszocialista mozgalomba, ahol hamarosan a legfontosabb ideológusok egyike lett. Schmitt itt közvetlen kapcsolatba kerül a magyar agrárszocialista mozgalom legfőbb szervezőjével, Várkonyi Istvánnal. Ebben a társadalmi környezetben fontos szerep várt Schmittre, és hamarosan az agrárszocialista mozgalom hangadó ideológusának tekintik.

1894–1896 között Schmitt szerkesztője és szinte egyedüli cikkírója a „Religion des Geistes” című folyóiratnak. Az újságra még az akkori igazságügyi miniszter (Szilágyi Dezső) is felhívta, és egyetemi professzori állást ajánl fel Schmittnek, ha nem ír többet ebbe az újságba. Schmitt kompromisszum helyett megírja történeteket a Pesti Napló 1897. május 29-i számában. Mindezt több bírósági per követi. Schmitt számára ekkoriban az egyik legfontosabb tevékenység a szélesebb közvélemény megnyerése. Ennek egyik eszköze a folyóiratok alapítása: így jön létre egy kétnyelvű német–magyar hetilap, az „Állam nélkül”–„Ohne Staat” címmel. Később változott a hetilap elnevezése, és „Erőszak nélkül” címmel jelent meg. Schmitt változatlan intenzitással érdeklődött filozófiai problémák iránt, 1898-ban német nyelvű tanulmányt publikál „Friedrich Nietzsche an der Grenze zweier Weltalter” („Friedrich Nietzsche, mint vízvázlat két világkorszak határán”) címmel. Folyamatosan tartja a kapcsolatot Tolsztojjal, 1901-ben publikálja „Leo Tolsztoj és jelentősége kultúránk számára” című tanulmányát, amelyben ismételtelen az anarchizmus és az erőszakmentesség szószólójaként jelenik meg. 1903-ban már a berlini Giordano Bruno Társaságban tűnik fel, Magyarországon pedig a Társadalomtudományi Társaság előadásain hallat magáról.

Schmitt 1908 és 1916 között ideje jelentős részét Németországban tölti. Legfontosabb művei ebben a periódusban keletkeznek: „Die Gnosis I-II” („A gnózis”; Leipzig-Jena, 1903/ 1907) Der Idealstaat („Az ideális állam”; Berlin, 1904); „Kritik der Philosophie vom Standpunkt der intuitiven Erkenntnis” („A filozófiai kritikája az intuitív megismerés szemszögéből”; Leipzig, 1908); „Die positiv-wissenschaftliche Weltanschauung der Zukunft, angesichts der Umwälzung der modernen Physik” („A jövő pozitív-tudományos világszemlélete, tekintettel a modern fizika fordulatára”; Berlin, 1909); „Was ist Gnosis?” („Mi a gnózis?”; Berlin, 1912.)

Schmitt 1910-ben lefordítja és megjelenteti Berlinben Molnár Ferenc azóta híressé vált regényét, a „Pál utcai fiúk”-at. Még ugyanebben az évben megalapítja Berlinben a „Gnosztikusok Társaságát”, ahol az elkövetkező időben számos előadást tart.

Schmitt azt szeretné, ha a kereszténység és a filozófia nem iskolás módon foglalkozna a tudományokkal, hanem oly módon, hogy az emberiséget az önismeret és az

optimális életvezetés feltételeinek megteremtésében segítse. Tehát a filozófia váljon a tudásról szóló hitté; azaz saját szóhasználata szerint lényegében váljon: vallássá!

Schmitt egyidejűleg két fronton is szellemi harcot kezdeményezett: egyrészt fellépett a hagyományos értelemben vett egyházzal szemben, másrészt küzdött a materializmus ellen is.

Schmitt életét teljes mértékben kitöltötte a gnosztikus irányultságú rendszeralkotói tevékenység. 1916. szeptember 13-án halt meg Berlinben. Sírhelye utolsó lakhelyének, Berlin-Schmargendorfnak a temetőjében található.

6.3.2. Schmitt és baráti köre

A szerveződő anarchista csoportok számára mozgalmi tevékenységük kifejtése érdekében találkozási lehetőségekre volt szükség, ezért gyűléseket, tanfolyamokat, tagtoborzó és felvilágosító jellegű előadásokat tartottak. Egyfajta sajátos szerveződési csomópontként szolgált az időnként megjelenő újságok együttes szerkesztése.

1897. január 8-án jelent meg „Állam nélkül. Az idealisztikus anarkisták Közlönye” címmel – Schmitt Jenő szerkesztésében – egy újság, amelyből a 2. szám napjainkban is fellelhető. A Schmitt Jenő által jegyzett vezércikkben – „A mi forradalmunk” címmel – a következő programnyilatkozat olvasható:

„A múlt korszak forradalmaiban állati hatalom küzdött állati hatalommal, a mi forradalmunkban a bennünk ébredő isten el fogja tiporni az állatot.”

(Schmitt 1897.)

Az írását Zúgó álnéven szignáló szerző igen tragikus képet vázol az országról:

„A statisztika olyan formát mutat, hogy ma száz ember közül van egynek biztosítva a holnapi kenyere ...”

(Zúgó 1897.)

A szerző kitér az iskoláztatási viszonyokra is:

„Nevelési rendszerünk szelleme olyan posványtengerhez hasonló, mely mindenféle anyag korhadat elemei összekeveredését mutatja. Mégis van egy vezérelve nevelésünknek is. Ez az állati erőszak. Ez alapon mondják ostoba tanárnak azt, aki a nagyúr fiában nem ismer fel annyi tudományt és tehetséget, hogy ne tarthatná érdemesnek átcsúsztatni az iskolákon.”

(Zúgó 1897.)

Az újság a jövőre nézve némi optimizmust mutat, mert majd „mindenki boldogulhat a tehetségének megfelelő téren...” – reménykedik az írását „Arion”-ként szignáló szerző.

Az anarchista csoportok további kedvelt találkozóhelyei a kávéházak. Budapest kávéházaai ekkoriban specializálódtak különböző csoportok befogadására.

Ezzel kapcsolatban érdekes a kávéházi közönség szerveződése, hiszen azt gondolhatnánk, hogy ez megegyezik az országos helyzettel, tehát nemzetiségek szerint, nyelvi alapon, esetleg vallási alapon szerveződnek a vendégek. Ezzel szemben a tolerancia elve alapján működő kávéházak alapvetően foglalkozás, vagy foglalkozási csoportok szerint szerveződtek, mindössze egy kivétellel. Tehát ugyanabba kávéházba jártak a rendőrnnyomozók és a bűnügyi tudósítók; az ügyvédek és a bírósági tanúskodásra vállalkozók; a tanítók és más tanügyi emberek. Az egy kivétel az ortodox zsidók Orczy-házban levő kávéháza volt, ahová érhető okból csak zsidók jártak. Kosztolányi egy 1914-ben született tárcájában a következő – nyilván jócskán sarkított – kávéházi „órarendről” tudósít:

„Van hivatalnok-idő (reggel héttől nyolcig), ügyvéd-idő (reggel nyolctól fél tízig), orvos-idő (reggel fél tíztől fél tizenegyig), nyárspolgár-idő (félegytől délután háromig), családidő (délután négytől este hétig), szieszta-idő (este félnyolctól tizenegyig), lump-idő (este tizenegyedtől éjjel kettőig), művész-idő (éjjel kettőtől fél négyig) és ügynök-idő (mindig).” (Saly 2004.)

Az „Állam nélkül” című újság utolsó lapján olvasható a következő (igazán polgári tartalmú és hangulatú M. Gy.) hirdetés:

„Tudomására hozzuk elvtársainknak, hogy minden kedden 8 órakor a Continental kávéházban (Erzsébet-körút), vasárnap du. 4 órakor pedig az Almássy tér 9. sz. alatt (Müller úr vendéglőjében) előadás tartatik, melyre az elvtársak megjelenését kérjük. Vendégek szívesen láttatnak!”

(„Állam nélkül” 1897. 2. szám)

A hirdetés alapján több kérdés is megfogalmazódik:

1. Vajon mikor indultak dolgozni az anarchisták, ha este 8-kor még előadás kezdődhetett számukra?
2. Anarchistának lenni nem volt olcsó dolog, hiszen még egy vasárnapi kávéházi uzsonna is a program része volt.

Schmitt Jenőhöz szorosan kapcsolódik Várkonyi István (1852–1918) tevékenységének legalább vázlatos megismerése. Várkonyi személyével azért érdemes részletesebben foglalkozni, mert az ő életútjából egy az előzőektől eltérő „karrier” bontakozik ki. A paraszti származású Várkonyi – Schmitthez hasonlóan – autodidakta úton jutott

műveltséghez, és sikeres kereskedővé küzdött fel magát a társadalmi ranglétrán. Így megszerzett jövedelmét azonban nem magáncélra, hanem szinte teljes egészében az agrárszocialista mozgalom finanszírozására fordította. Várkonyi egyébként nagy érdeklődéssel tanulmányozta az anarchisták egyik fő tartózkodási helyének, Svájc-nak a társadalmi viszonyait és hatalomgyakorlási szerkezetét. Csodálattal tekintett a svájci körülményekre és úgy vélte, hogy a szocialista társadalmi rend csak akkor lehet jótékony hatású az emberiség számára, ha minden ország és annak minden megyéje úgyszólván egy önálló államot képez, és ezek az autonóm területek képesek is lesznek önmaguk életét megszervezni, továbbá hiányzó szükségleteik kielégítése érdekében föderációra is léphetnek egymással. (Bozóki–Sükösd 1994.)

6.3.3. Schmitt és Tolsztoj

Schmitt még 1894-ben Jénában megalapította a „Religion des Geistes” című újságot, amelyben maga Tolsztoj is publikált néhány írást. Schmitt a jasznaja poljanai szentként említi Tolsztojt, és „olyan sajátos összekötő kapocsnak, közvetítő személynek tekinti, aki teljes egészben felfogta az evangélium értelmét, de csak erkölcsi parancsolatok, érzelmek formájában. Ezeket egyfajta sajátos akarati megnyilvánulásként, (erkölcsi) energia-impulzusként sugározza ki magából anélkül, hogy ezt az értelem számára felfoghatóvá tenné”. (Schmitt 192?, 95–99. o.)

Tolsztoj válaszlevelében reagál a gnosztikus útkereső Schmitt felvetésére:

„Önnek teljes mértékben igaza van abban, hogy a keresztény világnézetnek minden területén olyan új és a világi tudományos gondolkodástól teljesen eltérő megoldásokat követel, amelyeket minden területen ki kell dolgozni. Nagyon örülök annak, hogy ezt a munkát átvette.”

(Schmitt 1901. 8. o.)

Ez az idézet arra utal, hogy Schmitt a gnóziról kifejtett tanulmányaival, teljes joggal Tolsztoj kiegészítőjének, egyfajta utódjának tekinthető.

Schmitt feldolgozza Tolsztoj szellemi fejlődéstörténetét, és ezt a következőképpen foglalja össze. Ismert tény, hogy Tolsztoj katonatisztként részt vett az orosz–török háborúban: „Itt vált nyilvánvalóvá számára az a brutális erősségű ellentmondás, amely az állítólagosan keresztény egyház és állam erkölcstana és a Hegyi beszéd tanítása között fennáll. Egyik részről él a parancsolat, hogy erőszakra ne erőszakkal, hanem gyengédséggel és megértéssel válaszoljunk. Sohasem élünk állati erőszakkal másik embertársunkkal szemben, még ellenségünkben és más erőszakos személyekben is a szunnyadó isteni természetet lássuk. Ne esküdjünk, mert ezzel csak a bosszú-

állítás istenének hódolunk, aki erőszakkal uralja a világmindenséget és ezért a neki való hódolás a legnagyobb bálvány-áldozatnak tekinthető. Másrészt pedig ott van az állam, amelyik minden erejével az ellenség tömeges lemészárlására készít elő, és Krisztusra hivatkozva, ugyanarra az evangéliumra esketi fel a katonáit, amelyik tiltja az esküvést. Teszi mindezt egy olyan egyház, amelyik megáldja a véres fegyvereket és ünnepi szintre emeli a tömeges mézárást.” (Schmitt 1901. 96–97. o.)

Schmitt értelmezésében Tolsztoj egy másik írásában – „Mi a vallás?” címmel – arra tér ki, hogy „az ember a végtelen világ olyan részének tekinthető, amelyik időtlen idők óta, mint egyfajta a végtelen világban a teret és az időt integráló lény van jelen a világban. Istenről pedig azt gondolja: »Én magam egy lehatárolt, korlátozott test vagyok, Isten határok nélküli test ... én egy rész vagyok, Ő (Isten) az egész.«”. (Idézi Schmitt 1901. 97. o.)

Tolsztoj „Az emberiségnek szóló felhívásában” ezt írja: „Mi hiszünk Isten, személyében vagy személytelenségében, hogyan teremtette a világot, ha ő teremtette, hogy milyen életkorban keletkezett bennem a lélek, hogy hogyan keletkezik más lényekben, hogy honnan jön a lélek és hová fog eltűnni és melyik testrészben található? – ezeket a kérdéseket megválaszolatlanul kell hagynom.” (idézve Schmitt 1901. 98. o.)

Az eddig leírtak mintegy rész-összefoglalásaként az alábbiakban Tolsztoj és Schmitt nézeteinek összehasonlítását láthatjuk, amit a következő táblázat szemléltet.

Hasonlóságok	Eltérések
<ul style="list-style-type: none"> • Mindketten fontosnak tartják az erőszakmentességet. • Kölcsönösen kapcsolatot tartanak egymással. • Mindketten hisznek Istenben. • Azonosak a céljaik: az erőszakszervezetek nélküli társadalom létrehozása. • Elképzeléseik megvalósításához főleg a parasztságra támaszkodnak. 	<p>Tolsztoj: világhírű volt már életében, sokoldalú alkotó tevékenységet folytatott, saját iskolát alapított, példamutatóan élt – a megélt életreform képviselője, korának „apostola”.</p> <p>Schmitt: célja a személyiség isteni magasságba emelése az öntudat erősítésével, inkább teoretikus, széleskörű elméleti tevékenység jellemzi.</p>

9. táblázat. Tolsztoj és Schmitt nézeteinek összehasonlítása

Tolsztoj megélt és gyakorolt életreformja Schmitt interpretációjában a következő mozzanatokat tartalmazza (Schmitt 1901. 52–59. o.):

1. Tolsztoj a kor tényleges elismert apostolának tekinthető, aki mások számára is élő példakép lehet.
2. Ez az apró részletekben is megnyilvánul – például a pénzhez való viszonyban. Tolsztojnak összesen heti 15 kopejka készpénzre volt szüksége, hogy elmehessen a közös fürdőbe a muzsikjaival. (Tolsztoj helyett a felesége gazdálkodott a birtokon. – M. Gy.)

3. Az akkor már világhírű író napi 4–6 óra fizikai munkát végzett.
4. Figyelmet érdemel sajátos gyakorlata az emberi szeretet kinyilvánításáról. Ezt véleménye szerint nem pénzzel, hanem lehetőség szerint személyes gondoskodással, azaz szükségét szenvedő személy tényleges fizikai segítségével, ápolásával lehet gyakorolni.
5. Ügyelt a táplálkozására – vegetáriánus volt.
6. Több „testvériség” – sajátos közösségi együttélési forma – kezdeményezője, alapítója.

Tolsztoj és Schmitt egymással való kapcsolatának bemutatása – bár ebből csak egyes részek kiemelése történt meg – mutatja mindkettőjük gondolkodásának eredetiségét, összetettségét és sokoldalúságát.

6.3.4. Schmitt művei

Schmitt Jenő írásainak olvasásakor rögtön látjuk, olyan polihisztorral van dolgunk, akinek az írásai nehezen sorolhatók be a hagyományos diszciplináris tudományfelfogás keretei közé: talán a filozófia lehet az a terület, amelyik a leginkább befogadja e sajátos életutat bejárt szerző gondolatait. Mindez azt is jelenti, hogy hiába keresünk nála pedagógiai összefoglalót, kidolgozott életvezetési tanácsadót, az ilyen törekvéseket fragmentumokból, egy-egy gondolatmenetből kell művei alapján megszerkeszteni.

Schmitt – ahogy ezt könyvének címében is deklarálja – felekezet nélküli testvérközösséget szeretne alapítani a szellem vallása alapján: „Mi a régi világ alapját készülünk elhagyni az öntudatnak, a világnézetnek [...] egészen új világába kell, hogy lépjünk” – olvasható egy ünnepi szónoklatban. (Schmitt 1899. 1. o.) Ebben a beszédben Schmitt sorra veszi és értelmezi az élet legfontosabb eseményeit. Amennyiben a bemutatás kedvéért kiragadjuk a születésre vonatkozó gondolatait, mintegy illusztrálva a gnosztikus gondolkodás tartalmi jellegzetességeit, azt tapasztaljuk, hogy a születést a szokványos keresztelésnél sokkal tágabban értelmezi:

„Ezt a gyermeket, ezt a felvirágzó szellemi életet, mi a földi élet forrásának, a napnak mutatjuk be, annak jelképéül, hogy majdan a szellem világosságának harcosa legyen ...”
(Schmitt 1899. 9. o.)

Ehhez hasonló szellemben foglalkozik az eljegyzés, a házasság, a halál és a gyász kérdésével, sorra veszi még az ünnepeket is, a Karácsonyt – Jézus Krisztus születéseként és a „szellemileg kezdő státuszú ember ébredésének tekinti” – és a Pünkösödöt („a győzelmes világosság ünnepe”).

Egy másik, már címében is kifejező művében („Religio azoknak, akikben fiatal a kedély, egyben Jézus élete és bevezetés a megismerésbe bárki számára”) 37 allegorikusan értelmezhető történetbe fogja össze azokat az ismereteket, amelyekkel „a fény gyermekeinek” célszerű foglalkozni. Ebben az írásban megjelenik Schmitt kérelhetetlen radikalizmusa, amit már az előszóban deklarál, és akár programbeszédnek is tekinthető: „Mentsük meg az embert a holt formákba dermedt felekezeti hit meddőségéből és mentjük meg a szellemnek és a kedélynek attól a sivárságától is, amit az úgynevezett felvilágosodás jelent.” (Schmitt 1927. 5. o.)

Néhány fejezet címe a könyvből:

A mesék igazsága;

Hol támad a mennyei világosság?

Honnan származunk?

Az igazi életről;

A nagy hajnalhasadásról;

Az Ábrahámról és Mózesről szóló mondák

és a befejező fejezet Krisztus feltámadásáról és mennybemeneteléről szól.

Az anarchista megnyilvánulások és az 1920-as évek szellemisége jelenik meg a Lipcsében kiadott és már címében is provokatív „Gottesdienst oder Satandienst?” („Istentisztelet vagy Sátántisztelet?”) című könyvében. A könyv megírásának közvetlen kiváltó oka az volt, hogy egy római katolikus püspök a „Sátán temploma” címmel könyvet írt a szabadkőművesekről. Schmitt erre az írásra reagált ezzel az írással, nem kisebb célt kitűzve, mint: „A mi szent feladatunk nem kisebb, mint egy lutheri mértékű reformációs folyamat kezdeményezése: az istenfogalom bensővé tétele és az evangélium szellemében történő megtisztítása/értelmezése, és ez által a jövő emelkedett erkölcsiségéhez a vallásos alapok megteremtése.” (Schmitt 192?, XI.)

Az idézett mondatok retorikai elemei – szent feladat, emelkedett erkölcsiség – híven tükrözik Schmitt elszántságát és a kor alapvetően német szellemiségét.

Ebben a furcsa átmeneti állapotban ugyanis Schmitt a másik választható útból, a materializmusban sem lát kiutat: „A materializmus árnyoldala az, hogy a teológiához hasonlóan porrá alacsonyítja az embert. Az ember teoretikus porrá degradálását annak gyakorlati kivitelezése követi, azaz egy olyan szociális rendszer létrehozása, amelynek egyenes következménye a szolgálalkúság, az általános kiszolgáltatottság megjelenése. Csak a fejlett öntudatosság vezethet el a szabadsághoz. Csak akkor teremődnek meg az egymás iránti gyűlölet helyett a kölcsönös megbecsülésnek és a szeretetnek – mint a szabadság alapjának – a feltételei, ha az ember az embertársait olyan világitó/áttetsző ideáloknak tekinti, amelyek a világ fényeit hordozzák.” (Schmitt 192?, XIII.)

Ennek megvalósítására – Schmitt szerint – csak egy út kínálkozik – a gnoszticizmus útja, azaz a belső fény, az isteni természet felélesztése az emberben.

6.3.5. Víziója a jövőről

Schmitt kétfrontos harcot vívott: vitába szállt a tradicionális egyházzal, de nem fogadta el a materialisták nézeteit sem. Azon a véleményen volt, hogy az eddigi forradalmak mindegyike demagóg jellegű volt, mert ugyan az igazságot akarták elérni, de ezt mindig elfedték az erőszakos megnyilvánulások. A mindenkori forradalmárok végül valamilyen formában mindig elismerték az államot és az erőszakot, ezáltal az emberek mégiscsak alattvalók maradtak. A forradalmi tömegek pedig még akkor is vesztesnek tekinthetők, ha éppenséggel győztek, hiszen valójában csak a hatalmat gyakorlók személye és a nép kötelességei változtak meg.

Az ideális anarchizmus célja más, mégpedig egy egyház nélküli testvériesen együtt élő közösség létrehozása. E cél elérése érdekében pedig tömeges erkölcsi, önfelszabadítási, öntisztulási mozgalmat kell indítani. Ezzel szemben az állam hosszú távon teljesen tehetetlen. E folyamat legfontosabb harci eszközei:

- mindenfajta állami és katonai eskü megtagadása;
- az állami szolgálatvállalás mellőzése;
- a háborúzás és a katonaság intézményének teljes tagadása, elítélése.

Ilyen alapokról szemlélve – Schmitt számára – a szociáldemokraták mozgalmi csak pusztá szájhősködésnek tűnnek.

Az ideális anarchisták – és közülük a leginkább Schmitt – már eleve fenntartásokkal tekintett a jövőbeni szocializmusra. Egyrészt középszerűséget és szellemi tespedést látott benne, másrészt Schmitt azt hangoztatta, hogy a szocializmus egyiptomi rabszolgaságot hoz magával, azaz erőteljes központosítást, katonai terrort, a szabad választások megszüntetését, gazdasági diktatúrát és egypártrendszert jelent.

Összefoglalva: Schmitt szerteágazó interdiszciplináris gondolatrendszerében jól érzékelhető az átmeneti időszak teljes bonyolultsága. Személyében reprezentálja a magyar és a német viszonyok közötti átjárhatóságot, a tradicionális egyházból való kiábrándultságot, az új „hittel”, a szocializmussal szembeni szkepticizmust, a fénybe öltöztetett szeretet és a könyörtelen radikalizmus egymás mellettségének kísérletét.

Schmitt életútja a nyilvánvaló túlzások, tévedések mellett mégis néhány esetben kifejezetten éleslátásról tanúskodik és optimizmust is sugároz. Sajnos a maga idejében és később is csak elenyészően kevesen ismerték és fogadták meg Schmitt jövőbeli figyelmeztetéseit (főleg a szocializmusra vonatkozó megállapításait illetően), pedig rengeteg tévedést elkerülhettünk volna!

6.4. Szabó Ervin – a szindikalista anarchizmus képviselője (1877–1918)

6.4.1. Életútja

Szabó Ervin 1877-ben született az akkor még Magyarországhoz, most Szlovákiához tartozó Szlanicán. Zsidó családban nevelkedett. Az ungvári görög katolikus gimnáziumban érettségizett, majd a református hitfelekezetbe konvertált. 1895-ben jogot tanult Pesten, de 1898-tól már Bécsben találjuk. Itt került szoros kapcsolatba az itt élő orosz emigránsokkal. E kapcsolatok vezetnek el az ifjú jogászt a szocializmus eszméi felé.

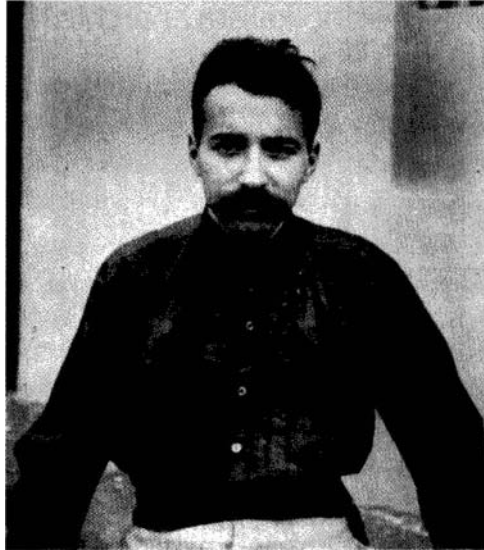
1899-től újra Budapesten élt és egy viszonylag jól fizetett könyvtárosi állást kap. Szabó Ervin igen aktív közéleti tevékenységet fejt ki: délelőtt a Kereskedelmi és Ipar-kamara polgári környezetében gondozza a könyvtárat, este pedig igen mostoha körülmények között segít a Népszava szerkesztésében. Ezen kívül újságokat alapít és ő maga is sokat ír, publikál. A decimális rendszer bevezetésével megteremti Magyarországon a korszerű könyvtári kategorizálási rendszer alapjait.

A hatásos agitáció széles tömegek számára használatos műfaja ebben az időszakban a brosúrák írása. Ezek közül kiemelkedik Szabó Ervin 1903-ban írott „A diákokhoz” című felhívása. Szabó Ervin időközben közeledett a szindikalizmus nézetei felé, és ezen irányzat legjelentősebb magyar képviselője lett. Létrehozta a „Társadalomtudományi Társaságot”, amely az értelmiség egyik gyűjtőhelyévé vált, és igen élénk politikai viták színhelye lett. A vitatémák köre igen tág: szó esett itt Közép-Európa speciális szerepéről és lehetőségeiről, az antiszemitizmusról, a művészetekről és számos más, a korabeli közéletet foglalkoztató témáról.

Szabó Ervin kiemelkedő szervezőképességének köszönhető az anarchista eszmék magyarországi elterjesztése. A Szabó és köre által képviselt „töprengő útkeresés” mindenesetre sajátos színfoltja a korabeli Magyarországnak.

6.4.2. Társadalomképe

Bár alapképzettségét tekintve Szabó Ervin nem volt történész, a történelmi problémák élete végéig érdeklődésének középpontjában maradtak. Egyik szélesebb körben ismert, a szabadságharc társadalmi háttérét elemző munkájában, „A magyar jakobinusokban” a következőket írja:



Szabó Ervin

„A jobbagyságra a polgári újitók szintén nem számíthattak segítőtársukul. Sok száz éves szolgaság megölte bennük az öntudat csiráját, az általános műveletlenség elzárta előle az ébredés útját. Az írás olvasás tudománya nélkül szükölködévén, szellemi szükségleteit egyedül papjai elégíthették ki. Ami szabadságot a földesúr hagyott, azt teljesen a papságnak adta áruba a nép. Szelleme fölött ez uralkodott föltétlenül. A papság pedig félt az új eszméktől, féltette hatalmát azoktól a tanoktól, amelyek isten és vallás nélkül, sőt, isten és vallás ellen törtek érvényesülésre. Kezet fogott a nemességgel, közös védelmére az ősi intézményeknek, az új eszmék legfőbb akadályainak. [...] Így azok a kevés számú újitók teljesen egyedül, segítőtársak nélkül állottak Magyarországon. Forradalmat nem csinálhattak. [...] Ellenük volt minden. Nem érhatték el céljukat másképp, mint a meglevőnek teljes fel-forgatásával.” (Szabó 1977. 258. o.)

Egy nemzetközi diákszervezet – A Corda Fratres – 1900-ban Párizsban tartotta a kongresszusát. A magyar résztvevők – magyaros díszruhába öltözve – azt szerették volna elérni, hogy a következő 1902-es kongresszus helyszíne Budapest legyen. Erre az alkalomra Szabó Ervin egy beszédet írt. (Szabó 1902.) Szabó Ervin már előre retteg a nacionalizmus megjelenésétől, konkrétan attól, hogy a szintén ott tartózkodó román diákok majd szitkozódni kezdenek, a magyarok pedig dicshimnuszokat fognak majd zengeni. Minden erejét latba veti annak érdekében, hogy megóvja a diákságot feléledő a nacionalizmus csapdájától.

1904-ben Szabó Ervin egy tanulmányt publikált a „Világosság” című folyóiratban a pártfegyelem és az egyéni szabadság viszonyáról. Stolte I. M. később ehhez írt előszót, mely szerint: „A munkásmozgalom általános elbürokratizálódásának jelenlegi szakaszában, a pártfegyelem rabszolgaivá tételének, a munkádemokrácia teljes elsikkasztásának korában minden öntudatos munkásnak tisztában kell lennie azzal, hogy mit jelent a pozíció-akarnokok, a munkásvezér-önjelöltek kritikát nem tűrő hadával Szabó Ervin tézisét szögezni szembe – Minden társadalmi haladás a kritikusan gondolkodó egyéniségek érdeme!” (Szabó 1934. 6. o.)

Az anarchizmus szempontjából tehát a kulcsszó a kritikusan gondolkodó egyén. Ilyen tekintetben viszont rendkívül fontos különbséget tenni a kritika és a támadás között, mert ennek összemosása sok konfliktus okozója lehet. A kritika tehát bírálat, szabad véleménynyilvánítás más véleménnyel vagy cselekedettel szemben, és ha végső következtetésként eljut a fizikai erőszakhoz – akkor ez már támadást jelent.

A kritika gyakorlása mellett az anarchizmus másik fontos témája az individuum szerepének a megítélése. Szabó Ervin erre vonatkozó megállapításai a következő tézisekben foglalhatók össze:

- Az egyes egyén törekvése hatástalan, ha a társadalom fejlődési irányzataival nincs összhangban.
- A környezet maga passzív tényező; az aktív; a gondolkodó és cselekvő tényező csak az ember.
- Minél nagyobb a belátásunk a társadalom objektív fejlődési irányába, a haladás annál gyorsabb és biztosabb.
- Minden társadalmi haladás a kritikusan gondolkodó egyéniségek érdeme.

Végső következtetésként Szabó Ervin arra utal, hogy akik a társadalmi fejlődést ténylegesen akarják, a legszentebb kötelességük, minden politikájuk legfőbb vezető elve a kritikusan gondolkodó egyéniségek nevelése és fejlesztése kell, hogy legyen. (Szabó 1934. 27. o.)

De ezzel messze nem válaszoltunk meg minden felmerülő kérdést. Nézzük még meg azt, milyen biztosítékai vannak a gondolkodó egyéniségek érvényesülésének!

- A legfontosabb a politikai szabadság megléte, amelynek előzetes biztosítéka a gazdasági szabadság.
- Szükséges a hatalom lehető legteljesebb megoszlása, diffúziója.
- Ugyanis akkor élhetnek vissza a vezetők a hatalommal, ha a tömegek tudatlanságában, tájékozatlanságában támaszt találnak.
- A legeredményesebb taktika mindezek megvalósításához a munkásság öntudatának kifejlesztése. (Szabó 1934. 31–34. o.)

1917. december 13-án Szabó Ervin a Szociológiai Társaság meghívására Grácban „Szabad kereskedelem és imperializmus” címmel előadást tartott. Ebben nyomatékosan hangsúlyozta, hogy a szociológia mint tudomány a jövőben egyre fontosabbá válik, mivel hogy tanait a történeti és antropológiai kutatások, a statisztika, a pszichológia, a jogtudomány és a gazdasági tudományok által nyújtott tények elemzésére helyezi. Ebben az előadásban egy jövőre vonatkozó figyelmeztetés is elhangzik: „[...] így tehát egész Európa népei – a nagy gazdagság ellenére – a háború után sokkal szegényebbek lesznek, mint korábban. Szegényebbek lesznek nyersanyagokban és termékekben és kevesebb szerszám, gép áll majd rendelkezésükre a Föld természeti kincsinek kizsákmányolásához.” (Szabó 1918. 26. o.) Végkövetkeztetésében azt hangsúlyozza, hogy „A szabadság és a szabad akarat szellemének érvényesülése az egyedüli lehetőség ahhoz, hogy jelentős gazdasági fejlődés következzen be.” (Szabó 1918. 27. o.)

Szabó Ervin rendkívül kritikus a korabeli események megítélésében. A fejlődést vonatottnak tartja, visszaesésekkel tarkított folyamatként értelmezi. Kifogásolja Magyarország polgári átalakításának késleltetését. Súlyos vádakkal illeti a magyar nemességet, mivel azt a polgári eszmék elsikkasztásával vádolja. Ezért nem is lát más kiutat ebből a helyzetből, mint „az urak és papok dolyfét” letörni. (Litván 1993. 8. o.)

Szabó Ervin felveszi a küzdelmet a magyar nacionalizmussal szemben is. Úgy véli, „a hazafiság folytonos hangoztatása nem egyébre való, mint hogy elterelje a munkásfigyelmét igazi ellenségéről, a tőkéről”. (Litván 1993. 54. o.)

Másutt arról ír, hogy a nemzeti kérdés tisztán a vagyonos osztályok problémája. Ausztriát és a nemzetiségeket mindenáron a magyar nemzet létét fenyegető veszélynek tüntetik fel. Szerinte sikerült a nemzeti gyűlölködés mérgét a nép köré bevinni, és ezzel az uralkodó osztály két legyet üthet egy csapásra: segítőkét nyernek az idegen nyelvű versenytársak ellen és saját ellenfeleiket tévútra terelték.

6.4.3. Nézetei az oktatásról

Szabó Ervin nem foglalkozott sohasem közvetlenül neveléstudománnyal. Pedagógiai tárgyú gondolatai, elmélete a köznapi életben végzett megfigyelések szisztematikus feldolgozása és saját iskolai élményei alapján keletkeztek. Mindez eredetivé, közérthetővé és aktuálissá teszi ilyen irányú tevékenységét. Pedagógiai gondolatai könyvekből, előadásokból, röpiratokból és újságcikkekből olvashatók ki.

A Népszava 1900. szeptember 11-i számában a következőket írja a népnevelésről:

„Iskolák helyett kaszárnyákat, börtönöket és templomokat építettek! A gazdag főpapoknak és mágnásoknak, kik óriási birtokokkal rendelkeznek, mindenre volt pénzük, csak népnevelésre nem. Nekik nem jutott eszükbe,

hogy egy-egy építendő iskola számára telket ajándékozzanak. Nem tették, mert szellemi sötétségben akarják a népet tartani, hogy annál jobban nyúzhassák.” (Idézi Szabó 1977. 399. o.)

Egy másik írásában – Népszava 1902. június 10. – azt a kérdést feszegeti, hogy szabad-e hinnünk, reménykednünk a nemzet felemelkedésében:

„Egy országban, melynek népe hétféle nyelvet beszél, amelyben egyetlen nemzetiségnek sincsen többsége, felállították azt az örült, azt az öngyilkos elvet, hogy a magyarosítás, a nemzeti állam eszméjének kell, hogy szolgáljon minden törekvés; nem a gazdasági törekvések, mert hisz ezek inkább forrásai a magyar nemzeti állam eszményének, hanem a szellemi törekvések: a tudomány, a művészet, az irodalom. Magyar, magyar, magyar legyen mind! Magyar legyen a tudomány – s ha benső igazsága tiltakozik ellene, legyen inkább hamis! Magyar legyen a művészet – s ha a teremtő erő más irányba hajtja, inkább legyen rossz! Magyar legyen az irodalom, a regény, a költészet, a színház – s ha ezek parancsoló szava az általánosság hangját szólaltatja meg benne, inkább legyen hazug, legyen léha, jellemtelen. Mert ez lesz belőle, ez lesz a nemzeti műveltségéből is, ha olyan emberek szabják meg irányát, akik nem tudják mi a kultúra. És olyan emberek, akik – következképp – azt sem tudják mi a nemzeti kultúra. A kultúra nem gazdasági jólét. Ez csak föltétele a kultúrának. A kultúra nem írni-olvasni tudás. Ez csak eszköze a kultúrának. A kultúra nem az iskolák, a múzeumok, a könyvtárak, a színházak sokasága. Ezek csak színhelyei a kultúrának. A kultúra egy nép összes öntudatos elemeinek összhangzatos, egységes ritmusú törekvése, az emberiség legjobbjai által lehető magasra fejlesztett szellemi tulajdon részesévé, munkálójává, élvezőjévé tenni minden embert.” (Idézi Szabó 1977. 402–403.)

A 20. század kezdetén „a magyar munkásság tudásszomja kielégítésének két akadálya volt:

1. a nehéz munkafeltételek, a hosszú munkaidő; illetve
2. a tanítók, tanárok ellenséges érzülete a munkásosztály iránt. Ők – a tanárok többsége – a fennálló társadalmat akarják megőrizni, s e törekvésnek inkább feláldozzák a tudást” – véli Szabó Ervin.

Kritizálja az úgynevezett szabad líceumot is, mert szerinte ez nem a munkásságnak szolgál. Ebbéli véleménye történetesen megegyezik Reyer tanárral, aki a Bécsi Nép-

könyvtár világhírű szervezője. A líceum előadásait egyébként főleg a középosztály kisasszonyai látogatják.

Hasonlóan rossz véleménye van Szabó Ervinnek a munkáskaszinókról – itt a vallásosság, a hazafiság, a megalázkodás a vezérelvek, „amelyekbe osztályöntudatos munkás nem, csak parádés jó-Lajoskák teszik be a lábukat”. (Szabó 1977. 406. o.)

Ennél fontosabbak a szakegyletek és a népakadémia. Ez utóbbi oly központ, ahol a szellemi elhagyatottságban élő nép kielégítheti tudásszomját, erre a célra vonzó estélyek és előadások, könyvtár, laboratórium és szemináriumok szolgálnak.

A századelőn alakult Erzsébet-akadémiát arisztokratikusnak, magyarkodónak tartja, mert az alapszabályát nem közlik előre, és úgy véli, hogy a munkások erkölcsi nevelése, azaz erkölcsprédikáció folyik itt, amivel amúgy is „túlontúl korrumpálják a népet az iskolában és a templomban”. (Szabó 1977. 407. o.)

Az akadémiai tagsági viszony akkoriban háromféle lehetett: rendes, működő és pártfogó tag. Szabó Ervin szerint e helyett célszerű lenne külföldi tapasztalatok hasznosítása a szervezés terén is, például azt, amelyik kizárja az egyoldalú pártirányzatokat és szigorúan megkövetelik a politikai és vallási kérdések megvitatását.

A korábban bírált Erzsébet-akadémiával szemben hamarosan létrejön a Népakadémia. (Népszava 1902. szept. 30.) Egyetemi és középiskolai tanárok, miniszteri és más hivatalok tisztségviselői, orvosok és tudósok is ajánlkoznak előadások tartására.

A cél az, hogy munkásokat, akik az elemi ismereteket már korábban megszerezték, bevezessék könnyű, népszerű módon, rövid idő alatt a tudományok egy-egy ágába. Ennek a didaktikai kihívásnak nagyon nehéz megfelelni. A szervezést úgy képzelik el, hogy öt párhuzamos tanfolyam zajlik, négy sorozatban. Minden tanfolyam hét estére, tehát hét hétre terjed ki. Az első sorozat október első hetében kezdődik és november második felében ér véget; ezután rögtön kezdődik a második sorozat. (Szabó 1977. 409–411. o.)

A Népakadémia tanterve			
1. sorozat	2. sorozat	3. sorozat	4. sorozat
A Föld története	Politikai földrajz	Jogismeret	Jogismeret
Fizika	Gépek az iparban	Gazdasági statisztika	Fejlődéstan (darwinizmus)
Fiziológia	Egészségtan	Antropológia	A vallások története
Lélektan	A bölcelet alapjai	A bölcelet története	Magyar történelem
A társadalmi mozgalmak története és okai	Világtörténelem	Társadalmi gazdaságtan	A szocializmus

10. táblázat. A Népakadémia tanterve

Szabó Ervin munkásságának pedagógiai vonatkozásai a következő tézisekben foglalhatók össze:

- Szabó Ervin korának meghatározó jelentőségű személye, polihisztor: rövid élete alatt foglalkozott szociológiával, statisztikával, történettudománnyal és múlhatatlan érdemei vannak abban, hogy a könyvtárakban bevezették a decimális rendszert.
- Rendelkezett az agitátorok számára oly fontos tulajdonságokkal, azaz szabadon, jól és közérthetően szónokolt, ugyanígy adott elő.
- Írásos teljesítménye műfajában is rendkívül sokszínű: írt rölapokat, brosúrákat, újságcikkeket és színvonalas tudományos igényű tanulmányokat.
- Élete a nyilvánosság előtt zajlott. Kedvelt tartózkodási helyei a kávéházak és a szalonok világa, munkahelyként pedig a könyvtár. Fényképeiről különös életöröm árad. Szinte mindig barátai, kollégái között látjuk, itt tölti ideje nagyobbik részét.
- A munkások és minden kizsákmányolt vagy elnyomott ember szószólója.
- Egyik barátja a következőképpen jellemezte: „a szabad kritikus gondolkodás fanatikusa, az igazság keresésének és kutatásának bajnoka.” (In. Szabó 1934. Előszavában 6. o.)
- Azon volt, hogy Magyarországon a szocializmus szellemiségében hegemon szerepet játszó német befolyást megtörje.
- Küzdelmében és példamutatásában – valójában – mindvégig magányos maradt.
- Mindig gondolkodásra ösztönzött mindenkit – nélkülözhetetlennek tartotta, de valójában haszontalannak és károsnak vélte a gondolkodást feleslegessé tevő jelszavakat.
- Deklarált életcélja a tömegek szociális nevelése volt, és ennek érdekében változatos technikákat alkalmazott. Jól értett a tömegek nyelvén.
- A magyar szocialista kultúra egyik legígéretesebb – sajnos korán elhunyt – képviselője volt.
- A nacionalizmus fenyegető rémével és gyakorlatával szembeni felfogásával egészen magára maradt.

6.5. Gróf Batthyány Ervin (1877–1945)

6.5.1. Élete

Gróf Batthyány Ervin előkelő magyar főnemesi családból származott: édesapja, Batthyány Ferenc földbirtokos és édesanyja, Trefort Edit a reformok iránt fogékofty értelmiségi körhöz tartoztak, anyai nagyapja pedig Trefort Ágoston egykori kultusz-miniszter volt. Az ifjú gróf Budapesten járt gimnáziumba, de egyetemi tanulmányait már Angliában, Londonban és Cambridge-ben végezte. Itt megismerkedett az angliai polgárság szabad szellemiségével, és ez oly élénkítően hatott rá, hogy már tizenkilenc éves korában erős vonzódást mutatott a szocialisztikus eszmék iránt.

Carpenter, Morris és a szintén nemesi származású Tolsztoj, valamint Kropotkin eszméi gyakoroltak jelentős hatást szellemi fejlődésére. 1903-ban cikket írt a Huszadik Századba Carpenter társadalmat átalakító elképzeléseiről. Morris ismert regényéről – „News from Nowhere” („Hírek Seholországból”) – azt írja, hogy messzemenően befolyásolta saját eszmerendszerének megformálásában, Kropotkin szellemisége pedig bátorítást jelentett számára, félig tudatos elképzelései táptalajra találtak és megerősítést nyertek általa. Kropotkinra egyébként mint egyfajta atyai autoritásra tekintett az ifjú gróf. Amikor egy alkalommal személyes találkozásra is sor került, és Batthyány tanácsot kért Kropotkintól a jövőre nézve, az a következő tanáccsal szolgált:

„Válasszon ki egy szervezetet, amely a legközelebb áll eszméihez. Még akkor is, ha bizonyos pontokon eltérések vannak ebben az Ön gondolataihoz képest, ez még mindig jobb, mint egyedül állni. Segítsen összehozni az embereket, segítsen nekik kitapintani, hogy mit akarnak, és azután mutassa meg nekik a valóságot. Ha igyekszik, akkor mindig fog találni magának olyan munkát, amelyet az érdekükben végezhet: így például próbálkozhat írással, fordításokkal, vagy sok minden mást is csinálhat. Én úgy kezdtem forradalmi pályafutásomat, hogy a Jurai Föderáció irodájában borítékokat ragasztottam.”
(Bozóki–Sükösd 1994. 100. o.)

Kropotkin tanácsa a fiatal arisztokrata élettervévé vált, de ennek megvalósítása előtt még számos akadállyal kellett megküzdenie; mindenekelőtt saját családja részéről támadtak nehézségek. Attól féltek ugyanis, hogy a szociálisan érzékeny gróf az örökölt földbirtokát fel fogja osztani a béresek között, ezért 1901-ben Bécsben egy idegszanatóriumban helyezték el gyógykezelés céljából. Két évig tartózkodott itt, és csak 1903-ban, éppen Szabó Erin segítségével hagyhatta el az intézetet. Szabó feltétele egy tudományos dolgozat megírása volt.



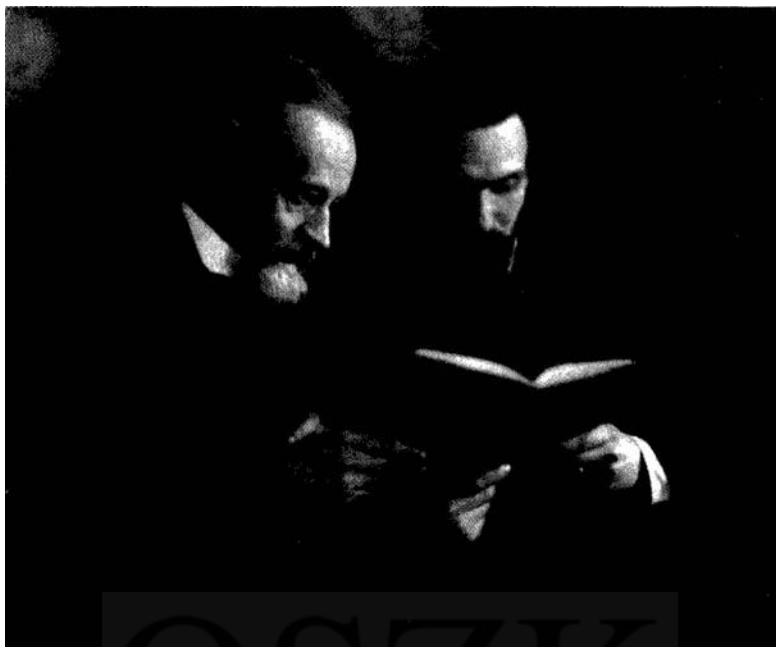
Gróf Batthyány Ervin

1904-ben Batthyány már aktív résztvevője Budapesten egy félévig elhúzódó vitasorozatnak, ahol radikális társadalomátalakító nézetek csaptak össze egymással. A vitában az anarchistákon kívül részt vett a liberálisok részéről Gratz Gusztáv, a konzervatívok oldaláról Geöcze Sarolta és az akkor még a szocialistákhoz tartozó Szabó Ervin.

Az akkor 27 éves Batthyány Ervin kísérletet tesz az anarchizmus definiálására. Véleménye szerint az anarchizmus legfontosabb fogalmi ismérvei az erőszak- és hatalommentesség és a szabad testvériségen alapuló együttélés. Az erőszak társadalmi megnyilvánulási területe a magántulajdon, a jogrendszer és az államigazgatás gyakorlata. E helyett az emberi természetből fakadó szolidaritásra és az erre épülő szabadságra, valamint a testvériségre kellene összpontosítani, aminek végső eredménye a szabad kezdeményezésen alapuló együttműködés lenne. Ebben a vitában Schmitt és Migray József is részt vett. A vitában elhangzott különböző álláspontokat, megközelítéseket a következő táblázat szemlélteti:

Schmitt	Batthyány
<ul style="list-style-type: none"> • A kereszténység, a krisztusi lelkület hangsúlyozása. • Jól érzékelhető egyfajta transzcendentális küldetéstudat. • Központi fogalmak: törekvés a folytonos tökéletesedésre, kiteljesedésre; a gnosztikus megismerés fontossága. 	<ul style="list-style-type: none"> • A racionalitás előtérbe kerülése. A természetes emberi hajtóerők előtérbe helyezése. • Erőtéljes szociális érzékenység. • Központi fogalmak: egyenlőség, testvériség, szolidaritás és a természetes szükségletek kielégítése.

11. táblázat. Schmitt és Batthyány nézeteinek összevetése



Schmitt Jenő Henrik és Migray József

Batthyány anarchizmusával Schmitt teokratizmusa áll szemben. Schmitt a harmónia létrejöttét egy magasabb rendű lénytől, valamilyen absztrakt központi erőterétől várja, Batthyány viszont a személyiség szabad kiteljesedésére alapozza felfogását, melyből végső soron a szolidaritás eszméje keletkezik. Batthyány azon a véleményen van, hogy a szolidaritási elvre épülő társadalomban a leghatásosabb harci eszköz az lenne, ha a nagy tömegek kivonnák magukat az állam és a kapitalizmus hatásrendszerére alól.

Schmitt és Batthyány a magyar anarchista gondolkozás vezéralakjai, az eltérések mellett életükben és nézeteikben párhuzamok is felfedezhetők:

- Mindketten nagy, önmagukban is ellentmondásos eszmerendszerekből kiindulva közelítenek az anarchizmushoz: Batthyány az angol racionalizmus eszméiből táplálkozik, Schmitt a német metafizikából merít. Életük végén egyébként mindketten visszatérnek kiinduló forrásaikhoz. Életútjuk egy bizonyos szakaszában a találkozási pont éppen a magyarországi anarchista mozgalom.
- Mindkettőjük előtt azonos cél lebeg: a jelenlegi társadalmi rend meghaladása, az emberiség felszabadítása az emberek tudatossági szintjének növelésével.
- Elképzeléseik megvalósításának színhelyéül mindketten a korabeli Magyarországot választják.

- Néhány elv alkalmazásában teljesen egyetértenek, például mindenfajta hatalom elítélésében és az erőszakmentesség elvében.
- Mindkettőjüknek bele kell törődniük egy kompromisszumos megoldásba: Schmitt 1897 és 1989 között az agrárszocializmus felé fordul; Batthyány pedig 1906 és 1908 között az anarchoszindikalizmussal keres kapcsolatot.
- Megegyeznek abban is, hogy egyikük sem forradalmár alkat, inkább a teoretikus szerepét vállalják. Céljaikat alapvetően vallási, erkölcsi, kulturális és művelődési törekvésekhez kapcsolódva jelentik meg.

6.5.2. A bögötei anarchista iskola

Batthyány 1903 őszén közeli barátjával, Nadler Herberttel együtt bögötei birtokára költözik. Nadler a gróf intézőjeként nyer alkalmazást. Maga Bögöte kicsi, de jelentős történelmi múlttal rendelkező, 750 lelkes falu Nyugat-Magyarországon. A faluban él egy másik földbirtokos dinasztia, a Horváth család is, akik korábban bérlőként művelték a Batthyány család földbirtokát, így természetesen érthető, hogy nem kifejezetten kitörő lelkesedéssel fogadták az ifjú gróf megjelenését. A feszültség csak fokozódott később, mégpedig azzal egyenes arányban, ahogy Batthyány radikális nézetei ismertté váltak. Hamarosan sor került egy új iskolaépület és a hozzátartozó tanítólakás terveinek elkészítésére. Az építkezéshez szükséges pénzforrásokat nagylelkűen biztosította a gróf. Ezek az elképzelések azonban nem arattak osztatlan sikert a faluban és a közvetlen környezetben sem. Az építést ellenzők közé tartozott a régi földesúr és a falu katolikus káplánja. Mindketten minden befolyásukat latba vetették a meggyénél azért, hogy elérjék az iskolaalapítás engedélyezésének megtagadását.

Hosszas viták és tárgyalások után 1905. október 29-én mégiscsak sikerült az iskolát felavatni. Így a falunak hirtelenjében két népiskolája lett: egy katolikus és egy „reformiskola”, ahogy akkoriban a környéken nevezték. A nyitóünnepségen több budapesti meghívott vendéggel együtt Szabó Ervin is jelen volt. Ő mondta az ünnepi beszédet. Tanítónak Batthyány gróf a jó képességű szocialista agitátort, Tarczai Lajost nyerte meg, aki kifejezetten e célból néptanítói vizsgát tett.

Az iskolába összesen 59 tanuló jelentkezett, és ezzel be is telt az összes rendelkezésre álló férőhely. Minden tanuló kapott a gróftól egy rend téli és egy rend méretre szabott nyári ruhát. Az iskolában ebédet kaptak a tanulók, és minden íróeszköz, füzet, könyv és más tanszer is ingyenes volt. Így könnyen érthető, miért volt az egyszerű emberek körében már a kezdet kezdetén ilyen népszerű ez az iskola. Az előzőhöz hasonlóan gazdag volt az iskola felszereltsége is. Minden, a hatékony tanításhoz szükséges könyv és szemléltető eszköz rendelkezésre állt, amit nem sok korabeli népiskola mondhatott el magáról. Különösen értékes volt az iskola szerszámokkal való ellá-

tottsága: az asztalos és a lakatos szakma gyakorlására berendezett tanműhely a kor színvonalán volt.

Baththyány – akit többször és folyamatosan támadtak az iskolaépítés miatt – egyik újságcikkében védekezéséért a következőket írja: az ő célja eredetileg egy olyan szokványos népiskola felállítása lett volna, amelyik a lehető legalaposabban felkészíti a tanulókat az önálló gondolkozásra és a mindennapi életre. Miután ez a feladat már meghaladta egy tanító erejét, a katolikus iskola tanítóját, Koncz Rezsőt is alkalmazták ebben az új iskolában. Az egészségügyi ismeretek oktatásába bekapcsolódott a falusi körorvos, dr. Marton Adolf is. A hittan oktatását a szomszéd település plébánosa vállalta el.

Baththyány gróf „elvtársnak” – ahogy néha tréfásan szólították a szocialisták – szándékában állt még egy könyvtár, egy kultúrház és klubépület berendeztetése.

Sikerült létrehoznia egy hetilapot is, „Testvériség” címmel, és egy nyomda alapítására is sor került. A gróf tervei között szerepelt még a népiskola kibővítése egy négyosztályos polgári iskolává. Minden kétség nélkül állítható, hogy mindezen szociális intézkedések igen jelentősnek számítottak egy olyan környezetben, ahol a tanulók 20%-a gyakorlatilag félanalfabéta maradt. Sajnos a polgári iskola megvalósításához – időhiány miatt – a gróf és segítői hozzá sem tudtak kezdeni.

Baththyányt gyakran nem értette meg, vagy éppenséggel félreértette a környezete. Ennek egyik oka az volt, hogy a külföldön nevelkedett arisztokrata kevésbé igazodott el a vidéki élet szabályaiban. Visszatetszés szült az is, hogy nem kereste a kapcsolatot a környékbeli földbirtokosokkal, többnyire budapesti barátaival együtt mutatkozott a faluban. Néhány furcsa rendelkezésével ő maga adott okot arra, hogy különnek tartsák. Egy alkalommal, amikor a gróf éppen meglátogatta az intézőjét, az ablakból észrevette a nagy hőségben kint dolgozó, aratást végző parasztokat. A jószívű gróf azonnal elrendelte, hogy ezután ilyen nagy melegben csak hat órát dolgozzanak a béresek. Természetesen ezt a humánus rendelkezést még maguk az érintettek sem tudták igazán értelmezni, hiszen ősidők óta az volt a szokás, hogy aratás idején látástól-vakulásig dolgozzanak, hogy minél előbb biztos helyre kerüljön a termés. Ez és más hasonló intézkedések eredményezték azt, hogy hamarosan elterjedt az a hír, hogy „lassan eljött az ideje annak, hogy a gróftól újra gondnokság alá helyezték”.

Közben a környékbeli földbirtokosok továbbra is szívták a kedélyeket: legalább négy alkalommal gyújtogatásig fajult a helyzet, de a tettes személye rejtve maradt. A faluban napirenden voltak a katolikus népiskola és reformiskola tanulói között az összeütközések és a verekedések.

A katolikus földbirtokosok maguk is ambivalensen viselkedtek a néppel szemben. Amikor felszólították őket, hogy hozzanak ők is anyagi áldozatot a katolikus iskola fejlesztése érdekében, néhányan inkább az unitárius egyház híveivé váltak, ahol semmit sem kellett fizetni. Az ilyen apró jelek nagyon jól illusztrálják az akkori viszonyok bonyolultságát és folytonos átalakulását.

A reformiskolában Tarczai Lajos igazolta hírét: igen aktív volt. Működési területét korántsem korlátozta csak a népiskolára. Esténként a felnőtt lakosság számára továbbképzéseket szervezett: olvasókört hoztak létre, ahol megbeszélték az elolvasott műveket és természetesen politikai dolgokról is esett szó. Az egyik korabeli újság a következőképpen tudósít erről:

„A legényeket laterna magicával, fonográffal, meg csizmák ajándékozásával gyűjtik össze. [...] Állítólag már a szomszédos Zalából is szállingóznak esti tanításaira az érdeklődők.” (Szombathelyi Újság 1905.)

Maga Tarczai elégedett a teljesítményével, de, mintegy előre sejtve a későbbi konfliktusokat, azt mondja: „Ha mennem kell is, nyugodtan megyek. A magot elhintettem, ki fog kelni.” (Horváth 1963.)

Egy másik újságcikkben arról olvashatunk, hogyan fogadták a hatóságok ezeket a megnyilvánulásokat: „Hétfő este óta csendörök cirkálnak a faluban. Házról-házra járva keresik azokat az embereket, akik esténként Tarczai Lajos tanító oktatását, felolvasását hallgatták. Megjelent Molnárfy főszolgabíró, aki az egész falut maga elé idézte. Vallatja az embereket, hogy mit hallottak, mit olvasnak.

Majd a tanítót vette elő. Kikérdezte mit is tanít az iskolában? A tanító bevallotta, hogy most Nansen éjszaksarki(!) útjáról olvasott fel az embereknek. A szolgabíró megcsóválta a fejét, és jegyzőkönyvbe vette a vallomást.

- Hát azelőtt mit olvasott fel?
- Garait, Petőfit, Czuczort és több magyar poétákat.
- Igaz az, hogy ön írni, olvasni is tanít?
- Igaz.
- Sőt azt beszélnek, hogy számtant is tanít?
- Úgy van.
- Micsóda könyveket adott a parasztoknak olvasás végett?
- Petőfit, Jókait, Dosztojevszkijt, Tolsztojt, Gorkijt.
- Ez nem baj, ezek nem szocialisták.” (Szombathelyi Friss Újság 1905.)

Miről tanúskodik ez az írás? Először részletesen tájékoztat a tanító oktatási tevékenységéről, másrészt a kérdésfeltevés egyértelműen elárulja, hogy a hatóságok egyáltalán nem érdekeltek abban, hogy a parasztok műveltebbek legyenek, sőt, a válaszok azt is mutatják, hogy maga a kihallgató sincs teljesen tisztában a tényekkel. A végeredmény szempontjából teljesen mindegy a válasz – hiszen biztos, ami biztos – a parasztoktól minden könyvet elvettek.

Batthyány mindig azon a véleményen volt, hogy a legfontosabb intézmény az iskola, és minden más csak ez után következhet. Sajnálatos, hogy maga a gróf nem vett részt közvetlenül az oktatásban, ami lényeges eltérés Tolsztojhoz képest.

Magának az oktatási tevékenységnek a színvonala jól mérhető a vizsgán nyújtott tanulói teljesítmények alapján. A vizsga mindenkor az illetékes tanfelügyelő előtt, nyilvánosan zajlott. Többször előfordult, hogy az érdeklődő földbirtokosok is jelen voltak. A Szombathelyi Újság 1906-ban a következőképpen ír erről:

„Politikai és tanügyi szaklapok hoztak hasábos tudósításokat arról, hogy a bögötei szociális iskola vezető tanítója, a tudós hírébe csördített Tarczai az olvastatás terén visszatért a nagyon is ósdi silabizáltatáshoz, hogy első osztályos gyerekekkel vonalazatlan papirosra íratott, és egyéb tárgyaknál is elárulta, hogy hijával van minden gyakorlatnak és okos tanítói tapintatnak. A számtan mértanná alakult az ő bűvös kezeiben. Amint évközben a réteket, úgy mérték fel a vizsgán az iskolatermet az első osztályos gyermekek.”

Kifogásolják még, hogy a beszéd- és értelemgyakorlatok idején a tanulók jelentkezés nélkül véleményt nyilvánítanak, fegyelmezetlenül közbeszólnak, valamint azt is, hogy a tanulók forradalmi tartalmú verseket szavalnak.

Ez a kritika valójában a szolid reformok jó összefoglalója: az egyik ilyen mozzanat az olvasástanítás, a másik az írás tanítása vonalazás nélküli füzetbe. Különösen fontosak az öntevékenységet és a gyakorlati használhatóságot előnyben részesítő mérések. Mindezeket az eredményeket mindössze egy év alatt érték el. Az ígéretes kezdet alapján joggal gondolhatnánk arra, hogy ez a sikeres tevékenység folytatódni fog. Sajnos nem ez történt, mert az anarchizmus belső betegsége, az egymás közötti vita itt is felütötte a fejét. Batthyány két legfőbb segítője, az intéző Nadler és Tarczai, a tanító konfliktusba kerültek egymással. Végül Tarczainak el kellett a falut hagynia, és ezzel gyakorlatilag véget értek a pedagógiai újítások. A továbbiakban már a szolid szinten tartás is nagy erőfeszítésbe került.

Maga Batthyány a továbbiakban a legszívesebben a „Testvériség” című újsággal foglalkozott. Több tanulmányt közölt benne Kropotkinról és Tolsztojról. Írás közben fejlesztett tökélyre az anarchista mozgalomban kulcsfontosságúvá vált módszert, a brosrák írását. A brosrák ugyanis többnyire olyan munkások és parasztok számára készült, akiknek olvasási gondjaik is voltak, ebből adódóan a szövegnek viszonylag egyszerűnek, de mégis informatívnak kellett lennie, hiszen sok anarchista számára a brosrák volt az egyetlen képzési, művelődési lehetőség. Az anarchisták visszaemlékezéseiben gyakran esik szó összegyűrt, elrejtett brosrákról, amelyeket nagy titokban adtak tovább egymásnak. Ezért mondja például Kropotkin, hogy az egyik legnehezebb műfaj a jó brosrák megírása, mert ezzel több didaktikai feladatot is meg kell oldani. Batthyány igen aktív volt ezen a területen.

Ehhez hasonlóan fontos szerepet tölthettek be az anarchista mozgalomban az újságcikkek. Itt is elvárás volt a világos, érthető és egyúttal kifejező szöveg. A brosrákon

kívül az anarchistáknál még fontos propagandaeszközök a rajzok, plakátok és röplapok. Nagy agitatív erejük miatt külön figyelmet érdemelnek a jól megválasztott, találó jelszavak. E technikák beható elemzése és a didaktikai célkitűzések megvalósításának elemzése külön tanulmányt érdemelne.

Batthyány fokozatosan eltávolodott Bögötétől és iskolájától, a pénzügyi finanszírozás is akadozni kezdett. Az iskola ugyan még 1921-ig fennmaradt, mikor is aztán teljesen állami kezelésbe került.

Batthyányt olyannyira elkészerítették a magyarországi viszonyok, hogy egyre több időt töltött Angliában, és végül még magyar állampolgárságáról is lemondott. A legnagyobb visszavonultságban halt meg, 1945-ben.

A falu lakosságában mély nyomokat hagyott Batthyány gróf. Egy egykori tanuló a következőképpen emlékszik vissza iskolás éveire:

„1906-ban születtem. Az első világháborúban behívták a tanítónkat katonának, így kerültem a szomszéd falu, Bögöte szocialista iskolájába. Ebben az iskolában sok mindennel foglalkoztunk. Székeket, szerszámnyelet és más famunkát végeztünk, de agyagoztunk is. Minden tanév befejezéskor nagy kiállítás rendeztünk, az általunk készített legszebb munkadarabokat haza is vihettük. Három tanévet 1914-től 1917-ig töltöttem ebben az iskolában. [...] A gróf akkoriban már nem volt itt. Azt mondták, írt valamit Ferenc József császár ellen és ezért kellett elmennie. Az iskolához tartozott még egy kisebb kert is, ahol a szemzést és minden más kertészeti munkát és méhészetet tanítottak. Tanítás délelőtt és délután is volt. Ingyenebédet akkoriban már nem kaptunk. Ha valaki nem tudta követni a többiekét, annak a hiányosságait be kellett pótolnia. Ha valamelyik jó tanuló valami csintalanságot követett el, akkor annak délutánra az iskolában kellett maradnia és az ő vezetésével gyakorlatokat oldottak meg a gyengébb tanulókkal. Amikor visszatértem a szülőfalum iskolájába, találkoztam egy velem egykorú fiúval, aki bizony alig tudta a nevét leírni. Így, az a bögötei iskola mégiscsak jó iskola volt.”
(Vas Népe 1983.)

6.5.3. Összegzés és az iskolai munka specifikumainak bemutatása

Batthyány Ervin gróf azon anarchisták egyike, aki nemes célok eléréseért tevékenykedett. Már magának a bögötei iskolának a különböző forrásokban történő elnevezése is jól mutatja a konfliktusokat: Batthyány gróf még egy közönséges népiskoláról ír, ugyanezt az iskolát a korabeli szociáldemokraták reformiskolának tartják, a katolikus

egyház szociális iskolaként említi. 1984-ben egy Bögötéről írott tanulmányban pedig már a szocialista iskola elnevezés szerepel. És mindez csak azért, mert egy furcsa gondolkozású, anarchista gróf valami hasznosat akart tenni a hazájának.

A bögötei iskola összehasonítása során néhány hasonlóságot, de lényegi eltéréseket is megfigyelhetünk Tolsztoj – hasonló szellemiségű, de jóval korábbi – iskolájához képest. Hasonló az, hogy

1. Tolsztoj és Batthyány is arisztokrata származású;
2. mindketten saját birtokukon hoznak létre iskolát;
3. mindketten parasztgyermekeket tanítanak, az ő tudatossági szintjüket akarják radikális eszközökkel megemelni;
4. mindketten külföldi példákából indulnak ki: Tolsztoj a német oktatást preferálja, Batthyány az angol mintát követné;
5. hasonló az is, hogy életük végén lényegében mindketten menekülésre kényszerülnek.

Amennyiben a kettőjük közötti lényegi eltéréseket vizsgáljuk, az a legfeltűnőbb, hogy Tolsztoj maga is közvetlenül részt vállalt az oktatásban: tanított, tankönyveket és tantervet készített. Batthyány ezen a téren jóval passzívabb volt.

Talán e fejezet zárásaként még egy közös sajátosság említhető, mégpedig az, hogy mindkét iskolaalapítás tiszavirág életű volt, és az adott ország iskolarendszerében csak egy elszigetelt zárvány maradt. Valamiféle továbblépés csak Tolsztoj iskolájával történt, az is külföldön, leginkább Angliában és csekély mértékben Hollandiában.

6.6. A magyar anarchizmus pedagógiai törekvéseinek összefoglalása

Schmitt Jenő, Szabó Ervin és Batthyány Ervin tevékenységének bemutatása és elemzése alapján nyilvánvaló, hogy Magyarországon nem tudtak az anarchista eszmék jelentősen tért hódítani. Bár a kezdet sokat ígérő volt, a megvalósítás már számos akadályba ütközött.

Ilyen zavaró tényező volt az, hogy a magyar szociáldemokrácia alapvetően a német mintát követte, és ebben az anarchista szellemiségnek kicsi volt a tere. Sajátos helyzetet jelentett a közép-európai nemzetállamok közé ékelődés is, mindez megterhelve az évszázados vallási és nemzeti konfliktusokkal, amelyek az elégedetlenséget egy egészen más irányba a forradalmak és a háborúk felé vezették le.

Nem véletlen az sem, hogy a magyar anarchista gondolkodók külföldre mentek és lényegében elszigetelődtek, vagy csak igazán szűk körre kiterjedő hatásuk volt.

Ennek ellenére az anarchizmus gondolatkörének magyarországi elterjedése kapcsán beszélhetünk pozitívumokról is:

- Az erőszakmentességen alapuló állam eszméjének felszínre kerülése, ami feltételezi a különböző önkormányzatok önkéntes, szabad együttműködését.
- A folytonos fejlődés, változtatás szükségességének hangoztatása.
- Az együttműködés alapja, a személyes döntési szabadság érvényesülése.
- A szabad agitáció, a propaganda lehetősége – mint a tömegek tájékoztatásának alapvető technikája.
- Küzdelem minden olyan intézmény ellen, amely a hatalom önkényes gyakorlásán alapul.
- A szabad kooperáció érvényesítése a gazdaságban.
- A nevelés végső célja – öntudatos, szabad polgárok képzése.

Mindezekről a célkitűzésekről tájékoztat a „Társadalom és forradalom” 1919. június 5-i száma, amely pedagógiai programnak is megfelel: „Az anarchiához öntudatos emberek kellene, becsületes gondolkodással kifelé és befelé. Az öntudathoz vezető első lépcső a tanulás, második lépcső a józan kritikával való megismerés, harmadik lépcső a tudás. A tudás pedig maga az anarchia.”

Az anarchizmus magyar képviselői – mint az a korábbi elemzésből kitűnik – a megkésett polgári fejlődés gyorsításán munkálkodtak, nem mellőzve a radikális javaslatokat sem. Összességében azonban a demokratikus és az anarchista, sőt a választásos megújulási törekvések keveredése figyelhető meg, sajátos magyar színezetben, ami elsősorban a továbbélő és feszültséget gerjesztő, lappangó vagy éppen feléledő felekezeti és nemzeti konfliktusokban jelenik meg. A magyar anarchista gondolkodás képviselőinek érdeme – tévedéseik és túlzásaik mellett – a gyorsítás szándéka, a nacionalizmussal és a megosztottsággal szemben az egységesítési törekvések hangoztatása és a művelődési viszonyok, az iskoláztatási körülmények javítási szándéka. Mindenképpen említést érdemel a magyar anarchisták visszafogottsága az erőszakos cselekedetekben és jelentős teljesítménye az elméleti írásokban.

6.7. A magyar anarchizmus egy dokumentuma

A korabeli gondolkodás és a magyar anarchizmus – kiemelkedő, de kevésbé ismert és némiképpen mellőzött – képviselőjének bemutatása céljából a továbbiakban teljes egészében olvasható Batthyány Ervin összegző jellegű felszólalása a magyar anarchisták 1904-ben tartott megbeszélésén.

AZ ANARCHIZMUS

I. Gróf Batthyány Ervin záróbeszéde (1904. május hó 13.)

„Anarchizmus – uralomnélküliség – alatt azon társadalmi rendet kell értenünk, mely minden külső hatalom és erőszak nélkül tisztán az emberek szabad, testvéri együttélésén alapul. Az erőszakon épülő uralmi rendszer helyett, mely a tulajdon, jog és állam kényszerintézményeiben nyer kifejezést, az anarchikus társadalom formái az emberek természetében rejlő szolidaritás és az ebből folyó szabadság, egyenlőség és önkéntes összeműködés által jönnek létre.

Szükségesnek tartottam az anarchizmus fogalmának ezen meghatározását előrebocsátani, mert tudom, hogy különösen nálunk a legnagyobb tájékozatlanság és legtévesebb nézetek uralkodnak róla. Sokan vannak, akik még mindig királygyilkossággal és bombamerényletekkel azonosítják azt, vagy legalább is általános felfordulást és chaoszt képzelnek alatta. Azok közül, akik az anarchizmus fentvázolt céljait ismerik, egyik rész az emberi kultúrának túlhaladott alacsonyabb fokára való visszasüllyedést lát benne, egy másik rész pedig az embereket sokkal gyarlóbbaknak tartja arra, hogy ezen ideált elérhessék. Mindketten tehát szükségesnek és elkerülhetetlennek tartják a rend, béke és műveltség fenntartására, hogy az emberek egy konstituált felsőbb hatalomnak és át nem hágható jogszabályoknak legyenek alávetve, melyek uralmukat szükség esetén erőszakkal is érvényesíthessék.

Két homlokegyenest ellenkező világnézet és társadalmi elmélet áll itt szemben egymással. Az egyik a természet és társadalom rendszerességének és harmóniájának forrását a jelenségeken kívül keresi. Egy felsőbb lény, központi erő vagy absztrakt törvényben látja a szabályozó hatalmat, mely az összességet igazgatja, az egyének mozgását kormányozza és meggátolja azok összeütközését és az összhang megbomlását. A másik magukban az egyéneket látja az összhang forrását: nem keres egy felsőbb hatalmat vagy törvényt, mely a jelenségeken kívül állana; hanem az egyéni erők szabad mozgásában és érvényesülésében, egymással való társulásában és szükségleteik szerint való alkalmazkodásában és az így létrejövő,

folyton ingadozó egyensúlyban teljesen biztosítva látja az összesség rendszerességét és harmóniáját.

Az elsőt theokratizmusnak nevezhetjük, mert hogy az uralmi elv egy isten fogalmában, vagy egy gazdasági monopóliumon alapuló kiváltságos osztály uralkodásában, vagy végre az állam mindenhatóságában van-e megvalósítva, az a dolog lényegén nem változtat. A másik az anarchizmus. És amint egyik vagy másik uralkodik az emberek meggyőződésén, a szerint fog alakulni a társadalom.

A theokratizmus és anarchizmus közötti küzdelem nem mai keletű. De az utóbbi teljes öntudatos kifejlődését mégis csak az utolsó ötven év tudományos és erkölcsi átalakulása által nyerte. Tekintsük például a változást, mely a csillagászati ismereteinkben néhány évtized óta végbement. Azelőtt a nap központi erejének vonzását tekintették bolygórendszerünk egyedüli szabályozójának, ez a központi erő szabta meg az égitestek pályáinak változhatatlan törvényeit, ebből sugárzott ki az energia, mely minden életnek forrása volt. Ma a tudomány az egész világuirt betöltő finom anyagot vizsgálja; és ezen parányi atomok mozgásában, melyek a tért minden irányban átszelik, összeütköznek, tömörülnek és szétbomlanak, keresi az égitestek eredetét és azok összes életjelenségeinek magyarázatát. A világegyetemről alkotott egész felfogásunk megváltozik ezzel. A világot kormányzó erő, előre megállapított törvény, átgondolt összhang képzete eltűnik, hogy helyt adjon annak a harmóniának, mely számlálhatatlan anyagrészecskék rendetlen és összefüggéstelen mozgásából ered, melyeknek mindegyike saját útján halad és valamennyi egyensúlyban tartja egymást.

Ugyanígy alakulnak át a többi tudományok is. A fizikában nincsen szó többé a hő és elektromosság egységes ismeretlen erőiről, melyek egy élettelen anyagra hatnak; a tudomány a testben és körülötte a végtelen kis atomok mozgását és rezgését figyeli meg, melyeknek önálló élete, rezgéseik, súrlódásuk és mozgásuk hozza létre a hő, elektromosság stb. jelenségeit. A szerves világot tárgyaló tudományok a faj és annak változásai helyett az egyént és változásait kutatják. A botanikus és zoológus az egyént vizsgálja, annak életét és környezetéhez való alkalmazkodását. A változások, melyeknek az éghajlat, időjárás és táplálkozásmód azt alávetik, hozza létre a fajt; és a fajok változásaiban a biológia manapság csak eredőket lát, azon változások összegét, melyen minden egyes egyén külön-külön átment. Amilyenek az egyedek, olyan lesz a faj és minden egyes számtalan befolyásnak van kitéve, melyekre mindegyik a maga módja szerint reagál. És ha a fiziológia ma egy állat vagy növény életéről beszél, abban inkább számtalan különálló egyén összességét látja, mint egy egységes és oszthatatlan egyéniséget. Emésztési, érző és mozgási szervek egyesüléséről beszél, melyek mind igen szoros kapcsolatban állanak egymással; mindegyik megérzi a másik egészségének vagy megbetege-

désének következményeit, de azért mindegyik saját életét éli. És minden szervet és ennek minden részét újból önálló sejtek alkotják, melyek a megélhetésükre kedvezőtlen viszonyok legyőzésére egyesülnek. Egyszóval, az egyén magában véve a szervek kozmosa és ezek újból a sejtek és atomok kozmosai; és az egész bonyolult szervezet jólléte az összes részecskék jóllétének összegétől függ. Ezzel egész revolúció megy végbe az élet filozófiájában.

De főképp a pszichológia az, amelyben ezen változás legnagyobb fontosságú. Nemrégben a pszichológusok még mint egységes lényről beszéltek az emberről, akít tulajdonságai szerint jónak vagy rossznak, okosnak vagy ostobának, önzőnek vagy altruisztikusnak mondtak. Ki beszél még így manapság? A mai pszichológia az emberben a különböző tehetségek, önálló törekvések nagy tömegét látja, melyek egymás közt egyenlők, megnyilvánulásaiban egyenlő erejűek és folytonos libegő egyensúlyban tartják egymást. Egészben véve az ember nem egyéb, mint folyton változó eredője ezen különböző tehetségeinek és törekvéseinek. Valamennyi oly szorosan kapcsolódik egybe, hogy nyilvánulásaik folyton visszahatnak egymásra; de azért mindegyik saját életét éli, a nélkül, hogy egy központi erőnek alá volnának vetve.

A tények, melyekből mindeme következtetéseket levonjuk, nem újak; csak új szempontból nézzük azokat. És ezen szempontból a természet harmóniáját a legteljesebben látjuk érvényesülni; csakhogy nem akarjuk azt többé egy előre meghatározott tervszerűség és ebből folyó örök törvények által megmagyarázni. Amit azelőtt természeti törvénynek neveztek, nem egyéb, mint a jelenségek közötti összefüggés, melyek törvényszerűségét azok időbeni egymásutánja állapítja meg: nincs törvény, mely jelenségeken kívül állana, minden jelenség azáltal lesz meghatározva, amely azt megelőzi és nem egy felette uralkodó törvény által.

Amit a természetben összhangnak nevezünk, abban nincs semmi, ami előre meg volna határozva: az egyes részek érintkezésének és összeütközésének véletlene elég ahhoz, hogy ezt létrehozza. Az egyik jelenség évszázadokig tart, mert az alkalmazkodás és egyensúly, melyet képvisel, évszázadokon át alakult ki; a másik egy pillanat alatt megy végbe, mert csak pillanatnyi egyensúlyt képvisel, így a világegyetem összhangját, mint az ugyanazon helyen és ugyanegy időben érvényesülő összes erők egyensúlyát kell felfognunk – mint időleges alkalmazkodást; és ezen egyensúly csak egy feltétel alatt lehet állandó: hogy t. i. folyton változik, hogy minden pillanatban valamennyi egymásra ható erő valódi rezultansát képviseli. Ha csak egyike ezen erőknek meg van gátolva cselekvési képességében, az összhang megbomlik. Az erő hatása felgyülemlik; érvényesülnie kell neki; és ha ebben más erők gátolják, nem lesz ezek által elnyomva, hanem végtére a fennálló rend felforgatásával és az összhang szétszakításával utat tör magának, hogy egy új egyensúlyt, az alkalmazkodásnak új formát találjon. Ez megy végbe egy villamos

szikra kipattanásánál vagy egy vulkán kitörésénél; ugyanez történik az emberi meggyőződés vagy a társadalom forradalmaiban.

Természetes, hogy ezen új felfogás a társadalomtudományokat is teljesen átalakítja. A történelem, miután kezdetben az uralkodók, később az államok és nemzetek története volt, most az egyéni emberek életét kezdi vizsgálni és az egyének belső meggyőződéseiből, szükségleteikből, mindennapi életükből magyarázza meg a történelmi tényeket. Ép így a nemzetgazdaságtan és szocio-lógia, mely a népek és társadalmak jelenségei helyett mindinkább az egyének szükségleteivel és törekvéseivel foglalkozik és arra a következtetésre jut, hogy amilyen az egyén, olyan lesz a társadalom is.

Ezen tudományos és filozófiai alapokon épül fel és válik öntudatosá az új erkölcsi világnézet. Épp úgy, mint a természet rendszeressége és összhangja nem egy felsőbb akarat műve, és nincsen absztrakt merev törvények által szabályozva, hanem azáltal jön létre, hogy minden legkisebb rész szabadon a maga útján halad, úgy az ember sem valamely felette álló erkölcsi törvény szerint jó vagy rossz, hanem összes tulajdonságának, hajlamainak és tehetségeinek egyenlő mértékben való kifejtése és szabad érvényesítése által válik harmonikus egyéniséggé; él a társadalom rendje és békéje szintén nem egy előre meghatározott törvényszerű jelenség, melynek fenntartására külső hatalom és kötelező jog szükséges; hanem a társadalmi összhang is csak magából az emberek természetéből, az egyének korlátlanul szabad életnyilvánulásaiból és szükségleteik szerint folyton változó alkalmazkodásából állhat elő. És épp úgy a mint a természeti erők egyensúlya megbomlik, ha közülök valamelyeket hatásában meggátoljuk, épp úgy megszűnik a béke a társadalomban, ha az egyének egymásközi viszonyát egy autoritatív hatalom igyekszik merev jogszabályok által szabályozni és ezzel korlátokat szab az egyéni kifejlődésnek, szabad társulásnak és önkéntes összműködésnek.

Ezen új világnézetből tehát szükségkép azon praktikus konzekvenciát kell levonnunk, hogy minden intézmény, mely az emberek önmeghatározási jogát és egymáshoz való viszonyuk szabadságát korlátozza, gyökerestől eltörölnö; és ennek lehetőségét és a helyökbe lépő társadalmi formák célszerűségét saját erkölcsi meggyőződésünk erősíti meg. Ha a világegyetem parányainak szabad egyensúlyából létrejött összhangot felfogtuk, egy kívülünk álló felsőbb hatalom képzele lehetetlenné válik; és ezzel minden alávetettség érzete megszűnik. Mint a mindenség egyéni atomja, egynek és egyenjogúnak érezzük magunkat az egész-szel és valamennyi más egyéni atommal; nem korlátozhat többé semmi, de ép oly lehetlenné válik számunkra is, hogy mi uralkodjunk mások felett. Azáltal, hogy mindenki saját szükségleteinek és hajlamainak megfelelően cselekszik, jön létre az erők azon egyensúlya, mely egyenlő, szabad emberek testéri együtt-élésében, a legideálisabb társadalmi harmóniában nyer kifejezést. Az az egyetlen

erkölcsös cselekedet, mely legjobban elégíti ki saját boldogságérzetünket. Nem azzal, hogy saját énünket alárendeljük valamely felsőbb hatalomnak, sem azzal, hogy azt elnyomjuk és feláldozzuk másokért, de egyedül azzal, hogy azt szabad, hatalmas, teljesen kifejlett egyéniséggé engedjük fejlődni, tesszük a társadalomnak a legnagyobb szolgálatot. És az egyetlen igaz út ahhoz, hogy felebarátunkat úgy szeressük, mint saját magunkat; csak így lehet boldog az emberiség.

A theokratikus rendszerek képviselői bonyolult szisztémákat és szörnyűséges igazgatási gépezeteket találtak fel, hogy az egyén érdekeit a társadalom érdekével összeegyeztessék. De elfelejtik, hogy a társadalom egyáltalán nem jöhetett volna létre és nem állhatna fenn, ha az egyén érdeke és boldogulása kezdettől fogva nem lett volna azonos az összességével. Az ember egyesül embertársaival, segíti őket munkában, szükségben és veszélyben, tiszteli jogait és a társadalom békéjét, mert ebben találja legnagyobb megelégedését és egyéniségének legteljesebb kifejezését. Ez a szolidaritás az ember valódi természete, mely kezdettől fogva ösztönszerűen nyilvánul benne és mely öntudatossá válva az emberi méltóság tiszteletében és az univerzális emberszeretben kulminál.

A fejlődéstani és történelmi tények hosszú sorozata bizonyítja, hogy az emberiség sohasem létezett izolált, egymással küzdő egyének vagy családok alakjában, hanem egy vagy más formában mindig társas életet élt és hogy ott, a hol az autoritás és mesterséges egyenlőtlenség az emberi természetet nem szorította korlátok közé, a szolidaritás és a kölcsönös segítség gyakorlása mindig harmonikus boldog társadalmi életet hozott létre és hogy ezen korszakok mindig a művelődés és haladás egy-egy lépcsőjét képezték; míg ellenben azon idők, melyekben egy uralkodó kisebbség theokratikus előítéletek vagy erőszakhatalmi rendszer által megfosztotta az embereket azon képességüktől, hogy saját életüket maguk igazgassák, mindig pusztulást, eldurvulást és nyomort hoztak magukkal.

Már az állatvilágban azt látjuk, hogy a magasabb fejlettségű fajok túlnyomó többsége társas életet él és az egyesülésben és kölcsönös segítségben találja a létért való küzdelem legjobb fegyvereit – a mi alatt nem a pusztta megélhetésért való harcot, hanem a fajnak kedvezőtlen összes természeti tényezők elleni védekezést kell értenünk. A faj, melyben az egyének közti küzdelem a legkisebb mértékre lett szorítva és a kölcsönös segítség gyakorlása legjobban kifejlődött mindig legerőteljesebb, legintelligensebb és legfejlődésképesebb volt.

Így került az ember az állatvilág lépcsőjének legfelsőbb fokára. Legelső kezdetekben csoportokban és törzsekben együttélve találjuk őt, a mit a kőkorszak maradványai bizonyítanak. És ha a manapság még élő primitív népek életmódját tekintjük – mely nagyjában megfelel a kőkorszaknak –, látjuk, hogy a törzs a legalacsonyabb műveltségi fokon is a társadalmi intézmények egész sorozatát hozza létre. A primitív ember tényleg egy a törzssel és társaitól sem a tulajdon, sem az

autoritás korlátai nem választják el. Szemtanuk egybehangzó leírásai szerint ezek a »vademberek« a legjobb indulatú, legőszintébb és legönfeláldozóbb lények, a kiket képzelhetünk; anarchikus kommunista társadalmuk a legteljesebb békés harmónia és legderűsebb boldogság képét mutatja.

A primitív törzsből, ennek társadalmi formáiból és szokásaiból fejlődött ki a barbár népek falusi közössége; és a társadalmi szokások új, tágabb köre, a kölcsönös segítség gyakorlásának tökéletesebb formái és számos intézmény, melyek részben még ma is fennállanak, jöttek létre általa. A falusi közösség lényegét egy közösen bírt - és gyakran közösen művelt – terület és ennek közös erővel való védelme teszi. Az ezen területen együtt élők önjogúlag intézték saját ügyeiket, és közös akarataikat a falusi gyűlés döntéseiben fejezték ki, melyek a község összes tagjainak megegyező határozataiból állottak. Ez volt az egyetlen közigazgatási és bírói fórum, melynek azonban nem volt hatalmi sanctiója, hanem annak mindenki önként vetette magát alá. A főtörekvés mindig az volt, hogy a község tagjai közt felmerülő viszályok békésen és röviden intéződjenek el és hogy a jogorvoslatokban a bosszú helyett a compensatio elve érvényesüljön. A községek féltékenyen őrizték ezen szabadságukat a feudális urak és az állam beavatkozása ellen; és saját erejükből, minden felsőbb gyámkodás nélkül, a földművelés és ipar, jog és közigazgatás olyan rendszerét fejlesztették ki, melyet a következő korok majdnem változatlanul vettek át.

És mikor a nagyobb művelődés szükséglete az embereket szorosabb együttélésre készítette, létrejöttek a középkor szabad városai, melyek a területi egységeknek (falusi közösségeknek), és a közös munka és kölcsönös támogatás céljából alakult egyesületeknek – a czéheknek, fraternitásoknak és szomszédságoknak – kettős hálózatát képezték. Ezen autonóm szervezetek rendszere, melyek mind többé-kevésbé kommunisztikusak voltak és egy, autoritás nélkül, csupán szabad megegyezésen nyugvó föderációban egyesültek, alkotta a középkor virágzó városait, melyekre ma is, mint a történelem egyik legragyogóbb korszakára tekintünk vissza. Az egyéniség szabad érvényesülése és az összetartás és szolidaritás, mely az egyeseket az egészhez és egymáshoz fűzte, a műveltség és jólét páratlan föllendülését eredményezte. De idővel az uralkodók és később az állam magának arrogálta a hatalmat, hogy alattvalóik minden ügyét csakis ő rendezze és boldogulásukról egyedül ő gondoskodjék; a minnek eredménye a czéhek és községek bürokratikus rendszabályozása, később pedig önjogú bíraskodásuk és szabadságuk megszüntetése, vagyonuk és közbirtokaik elkobzása és a népesség általános proletarizációja volt.

És a központosító abszolút uralmi tendenzia még sem vezetett sikerre. Az állam, mely csak szétszórt egyének agglomerációján alapult és ezeket csak saját központi hatalma igyekezett összetartani, nem felelt meg céljának. A független-

ségre és »partikularizmus«-ra való törekvést nem sikerült kiirtania. A szolidaritás és kölcsönös segítség érvényesülése áttörte az állami korlátokat; újra feltámadt és alakot öltött a modern élet számtalan egyesülésében, melyek az állam mellőzésével vagy egyenesen ellentétben vele a mindennapi élet minden ágában felsarjadzottak, mihelyt megszűnt főbenjáró vétségnek lenni, ha az emberek saját dolgaikkal törődnek és e célból egyesülnek. A mai ember is legkülönbözőbb szükségleteinek kielégítését, legyen az tudományos munka, önkéntes közszolgálat, pénzszerzés vagy mulatság, legjobban szabad társulás által látja elérhetőnek; és ezen egyesüléseknek nincs szükségük kötelező jogszabályokra vagy egy felsőbb hatalom védelmére és támogatására, hogy tagjaik egymással szemben vállalt kötelezettségeit teljesítsék és hogy céljukat elérjék. És az egész hatalmas munkásmozgalom, bámulatossá szervezettségével, melyből mégis minden kényszer hiányzik, mely az államot ignorálva kimondta, hogy a proletariátus felszabadítása csak a proletariátus műve lehet: mi más ennek éltető ereje, mint az általános szolidaritás?

Így hát újból bebizonyítva látjuk, hogy nem az autoritás, nem erkölcsi és jogi szabályok, nem kényszerintézmények biztosítják a rendet, műveltséget, boldogságot és haladást a társadalomban; hanem hogy mindez az emberi természetben rejlik, az egyének szabad érvényesülése által jön létre. És az igazság újból és újból utat tör magának. Az egyenlőtlenség és elnyomatás korszakaiban feltámad az emberekben valódi lényegük és természetes állapotuk tudata és a törekvés, hogy az ezt gátló korlátokat ledöntsék. A tulajdon és autoritás szentsége megszűnik, ez helyt ad az emberi szabadság, egyenlőség és testvériség szentségének. Ez volt eszménye Jézus tanításának és az öskereszténységnek; a XIII. és XV. század eretnekségeinek és parasztlázadásainak és első kezdeteikben az újkor forradalmainak. Erre törekszik leguniverzálisabb kiterjedésében és legkonzekvensebb kifejtésében az anarchizmus.

Csak röviden akarom ezek után vázolni az új társadalom képét, melyre a világnézet és emberi ideál átalakulása vezetni fog. A fent tárgyalt filozófiai, etikai és társadalom-fejlődési premisszákból önként következnek annak fővonásai. Részleteinek kifejtését nem fogom megkísérteni, ezeket – ha csak nem utópiát írunk – nem láthatjuk előre. Kérem azokat, a kik álláspontomat esetleg bírálat tárgyává teendik, hogy kritikájukat ne az anarchizmus praktikus megvalósítására, hanem annak alapeszméjére alkalmazzák; és vegyék figyelembe, hogy az anarchizmus felsőbbsege a többi társadalmi elméletekkel és reformprogramokkal szemben ép abban áll, hogy az nem minden részletében merev elvek szerint kidolgozott, az emberekre oktrojándó rendszer, hanem magukból az egyes emberekből, azok egyéni természetéből és meggyőződéséből fakadó organikus fejlődés és hogy a társadalmi formák, melyeket létrehoz, az egyéni erők érvényesülésének és alkalmazkodásának folyton változó egyensúlyából állanak. Hogy

ez az egyensúly milyen alakban fog létrejönni, arról eltérhetnek a nézetek, még anarchisták között is. De a ki kétségbevonja, hogy a szabad egyensúly és harmónia egyáltalán *lehetséges* az emberek közt, az magában az emberi természetben kételkedik. Az, ha nem is vallja be magának, az emberekben csak önzést, haszonlesést, uralomvágyat és kegyetlenséget lát, egyszóval, vadállatoknak tekinti őket, melyeket csak vasszigorú fegyelem és egy felsőbb hatalomtól való félelem gátolhat meg abban, hogy egymást folytonos véres küzdelemben fel ne emésszék; az az egyének érdekét alapjában véve ellentétesnek képzei a társadalom érdekével és a bellum omnium contra omnem tartja az emberiség eredeti és természetes állapotának.

Elvitázhatlan tények bizonyítják, hogy ennek ép az ellenkezője igaz. De hogy ha igaz volna, akkor csak egy társadalmi rend volna lehetséges: egy földöntúli malaszt által megvilágosított kisebbség abszolút despotikus uralma és a többi emberek teljes rabszolgasága; és ennek az emberiség lehető legnagyobb boldogságára kellene vezetnie. De nézzük csak a rabszolgaságot az ókori Rómában és a XVIII. századbeli Amerikában, a jobbságát Európában: mindenütt a legborzasztóbb nyomort és kegyetlenséget látjuk.

Alig is akad manapság valaki, a ki ezen korszakokat kívánná vissza; de a konzekvenciákat, melyek az ellenkező világnézetből következnek, egyik társadalmi irányzat sem akarja elismerni; valamennyi csak enyhíteni akarja ezen elvet és az autoritást és az emberi természet korlátozását egy vagy más irányban okvetlenül szükségesnek tartja; és így mindegyik ellentmondásba jön önmagával. Még a konzervatív is emberi jogokról beszél manapság, a patriarchalizmus pedig pláne a kereszténységet vallja alapjának, melynek főtétele, hogy mindnyájan Isten fiai vagyunk. De hogy egyeztethető ez össze a mai társadalmi rend fenntartásával és az autoritás és osztályuralom kiterjesztésével? A liberalizmus az egyéni szabadságot és egyenlőséget hirdeti; miért ragaszkodik tehát oly görcsösen a tulajdonhoz és gazdasági egyenlőtlenségekhez, mely a szegényt a gazdag uralmának veti alá? Miért akarja fenntartani a jogot és az államot ennek biztosítására? Az autoritar szocializmus a kollektivistikus társadalmat akarja megvalósítani: mi szüksége van akkor ennek fenntartására bonyolult gazdasági és közigazgatási gépezetre, mely végül az állam hatalmát a mostaninál sokkal szélesebb körűvé és despotikusabbá teszi; nincs bizalma az emberek szolidaritás-érzetében és azt képzei, hogy e nélkül egyáltalán lehetséges a szocializmus?

Az anarchizmus egyetlen antitezise a theokratizmusnak. Ha egyszer megvagyunk győződve az ember fundamentális szabadságáról, egyenlőségéről és szolidaritásáról, akkor *minden* korlátozás és *valamennyi* uralmi forma jogosulatlan, és mint az emberi természet szabad kifejlődésének akadálya, káros a társadalom fejlődésére. Az összes társadalmi rendszerek reformprogramjai czéltalanok és

hatástalanok; az emberiség életének teljesen új alapra kell helyezkednie és ez az új alap csakis az anarchizmus lehet.

Ennek megfelelően az anarchizmus gazdasági téren a tulajdon megszüntetésére és a teljes kommunizmusra törekszik. A tulajdon és következményei leg-erősebb korlátja az ember szabadságának, egyenlőségének és testvériségének és fenntartása a legnagyobb erőszak és kényszer alkalmazását teszi szükségessé. Az anarchikus társadalomban meg fog szűnni ezen kényszer; mindenki saját erejéhez mérten és saját hajlamait követve fog dolgozni; mindenki saját szükségletei szerint fog a közös munka eredményében és a múlt nemzedékek munkája által felhalmozott társadalmi vagyonban részesedni. Szabad emberek önkéntes egyesülései és ezek minden irányban való szövetkezései fogják ellátni a társadalmat mindennel, a mi az egészséges és kellemes élethez szükséges; a javak bármily rendszer szerint való felosztása, értékelése és cserélése feleslegessé fog válni; mindenki szabadon és korlátlanul élvezheti azokat. Ez lehetséges lesz azon óriásilag fokozott termelőképesség mellett, mely létre fog jönni, ha mindenki dolgozik (és ez által a szükséges munkaidő napi 3–4 óránál nem lesz több), továbbá, ha mindenki szellemi és testi munkával, földművelési és ipari termeléssel egyaránt foglalkozik; így minden munka könnyűvé és kellemessé válik és a tudományos és technikai haladás az eddiginél sokkal hatalmasabb impulzust nyer. Ha pedig valamely rendkívüli esetben egyik vagy másik szükséglet korlátlan kielégítése mégis lehetetlenné válnék, úgy ezen nehézségen testvéri szeretetben együttélő emberek könnyen át fognak haladni.

Politikai téren az anarchizmus a jog, közigazgatás és állam teljes elvetését jelenti. A polgári és büntetőtörvénykezés egész gépezete és az erőszak, mely keresztülvitelére szükséges, csak a tulajdon védelmére szolgál, ha ez megszűnik, az egész magától feleslegessé válik. És ugyanez áll a represszív jogszabályokra, melyekkel ma a társadalom egyesek antiszociális cselekedetei ellen igyekszik védekezni; mert ezen cselekedetek csakis a mai igazságtalanság, nyomor és egészségtelen életviszonyok következményei és a represszív büntetések legfeljebb visszatartják azokat, hogy azután újból erősebben törjenek ki.

Hogy az állam mennyire ellentétben áll az emberi természet tendenciáival, azt a történelmi fejlődés folyama bizonyítja, szabad egyéni érvényesüléssel és egyensúllyal megcsontosodott uralmi szervezetét állítja szembe, még akkor is, ha nem csupán az osztálykiváltságok és gazdasági kizsákmányolás védvára, mint manapság. Az által, hogy az emberek szükségleteinek kielégítését és életviszonyaik szabályozását központilag, saját hozzájárulásuk nélkül igyekszik megvalósítani, meglazítja az emberek közti természetes kapcsolatot és elnyomja az egyének sajátosságait és szabad érvényesülését. Ezzel egyenesen saját állítólagos céljai ellen dolgozik, mert az emberek *egyéni* szükségleteit – abban összpontosulnak, hogy

az ember saját hajlamait és tehetségeit szabadon kifejthesse – képtelen kielégíteni és népboldogító törekvéseit szükségkép a legnagyobb igazságtalanság és erőszak által kell az emberekre rákényszerítenie. Mesterséges területi határai által pedig a nemzeti ellentétek, militarizmus és háború folytonos kútforrása. Az állam helyett az emberek újból maguk fogják kezükbe venni saját életük rendezését; közös hajlamok és érdekek, közös terület vagy közös foglalkozás által összekötött szabad egyesüléseket fognak alkotni, melyeknek egyetlen kapcsa és törvénye az emberi szolidaritás lesz. A közigazgatás, bíróság és rendőrség nehézkes gépezetére nem lesz többé szükség; univerzálisabb, magasztosabb formában fog újra feltámadni a múlt idők törzsi élete; leszármazás, terület és nemzetiség nem fogja azt többé határok közé szorítani, hanem az egység érzete ki fog terjedni az egész emberiségre; a szabad közösségek föderációja az egész földet be fogja hálózni.

Ez fővonásaiban az anarchizmus ideálja, mely meg fog valósulni, mihelyt az alapját képező világnézet az emberiség többségének meggyőződésévé vált. De csakis akkor. Minden mozgalom, mely csak a társadalom külső formáin változtat és nem alapul az emberek bensejének megváltozásán, csak a régi társadalom viszonyait fogja újra létrehozni; és ugyanez áll minden erőszakos kísérletről, mely a fennálló társadalmat kívülről igyekszik megdönteni. Természetes, hogy merényletekkel és puccsokkal nem lehet új társadalmat csinálni; de a ki előadásomat végighallgatta, tudni fogja, hogy semmi sem áll az anarchizmus lényegétől távolabb, mint ez. Ámbár majdnem általánosan a terrorizmussal azonosítják, alapjában egyenes tiltakozás és orvosság az *uralkodó* erőszak és terrorizmus ellen. És ha egyes anarchisták kétségbeesésükben csakugyan bombához és törhöz nyúltak, ennek anarchizmusukhoz semmi köze sincsen.

Mindazonáltal az anarchizmus forradalmi mozgalom. A szabadság és szolidaritás oly mélyen gyökerezik az emberi természetben, hogy csak a létező hatalom és kényszer nyomásának kell megszűnnie, hogy azok újból teljes erejükben érvényesüljenek; ehhez nem szükséges egy évszázados evolúció. Az uralkodó világnézet aránylag rövid időn belől teljesen megváltozhatik és ez a régi alapjaiktól megfosztott társadalmi formák hirtelen összeomlását eredményezheti. Az emberek tömegesen fognak új szabad egyesüléseket alkotni – ennek kezdetét már ma látjuk; épp oly tömegesen fogják magukat az állam és kapitalizmus uralma alól kivonni igyekezni; mindez előfogja készíteni a talajt az anarchizmus teljes megvalósítására, mely végül esetleg a tulajdon expropriációjával (kisajátításával) és hatalmi korlátok ledöntésével válik perfektté.

Mindebben semmi nincs, a mitől félni kellene: forradalom jelent vérengzést és gyűjtogatást. És az új társadalomba átmenet annál inkább fog rázkódások nélkül végbemenni, mennél tisztábban látják az uralkodó osztályok a fejlődés menetét és mennél jobban tudnak hozzá alkalmazkodni.

A felolvasásomban felhozott természettudományi és történelmi tényeket és bizonyítékokat túlnyomó részben *Kropotkin* különböző műveiből vettem át, a mit a szövegben azért nem juttattam kifejezésre, hogy az előadás folytonosságát ne zavarjam.

A Társadalomtudományi Társaság által rendezett felolvasásokon és vitákon kifejezésre jutott nézetek két ellentétes felfogás körül csoportosulnak: az egyik a társadalom mai rendszerének fennmaradása, illetve fenntartása, a másik annak elmúlása és a társadalomnak teljesen új alapokon való felépülése. Az első magában foglalja a liberalizmust és a konzervativizmus, keresztény-szocializmus és a krisztianizmus nevei alatt fellépő irányzatot, melyeknek közös fővonása, hogy a társadalom bajait a mai rend kertén belől az uralmon levő tényezők által keresztülvendő reformok által óhajtják orvosolni. És azon áthidalhatlan szakadék, mely ezen irányokat a szocializmustól és anarchizmustól elválasztja, ez a nagy tévedés teszi egyformán czélszerűtlenné és kivihetetlenné mind a kettőt. A társadalmi jelenségek nem elszigetelt tények, melyeken tetszés szerint változtatni lehetne, hanem organikus fejleményei a társadalmi rendszernek, melyek elháríthatlanul és újból és újból létrejönnek, a míg az ok a fennálló társadalom alapintézményei ugyanazok maradnak. De épp ezeket akarja a nevezett két irányzat mindenáron fenntartani; és ezzel ellentétbe jön a társadalom fejlődésével, mely az emberek átalakulásban levő intellektuális és erkölcsi színvonalának és törekvéseinek – egy szóval világnézetének – új formákat keres és melyet külső intézkedésekkel sem feltartóztatni, sem irányítani nem lehet.

A mai társadalom – és minden civilizált társadalom – az *uralkodáson*, az emberek osztálykülönbségén és osztályellentétén alapszik. Ez az alapelv a tulajdon és az állam intézményeiben nyer kifejezést és direkte vagy indirekte ezek hozzák létre a társadalom mai állapotát. Nem akarom ezt most részletesebben megrajzolni; azok a képek, melyeket e két szó: nyomor és háború élénk idéznek, eléggé jellemzik azt. Ezek a viszonyok nap-nap után számtalan ember életét, egészségét és boldogságát pusztítják el; az emberek nagy része alig elviselhető tehernek érzi azokat. Lelkükben egy új társadalmi állapot ideálja keletkezik, a melyben nincsenek gazdagok és szegények, uralkodók és elnyomottak és az emberek testvéri egyenlőségben és szeretetben dolgoznak és élnek együtt.

És ezen ideál képzetének lehetősége, az utána való vágyakozás az első lépés ahhoz, hogy az meg is valósuljon. Az emberek kezdik megérteni életük valódi értelmét, felismerni, hogy életük egy az egész emberiség életével. És ha ezen belátás megerősödik és általános lesz, akkor mindenki tényleg úgy fog cselekedni másokkal, mint a hogy akarja, hogy mások cselekedjenek ő vele.

Érdekes, hogy épp az egyházi kereszténység, mely azt vallja alapítójának, a ki ezen szavakat mondta, támadja legerősebben azt a társadalmi irányzatot, mely

azokat – 2000 év múltán – az emberiség életének alapjává akarja tenni. Ez csak azt mutatja, hogy az egyházi kereszténység dogmáinak a kereszténységhez – krisztusi értelemben – semmi közük sincs. De a míg dogmákkal vitatkozni nem lehet, méltán várhatnánk több belátást attól az iránytól, mely állítólag tudományos alapon állva kijelenti, hogy ezen elv az emberi természettel ellenkezik.

Mi hát az az emberi természet? Ha tudományos világnézetünk sarkétételét, a fejlődéstant nem akarjuk megtagadni, akkor az embert csakis, mint az élő lények hosszú fejlődési sorozatának egyik fokát tekinthetjük; és mi joggal mondhatjuk, hogy ez a legutolsó? És ezt a fejlődést nem szabad pusztán biológiai változásként felfogni; annak legfontosabb momentuma az intellektuális és erkölcsi élet, egy szóval a világnézet átalakulása; másképp vissza kell térnünk a bibliai mythoshoz, hogy az emberi természet az állati testbe egy Isten által belélehelte valami, a mi ezen teremtés óta változatlanul és változhatlanul benne van. De ha a világot egységesen tekintjük, mint saját belső lényéből folytonosan fejlődő életet, akkor nem mondhatjuk, hogy ez vagy amaz megfelel, vagy nem felel meg az emberi természetnek. Az ember, világnézetének bizonyos fokán csupán saját érzékileg korlátolt egyéniségének életét bírta felfogni. Az ő természetének az felelt meg, hogy egyedül saját szükségleteit elégítse ki és mindenkit, a ki ennek útjában áll, legyűrjön, megöljön, esetleg meg is egyen. De a társadalomban élő ember ezt többé éppen nem tartja természetesnek, ő a család, törzs, nemzet vagy osztály életének tudja a maga életét, természetesnek találja, hogy a vele egy csoportban élő embereket segítse, védje és jogait tisztelje, de természetesnek tartja azt is, hogy más csoportok tagjait ellenségeinek tekintse, és amint lehet, elpusztítsa. A mi világfelfogásunk azonban mindinkább eltávolodik ettől is. Mind szélesebb körben ver gyökeret az egész emberiség összetartozásának felismerése; mi magunk szenvedünk, ha más embert – bármily csoporthoz tartozzék is – szenvedni látunk és örülünk, ha őt boldognak tudjuk; természetesen, a világnézet ezen három fokozatát nem választják el merev határok, egyik belenyúlik a másikba, de a fejlődés iránya az hogy *az én* fogalma mindinkább kitágul, és az önzés, melyet a felszólalók nagy része mint az emberi természet társadalomellenes és korlátozandó tendenciáját igyekeztek odaállítani, a korlátolt egyénről kiterjeszkedik a csoportra és végül az egész emberiségre. Ez az önzés pedig minden altruizmusnál magasabban áll és a társadalmi élet egyetlen biztos alapja. Ezzel azt hiszem, megfelelttem Leopold Lajos barátom ellenvetésére is, a ki az anarchizmust azért nem hajlandó társadalmi irányul elismerni, mert ez a szolidaritást apriorisztikusnak tartja. A fennálló rend védelmezői meg az individualizmust tartják apriorisztikusnak.

Egy bizonyos értelemben mind a két állítás igaz, a mennyiben tudniillik szolidaritás alatt a mindenség fundamentális egységét, individualizmus alatt pedig annak egyéni differenciálódását értjük. De ezen két princípium öntudatra jutása

az emberekben természetesen időben történő fejlődés. Minden jel arra mutat, hogy most egy olyan társadalmi rendnek megyünk eléje, melyben önszeretet és emberszeretet, individualizmus és általános szolidaritás egybe fognak esni; az e felé való fejlődésben látom én mindenkor az emberi haladás lényegét; és a társadalmi irányzatok értékét az határozza meg, miképpen illeszkednek bele ezen fejlődésbe.

A liberalizmus és a másik soknevű irány programja tisztán külső természetű; az ember belső lényegét érintetlenül hagyja és pusztán külső intézmények fenntartásával és reformjával véli a társadalmi fejlődést szabályozhatni. Intézkedései közül az egyik rész egyszerűen fenn akarja tartani a fennálló osztálykülönbséget és hatalmi szervezetet, melyek pedig egy elmúló félben levő fejlődési fok képződményei. Egy másik rész az ezek által elnyomott és kizsákmányolt tömegek sorsán akar enyhíteni, de nem úgy, hogy a kizsákmányolást lehetetlenné tegye, hanem úgy, hogy a kiváltságosak az összeharácsolt vagyron egy részét alamizsnaként visszaadják a kizsákmányoltaknak. A harmadik rész kollektivistikus természetű, vagyis az a tendenciája, hogy a társadalom munkájának gyümölcse ne egyeseknek, hanem a társadalom összességének javára fordítottassék. De ezt a szocializmustól vette át és gondja volt reá, hogy a mai társadalmi rend keretein belül, vagyis – mivel ezek a keretek ezen elvnek egyenes ellentétei – sehogy se akarja megvalósítani.

Szemére vetik az anarchizmusnak, hogy minden organizációt és fegyelmet és ezzel minden kultúrintézményt lehetetlenné tesz. Hegedűs Lóránt úr nevetéséggé igyekezett tenni egy olyan vasutat, melynél az alkalmazottak nem egy felsőbb fórumnak engedelmessé válnak, hanem saját belátásuk és akaratuk szerint végzik a szolgálatot. Csakhogy az ésszerű összeműködés, melyre ez esetben szükség van, semmiképpen sem teszi szükségessé egy *uralmi* szervezet fennállását; de ellenkezőleg feltételezi a szabad egyéni felelősséget és kölcsönös segítséget, vagyis az anarchikus-szocialisztikus világnézetet. Ha a közreműködőket csak a kényszerűség, felülről jövő parancs és fegyelem szorítja munkájuk végzésére és mindenikük csak a maga kicsinyes személyi érdekével törődik, akkor az eredmény az lesz – amit manapság látunk. A valódi organizáció csakis az egyének szükségleteiből, belátásából és szabad elhatározásából fakadhat, és ez eleve kizár minden felső uralkodó hatalmat és kényszert. Éppen a vasutak szervezete szolgáltatja erre már ma is a legjobb példát: az európai vasúthálózatot alkotó számtalan társaság és vállalat a forgalmat, díjszabást stb. teljesen egységesen oldotta meg. És ezen megállapodásokat nem egy felsőbb fórum hozta létre és tartja fenn, sőt még egy központi szervezet sem, hanem csupán a résztvevők szabad megegyezése.

A liberalizmus álláspontját különben nagyon őszintén és találóan világította meg Hegedűs úr, a mikor kijelentette, hogy a szocializmus és anarchiz-

mus Magyarországon az uralkodó faj *létérdekét* veszélyeztetik. Felteszem, hogy uralkodó *faj* alatt tulajdonképp az uralkodó *osztályt* érti; mert hiszen a magyar proletár épp úgy szenved a jelen állapotok alatt, mint tót vagy oláh testvére és a magyar arisztokrácia, dzsenti és polgárság létérdeke az, a melyért Hegedűs úr liberális érzése – épp úgy, mint konzervatív és keresztény-szocialista kollégái – aggódik. És éppen az, hogy ezen irányok egy osztály *létérdekét* elébe helyezik az igazságnak és az emberiség boldogulásának, legjobban jellemzi őket. Ezzel kimondták magukra a halálos ítéletet, jobban, mint én azt a leglesújtóbb érvekkel tehettem volna.

A szocializmus és anarchizmus az az irány, mely az emberiség fejlődésével összhangban áll. Eszményük egy, céljuk közös, annyira, hogy végeredményükben egyik a másik nélkül nem is lehetséges. Nem is szívesen említem őket, mint külön két irányt, hanem inkább anarchikus szocializmusról akarok beszélni, mert azt hiszem, hogy a szocializmusnak keletkezésében is anarchikusnak kell lennie, hogy célját elérje. A nem-anarchikus szocializmus félreismeri saját jelentőségét, ha a szocializmust *a mai* termelési állapotokból és osztályellentétekből akarja leszármaztatni; az sokkal univerzálisabb és régibb keletű, mert *minden* kizsákmányolás és osztályuralom ellen irányul, ez pedig a civilizációval egyidős. A termelés technikai formája ezen az időn belől sokszor és sokat változott és ehhez mértén módosultak az uralkodás és osztályellentétek formái is – rabszolga, jobbágy, proletár a legszembetűnőbb típusai ezen változásnak – de lényege ugyanaz maradt. A történelmi materializmus hatalmas kultúrmunkát végzett, a mikor megszabadított bennünket a theokratikus szentimentális történelmi mesemondástól és besorozta az embert a természet organikus rendszerébe. Csakhogy az evés, ruházkodás stb. az embernél többé-kevésbé öntudatos cselekvések és valamely kor gazdasági rendszere nem automatikus fejlemény, melyre az embernek nincs befolyása. Az ember különböző fejlődési fokain különféle dolgokat tart szükségesnek (eltekintve persze az elkerülhetlen primitív szükségletektől) és ezeket más és más módon törekszik elérni; így függnék egy kor gazdasági és társadalmi viszonylatai végső elemzésben az egyének intelligenciájától, belátásától és erkölcsi érzésétől, egyszóval világnézetétől. A kapitalizmus és annak megteremtője, a gépipar mai formája soha se jöhettek volna létre, ha az emberiség nagyobb részének világnézete nem állott volna azon az alacsony fokon, mely a nyereségben, anyagi élvezetekben és másokon való uralkodásban keresi az élet értékét.

És most se a gazdasági fejlődés változtatja meg az emberek sorsát, hanem fordítva, az öntudat fejlődése, egy magasabb rendű világnézet terjedése ébreszti fel az elnyomottakban a szolidaritást, a kölcsönös segítséget, mellyel a kizsákmányolásnak ellentállanak és azt eddig is lassanként szűkebb és szűkebb körre szo-

rították. De ha a termelési koncentráció egész a legteljesebb kollektívizmussig is fejlődne *a szocializmus világnézete nélkül*, azt a hatalmon levők épp úgy ki fogják használni a kizsákmányolásra, mint a hogy kihasználták a mai szabad versenyt és a feudális jogokat. Az *uralkodás* alapjait kell tehát aláásni és ennek csak egy módja van: az emberek *belső átalakulása*. Amitől a szocializmusnak leginkább őrizkednie kell, az a hatalommal való szövetkezés és a törekvés a hatalomra; bárcsak sikerülne, hogy úgy ne járjon, mint a kereszténység Konstantin császár alatt! Garami barátunk azt vetette szemére az anarchisztikus szocializmusnak, hogy nem látja az utat, nem ismeri az eszközöket a közös cél elérésére. De én azt hiszem, hogy sokkal kevésbé tévedhetünk le a helyes útról, ha ideáljainkat külső életünkkel összhangba igyekezünk hozni és ezáltal megfosztjuk az uralkodó rendszert egyetlen alapjától: az autoritás iránti tisztelettől és engedelmességtől, mintha politikai és gazdasági stratagémákkal igyekszünk a hatalmat az uralmon levők kezei közül kivenni.

Mindezt nem a szocializmus támadására, hanem megvédésére hoztam föl; nem is akarok vele a »Harmonieapostel«-ek mintájára a t. közönség erkölcsi érzésére appellálni. Az anarchikus szocializmus társadalmi ideáljait én is csak az osztályharc útján hiszem megvalósíthatóknak, de ezt nem az osztályoknak a hatalomért folytatott háborújában látom, hanem egy magasabb világnézetet képviselő osztály küzdelmében a túlélés, nyűggé vált formák eltörléséért. Ebben a küzdelemben egynek kell lennie mindenkinek, a kiben az új társadalmi ideál képe él és ez előtt félre kell tennünk minden részletekben való eltérést; ha a lefolyt vita ezt elősegítette, akkor nem volt hiába.”

7. Az anarchista pedagógia átalakulása a 20. században

A klasszikus anarchizmus kialakulása, pedagógiai törekvéseinek elméleti és intézményes megjelenése a 19. század eredménye – ahogy azt a korábbi fejezetek részletezik. A 20. század anarchizmusa – és ez az anarchista gondolkodás lényegéből fakad – azonban lényegesen eltér a korábbi elképzelésektől. A viszonylagos elválasztó korszakhatárt azonban nem a századfordulónál, hanem inkább az első világháború kitörése és az ezt követő felgyorsult változások vonalán húzódik. A 20. század első felében más az anarchizmus megítélése Európában és Amerikában: ez az egyik lényeges választóvonal. Természetesen Európán belül is lényegi különbségek vannak: Svájc szerepét – az anarchista gondolkodók működési terének biztosításában – kezdi átvenni Anglia, amennyiben az ide-oda menekülő, utazó, propagandakörúton járó személyeknél működési helyről egyáltalán beszélni lehet. Ennek az időszaknak – az anarchista gondolkodás formálódása szempontjából – lényeges változásai a következők:

1. A merényletek és a terrorcselekmények azonosítása az anarchizmussal nagy károkat okozott.
2. A korábban még alternatívaként jelenlevő anarchizmus a munkásmozgalomban is periféria kerül, sőt üldözötté, elítélendővé válik. Az anarchista gondolkodás képviselő gyakorlatilag kettős, vagy többes szorításban élnek.
3. Az anarchizmus erőssége – a spontaneitás és a szabad kezdeményezések támogatása – nagyon fontos, de a centralizmus és az összefogás hiánya, kudarcra nem teszi lehetővé a centralizált rendszerekkel való versenyt.
4. A nemzeti sajátosságok – tetszik, nem tetszik – visszaszivárognak az anarchista gondolkodásba.
5. Kimerülnek az anarchizmus szellemi és fizikai tartalékai, kevés újat hoz, csak ismétli önmagát, sokat veszít korábbi lendületéből.
6. A kronstadti matrózok felkelésének és Mahno mozgalmanak leverése után az orosz kibontakozási lehetőség is bezárul. A spanyol polgárháború nagy reményeket keltett az anarchistákban, ennek veresége újabb súlyos csapás volt.

Nem kimerítve az anarchizmus társadalmi környezetének elemzését, rátérek a pedagógiai szempontból jelentős részletekre. A pontos korszakhatárok kijelölése itt is csak hozzávetőleges, hiszen a már elemzett, vagy bemutatni szándékozott teoretikusok tevékenysége több időszakra terjed ki. A leglényegesebb pedagógiai változások a következők:

- a) A klasszikus anarchizmus és a későbbi számtalan irányzat és azok kombinációi révén létrejött iskolaalapítások közül kevés volt tartós, és azok is csak szűk körben váltak ismertté.
- b) Maga a zavaros tartalmú „anarchista” elnevezés egyre ritkább lesz, helyette a libertáriánus megnevezés lesz a gyakoribb. Később a század második felétől az „antipedagógia”, majd a „posztmodern” elnevezések is tartalmaznak korábban az anarchizmusban felszínre került nézeteket.
- c) A direkt propagandatevékenység háttérbe szorul, visszafogottabb lesz.
- d) Visszafogottabb a radikalizmus is, az állammal való együttműködés teljes tagadása helyett azon lehetőségek, megoldatlan feladatok megkeresése kerül előtérbe, ahol az állam tehetetlen, a libertáriánusok pedig kiélhetik a korlátlan szabadság és spontaneitás megvalósíthatósága iránti igényeiket.
- e) Mindez az eltérő nemzeti hagyományokból, az eltérő törvénykezési és közoktatás-irányítási gyakorlattól, az egyház(ak) és az állam kapcsolatától függően eltérő fejlődési lehetőségeket jelent.
- f) Egyre fontosabbá válik a módszertani megújulás, hiszen bizonyos korábban fontos kérdések, mint a koedukáció, időközben megoldódtak, de például a spontaneitás iránti igény az állami iskolákban is jelentkezett. Így lehetőség nyílt a reformpedagógia iránti közeledésre, ezért számos libertáriánus iskolai hagyomány ennek a mozgalomnak a különböző irányzataiba olvadt be.

A továbbiakban e törekvések megvalósulását tekintjük át, először az USA gyakorlatából kiindulva, ahová előbb a háborúk elől menekültek, majd ide húzódtak vissza egyes teoretikusok. Az USA nyitottsága és toleranciája miatt egyébként is alkalmas volt ilyen reformok befogadására. A csak vázlatos körképet néhány témánk szempontjából érdekes teoretikus – Bertrand Russell, Ivan Illich, Thomas Bernhard, Noam Chomsky – gondolataival vázolom fel. Ezek a szerzők eleve több irányzat gondolatköréből merítettek, munkásságuk még nem zárult le, így „izmusok” szerinti besorolásuknak nincs értelme.

A következő fordítás Leonhard Abbott – az amerikai anarchista-libertáriánus pedagógiai gondolkodástörténet egyik legjobb dokumentálója – tollából származik. Közlését azért tekintem fontosnak, mert nagyon jól illusztrálja a Ferrer-mozgalom és Dewey gondolatainak összekapcsolódása nyomán a reformpedagógia felé való elmozdulást. Leonhard Abbott 1878-ban született Angliában, de 1898-tól az USA-ban élt. Közeli barátságban állt Emma Goldmannel, együtt szerkesztették a „Mother Earth” című folyóiratot. Ferrer halála után L. Abbott közreműködött az észak-amerikai Ferrer-szövetség létrejöttében, és annak első elnöke is volt.

7.1. Leonhard Abbott: A libertáriánus nevelés eszménye

William Morris a „News from Nowhere” („Hírek Seholországból”) című, az ideális országot elképzelő írásában a gyermekek nevelésének kezdetét abban látja, hogy kiteszik őket az ajtó elé: ez lenne a nevelés kezdete és egyúttal vége is. Igazán eredeti elképzelés. (Tegyük még hozzá, valójában valószínűleg ő lenne a legutolsó, aki ezt az ötletet a valóságban is kivitelezné.) [...]

A libertáriánus nevelés központi gondolata – amelyért Lev Tolsztoj és Faure is sokat tett, és amelyért Ferrer az életét áldozta - az, hogy a nevelés súlypontja az legyen, hogy a gyermek igazi természetét engedjük kibontakozni. Napjaink iskoláiban pontosan ennek az ellenkezőjét tapasztalhatjuk. A tanító vagy a tanár szándéka a leggyakrabban az, hogy valamire kényszerítse a gyermeket, a tanuló igazi természetét elnyomja és a gyermekeket, amennyire csak lehetséges, uniformizálja. Mindezen azonban változtatni kell.

Nemrégiben megfigyeltem Alexander Berkman New Yorkban, a Ferrer-centrumban (Saint Mark's Place 6), ahol éppen egy koedukált osztályban tanított. A oktatás témája közgazdaságtani jellegű volt, és a követett metodika abszolút liberális volt. Berkman irányította a tanulókat, de nem dogmatizálta a témát. Minden erejével arra koncentrált, hogy a gyermekeket gondolkodásra készítse, és hogy gondolataikat a lehető legvilágosabban és érthetően tudják kifejezni.

Amennyiben valaki libertáriánus értelemben jó tanár akar lenni, nem kevés zsenialitásra van szüksége. Minden képességnek és minden intuíciónak, amivel csak rendelkezünk, aktivizálhatónak kell lennie. Meg kell tanulnunk a művész szenzibilitásával és sebességével hangolódni rá a gyermekek eltérő temperamentumára és hangulatára. Az egész nevelés lényege valójában abban rejlik, hogy felfedjük a gyermek rejtett, *valódi* természetét.

Az igazi tanár nem arra törekszik, hogy egyformává alakítsa a gyermekeket, inkább felfedezi és üdvözlí a közöttük található eltéréseket, és segít ezek kiteljesedésében. Tudni fogja, hogy a társadalomban a legfontosabb az individualitás – és ez a legnagyobb hiánycikk is. Pontosán úgy, ahogy Ellen Key írja: *„A konzervativizmus napjainkban mélyebben gyökeredzik az emberiségben, mint az új modellek felállításának szándéka. A nevelő tegyen meg mindent a gyermek érdekében, és csak azt ne tanácsolja neki, hogy azt tegye ő is, amit mindenki más tesz. Inkább teljék öröme abban, ha a gyermekben valamilyen egyediségre való hajlamot fedez fel.”*

Napjainkban azt tanítják a gyermekeknek az iskolában, hogy vakon tiszteljék azt a kormányt és annak az országnak a zászlaját, ahol élnek. Azt tanítják nekik, hogy katonának állni tiszteletre méltó dolog. Azt tanítják nekik, hogy csodálják a kapita-

lista rendszert. A jövőbeni szabad iskolák gyermekeit a logikus gondolkodásra kellene megtanítani, és akkor majd feléled bennük a változtatás szándéka, hiszen minden gyermek érzelmei tekintve lényegében idealista.

A libertáriánus iskola tanárai szégyellik magukat, ha a gyermekeket becsapják. Hűségesek maradnak a valósághoz, és e szerint bánnak a rájuk bízott tanulókkal. Amikor a fiúk vagy a lányok először tesznek fel a sexualitásra vonatkozó kérdéseket, akkor igaz választ kell kapniuk. Amikor arra törekszenek, hogy megismerjék az élet és a vallás titokzatos világát, akkor kapjanak értelmes válaszokat, és ne babonákkal tévesszék meg őket. Miss Jeesie Sampter mutatta be a közelmúltban, Amerikában megjelent könyvében („The Seekers” – „A keresők”), hogy hogyan lehet a nagyon fiatalokat és a még nem kiforrott kategóriákban gondolkozókat érzékenyvé tenni a filozófia rejtelmei iránt.

A fiatalokat semmire sem szabad kényszeríteni, önkényesen uralkodni felettük. A bosszúállásra „szemet szemért, fogat fogért” elvre alapozó büntetések az iskolai osztályban, de még a börtönben is időszerűtlenek. A testi fenyítésről nem is beszélve. Minden gyermeket és az ő tökéletlenségét is egyedi, szeparált problémaként kell kezelni, amit pszichológiai módszerekkel, gyengédséggel, jósággal és példamutatással lehet formálni, és nem büntetéssel.

John Dewey professzor „School and Society” című könyve a leghasznosabb tanácsadó a libertáriánus neveléshez, amit Amerikában valaha publikáltak. Ő maga is igazgatott néhány évig Chicagóban egy elemi iskolát. Könyvében e kísérletek néhány eredményéről számol be. Ebbe az iskolába 4–13 év közötti gyermekek jártak.

A műhelymunka nagyon fontos volt a professzor rendszerében. Három fő munkaterület állt mindig rendelkezésre: az asztalosműhely szerszámokkal a famunkákhoz, a konyha a főzéshez és a varroda a textilmunkához, a szövéshez-fonáshoz. „Ezek a gyakorlati feladatok – állítja a professzor – minden további stúdium előfeltételei. A gyerekek sok kémiát tanulnak a főzés során, számolni és geometriai szerkesztési elveket gyakorolnak a famunkáknál, sok földrajzi ismeretet szerezhetnek a szövés-fonás során.” (Dewey 1899.)

Dewey rendszerében az elméleti tárgyak közül a legfontosabbak a következők: szociológia, történelem, természettudomány és a művészet alapjai. A fiatalabbak közvetlen környezetük és hazájuk terményeinek és termékeinek megismerésével kezdték a tanulást. Ez után arra ösztönözték őket, hogy megismerjék a hazájukon kívüli világot – az ipart, a mezőgazdaságot, a bányászatot –, hogy egyediségükben és komplexitásukban is megismerjék a különböző iparágakat, amelyek életüket befolyásolják. Közben megismerkedtek a fajtákkal, a fémek és más anyagok megmunkálásával. A következő évet az ipari fejlődés és a különböző találmányok létrejöttének tanulmányozására szánták. Kezdték az ősebernél, majd folytatták a vaskorral, ahogy az emberi civilizáció haladt. „A primitív életkörülmények tanulmányozásával nem az a cél – kommentálja

Dewey professzor – hogy a gyermekeket a viszonylag alacsonyabb civilizációjú népek életének részleteivel szórakoztassuk, inkább arra, hogy mutassunk rá a haladás és a fejlődés lépéseire, különösen a felfedezéseket és a találmányokat illetően. Végül is a gyermekhez valamilyen módon közel állnak a primitív élet formái, mert azok sokkal egyszerűbbek, átláthatóbbak, mint a mostani intézmények.” (Dewey 1899.)

A következő néhány évet az amerikai, a görög és a római történelem tanulmányozására fordították.

A természettudományok oktatásában az első két évet arra szánták, hogy a gyermekek megfigyelőképességét fejlesszék, felkeltsék az érdeklődésüket a növények és az állatok élete iránt, tanulmányozzák hasznosságuk és hasznosításuk lehetőségeit.

A következő feladatot a földrajzzal való ismerkedés jelentette, központjában a Földdel. Ehhez a témához visszatértek később is, de most már fizikai jelenségekhez kapcsolódva: megismerkedtek az elektromossággal, a telegráffal és a telefontal; a mechanikát illetően kezdetben a záruk, majd az órák szerkezetét tanulmányozták, később a gépekkel és alkatrészeikkel ismerkedtek meg.

A természettudományok, a szociológia és a történelem mellett zenével és művészetekkel is foglalkoztak, ezáltal a gyermeki természet nemcsak intellektuális, hanem érzelmi és esztétikai részét is stimulálták.

A rend és a fegyelem, valamint az erkölcsi fejlesztés tekintetében az ideál a családban használt, megélt helyzetek iskolai alkalmazása volt, a merev népiskolai rendszert, amennyire lehetett, kerülték. Tekintve, hogy kis létszámú osztályok voltak, a tanítóval való személyes kapcsolat kialakításának lehetősége biztosítva volt. A gyermekek az átlagosnál jóval szabadabban tevékenykedtek, de ennek nem valamiféle jótékonykodás vagy tanári gyengeség volt az oka, hanem Dewey professzor szerint „a gyermekektől több és nagyobb tényleges munkán alapuló felelősségtudatot követeltünk meg, mint más iskolákban, és ezért volt szükség arra, hogy testi és szellemi fejlődésük harmonikusabb legyen”. (Dewey 1899.)

Dewey professzor szerint ilyen iskolákat kellene létesíteni szerte az országban. Az idő megérett arra, hogy az új impulzusok radikális változtatásokkal gazdagítsák a nevelést. Mr. és Mrs. Ferm több éven keresztül működtetett ilyen libertáriánus iskolát New Yorkban. Philadelphiában is létrejött egy Ferrer-iskola, és több amerikai városban vannak hasonló szellemiségű kezdeményezések. A Francisco Ferrer Szövetség e célok elérése érdekében tevékenykedik. Ezek a tervek és célok pedig megérdemlik, hogy minden radikális tömörülés támogassa őket.

(A fordítás Bauman, H./ Klemm, U. (Hg): Werkstattbericht Pädagogik, Band 2: Anarchismus und Schule. Grafenau, 1988 alapján készült. Fordította: Mikonya György)

7.2. Bertrand Russell (1872–1970)

7.2.1. Élete és munkássága

Bertrand Russell munkássága alapján nehezen sorolható egyetlen irányzatba vagy egyetlen tudományos diszciplína határai közé. A neopozitívizmus előkészítőjeként és az analitikus filozófia alapítójaként, matematikusként, íróként, pacifista nézetek hirdetőjeként, békeharcosként ismerte meg a világ. Életének különböző időszakaiban eltérő jelzőkkel illették, így volt „nyughatatlan, okvetetlenkedő és renegát”, de veszedelmes radikálisként is emlegették egy időben.

Bertrand Russell angol nemesi családból származó, sokféle tudományterülettel foglalkozó tudós volt. Tanulmányait az angol felsőbb osztályokban szokásos módon végezte, tehát kezdetben házi nevelésben részesült, majd Cambridge-ben tanult filozófiát és matematikát. Az egyetem elvégzése után egy ideig diplomáciai szolgálatba lépett, attasé volt a párizsi angol követségen. 1891-ben a tanári pályát választotta, de ez nem elégítette ki, és intenzíven folytatta matematikai kutatásait. 1903-ban jelent meg a „Matematika alapelvei” című munkája, majd később szerzőtársával, Alfred North Whiteheaddel közösen adták ki háromkötetes aritmetikai alapművüket „Principia Mathematica” címen (1910–1913). Russellt a matematikai logika és az analitikus filozófia megalapítójának is tekintik. 1916-ban háborúellenes nézetei miatt kitiltják az egyetemről, és csak a második világháború befejezése után térhet vissza a Trinity kollégiumba, most már világhírű tudósként. Még régi szobáját – amelyben valamikor Newton dolgozott – is visszakapta.

Russel a matematika mellett élénken érdeklődött a filozófia iránt és publicisztikai, írói feladatokat is szívesen vállalt. Foglalkoztatták a politika kérdései: az első világháború után kifejtette pacifista nézeteit, ezért fél év börtönre ítélték. Ettől az időszaktól kezdve érdeklődik intenzívebben politikai és pedagógiai témák iránt. Később járt a Szovjetunióban, és az 1920-as és 1921-es években Kínában is tanított. Élményeiről több írásában számolt be. A második világháború után fellépett az atomfegyverkezés ellen. 1950-ben irodalmi Nobel-díjjal tüntették ki. 1962-ben közvetítői szerepet vállalt a kubai konfliktusban. Az amerikai–vietnami háború idején, 1967-ben nemzetközi törvényszék felállítását követelte – Jean Paul Sartre-ral együtt – a háború beszüntetése érdekében.

A pedagógiával elméletben és gyakorlatban is folyamatosan foglalkozott. Legfontosabb műveiben („On Education” – „A nevelésről”, 1926.) a kisgyermek nevelésével foglalkozik, illetve a társadalmi igazságtalanságok megszüntetése mellett állt ki („Education and Social Order”, „Nevelés és társadalmi rendszer”, 1932.). 1927 és 1932 között feleségével együtt magániskolát vezettek, a Beacon Hill Schoolt, Sussexben.

Russell „Nevelés ...” című írásában (1921) az elmélet és a gyakorlat problémáját feszegeti, kijelentve, hogy a teoretikusok általában nagyon steril körülmények között élnek, és így alkotják meg szebbnél szebb, de gyakran életidegen elméleteiket. Russell a nevelést olyan politikai feladatnak tekinti, amely végső soron tudással körülhatárolt szokások és vélemények kialakulásához vezet.

A társadalom átalakulásában két tényezőnek, az igazságosságnak és a szabadságnak szánna fontos szerepet, és mindennek a hatását differenciáltan értelmezi a nevelés területén. Tapasztalja, hogy az igazságosság követelményeit a gyermekek nevelésében nem lehet korlátozás nélkül alkalmazni, a szabadság pedig még negatív hatású is lehet, amennyiben, szélsőséges esetben, minden, a személyiség önmeghatározásához szükséges külső hatást elutasít, és így a pozitív, építő hatásokról lemond. A nevelésben pedig szükség van a fejlesztő hatásokra.

Russell kérdésként veti fel, hogy hogyan egyeztethető össze egyáltalán az oktatás a szabadsággal? Tisztán látja azt is, hogy amennyiben a gyermekeket tanítani akarjuk, akkor óhatatlanul valamilyen fokig korlátozni kell a szabadságukat, ha csak nem kiemelkedően intelligens, izolált körülmények között élő gyerekekről van szó. A döntés ezekben a kérdésekben a tanárok felelőssége, a tanulók többé-kevésbé ki vannak szolgáltatva a tanároknak, így nem tudják saját érdekeiket képviselni. Tehát bizonyos fokú autoritás a nevelés nélkülözhetetlen része, és a nevelők egyik legfontosabb feladata éppen az, hogy a tekintélyelvűség és a szabad szellemi fejlődés közötti határokat megtalálják.

A fejlődésnek egy további feltétele a személyiségben a mások és önmagunk iránti tisztelet kialakulása. Akiben ez nem jön létre, a merev rendszerek – a militarizmus, a kapitalizmus, a börtönök – mechanikusan gondolkodó és cselekvő védelmezői lesznek. Az iskolákban, ahol mindent a házirend szabályoz, ahol nagy létszámú osztályokban, kötött tanterv szerint oktatnak túlterhelt tanárok, ahol a középszerűség és az egyöntetűség a mérce, nem jönnek létre az egymás iránti tisztelet feltételei. A tisztelet kialakulásához szükség van még empátiára és jó közösségre is:

„A gyermek gyenge és sokszor meggondolatlan, a tanár erős és általában okosabb a gyermekeknél. Viszont kötelességének tartja a gyermek »formálását«: fazekasnak képzei magát. Ezért a gyermeket természetellenes formába kényszeríti, ami a múlt idővel megkeményedik, majd hamarosan olyan repedések és törések mutatkoznak rajta, amelyekből irigység és kegyetlenség törhet elő, és az a meggyőződés is származhat ebből, hogy mindenki legyőzendő, aki hasonló körülmények között él. Az igazán tisztelt tanár nem azt fogja kötelességének érezni, hogy a gyermeket »formálja«; sokkal fontosabb számára, hogy minden gyermekben megérezze a megfoghatatlant, a végtelenséget, a szentet, az értékeset, a kibontakozó

élet csodáját, tehát az egész világ fejlődésének részeként tekint a tanulókra. A gyermek függősége és kiszolgáltatottsága csak tudatosabbá teszi a tanár felelősségét. Az igazi tanár látja »lelki szemeivel«, hogyan változik jó vagy rossz irányba a gyermek. Hogy hogyan alakul ösztönélete, mikor és hogyan vesztí el a reményét abban, hogy vágyai teljesíthetőek, hogy hogyan törí meg szép lassan az élet, hogyan válik visszafogottabbá, hogyan válik egyre bizalmatlanabbá és a kívánságok azonnali teljesítése helyett hogyan keletkezik benne az akaraterő. Mindez arra készíti a tanárt, hogy segítsen a gyermeknek az önmegvalósításban, hogy minden tekintetben felkészítse erre a küzdelemre, nem valamilyen külsődleges cél vagy az állam akarata szerint, hanem azon célok elérése érdekében, amelyek magában a gyermek személyiségében rejtőznek.” (Russell 1997. 90–91. o.)

Mintha Russell ezen korai írásában a neohumanizmus végtelen lelkesedése és mérlegelő optimizmusa együtt köszönné vissza!

Gondolatmenetét társadalomkritikával folytatja: amennyiben a tehetséges tanár mégis tekintetbe veszi az egyén szándékát, akkor is a társadalomba való beilleszkedésre ügyel, pontosabban a tanuló későbbi érvényesülési lehetőségeire, tehát végső soron a gazdasági érdekek kerülnek első helyre. Ezt bonyolítja még, hogy a nevelésben szinte mindig megjelennek a politikai szándékok, a nemzeti és a vallási törekvések. Ezek a hatások többé-kevésbé befolyásolják a tananyag kiválasztását, az oktatás módszereit, és elnyomják, átalakítják a személyiség belső lényegéből fakadó törekvéseket. Ezért gyakran megfigyelhető, hogy a legjobb képzettségűek gyakran saját belső szándékaikat, impulzusait tekintve rossz úton járnak, tudásuk mechanikus, mesterkélí és hiányzik belőlük a lendület, az élő, kereső-kutató szellem.

Természetesen az alapismereteket, az írást-olvasást-számolást mindenkinek el kell sajátítania. A további tantárgyak oktatása során azonban óvatosan kell eljárni. A történelem tanításakor szinte minden országban csak pozitív színben feltüntetve tanítják saját történelmüket, a gyermekek számára ezzel azt sugallva, hogy országuk minden cselekedete igazságos, jogos volt, csak innen kerülnek ki nagy emberek és hazájuk minden más ország felett áll. Mivel ezek a gondolatok tetszetősek, a tanulók könnyen befogadják őket, és későbbi életükben ösztönszerűen jelennek meg, mindenféle tudást kikapcsolva. Russell példaként a waterlooi csata francia, porosz és angol értékelését említi. Végső soron minden ország ápolja, építi a maga nemzeti öntudatát. „A védtelen gyermekek pedig egyes események kiforgatása, mások elhallgatása miatt szuggerált hatásoknak vannak kitéve. A különböző országokban eltérően tanított világtörténelem táplálja a bigott nacionalizmust és a későbbi háborúskodás kiindulópontja lehet” – írta Russell 1921-ben az első világháborús események egyik tanulságaként.

Javaslat szerint, ha javítani szeretnénk az országok egymás közötti viszonyán, legelső lépésként olyan nemzetközi bizottságot kellene létrehozni, amelyik patriotizmustól mentes, egyforma neutrális tartalmú könyveket adna ki minden ország számára.

Hasonló kifogások fogalmazódnak meg Russellnél a vallástannal kapcsolatban is. Az alsófokú oktatás akkoriban a legtöbb országban egyházi befolyás alatt szerveződött. Minden vallásos közösség alapját az a nézetrendszer jelenti, amit nem kell bizonyítani. A természetükből fakadóan kíváncsi gyermekek pedig kérdéseket vetnek fel, amelyekre dogmákkal vagy hallgatással válaszolnak.

Nem jobb a helyzet a magasabb szintű iskolákban sem, de a befolyásolási szándék ott kifinomultabb formában jelenik meg: „Eton és Oxford ugyanúgy befolyásolja a gondolkodást, mint egy jezsuita kollégium. Nem állíthatjuk, hogy Etonnak vagy Oxfordnak valamilyen deklarált célrendszere lenne, hogy ez szándékosan lenne így, mert azáltal lesz még hatásosabb, hogy nincs direkt módon kifejezve. Mindenki, aki ezekbe az iskolákba járt, elsajátította a »kulturált érintkezési formák alapjait«, ami ugyanolyan romboló hatású a gondolkodásra, mint amilyen a középkori egyházi gondolkodás volt. Ugyanis a »kulturált érintkezési forma« valamilyen felületen nyíltsággal párosul arra vonatkozóan, hogy mindenki álláspontját meghallgatjuk, és azután fölületes udvariassággal elutasítjuk.” (Russell 1997. 93. o.)

A finom úriember és a finom úrhölgy ugyan elbűvölő jelenség, de ők hihetetlenül „drága produktumok” (Russell 1957. 269. o.) Eton és Oxford léghőre azt sugallja, hogy egyenrangúak között semmiféle súrlódás se keletkezzen, a nem egyenrangúakat pedig nyersséggel vádolják, azaz lényegében műveletlennek tartják.

Ez a magatartás két forrásból ered: egyrészt abból a meggyőződésből, hogy ők maguk tévedhetetlenek, másrészt pedig abból a nézetből, hogy a korrekt, kulturált viselkedés sokkal fontosabb, mint az intellektuális tevékenység.

Újabb problémaként a szabad kérdés fontossága kerül elő. Ez hiányzik az akkori oktatásból, mert a kételkedést zavaró tényezőnek tekintik. A nevelés feladatát Russell abban látja, hogy felébressze a növendékekben az igazság keresésének vágyát. Russell olyan oktatási rendszert képzel el a jövőben, amely mindenkinek biztosítja azt, hogy a lehetőségek közül a legjobbat választhassa ki a maga számára. Az oktatás demokratizmusát is sajátosan értelmezi, mert ebben „az egyénnek nem kell feláldoznia intelligens gyermekét az átlag silányságának, hisz lehetőség van arra, hogy valami jobbat biztosítsunk számára. [...] Félelmetes lenne ragaszkodnunk a holt egyöntetűséghez. Egyes fiúk és lányok okosabbak, mint mások, és nekik több hasznuk származhat a felsőoktatásból. Néhány pedagógus jobban képzett, vagy tehetsége nagyobb, mint másoké, de azt nem lehet megvalósítani, hogy mindenkit csak az a néhány jó tanár tanítson”. (Russell 1957. 265–266. o.) Ezzel együtt Russell úgy véli, hogy a felsőoktatásban a kivételes tehetségeknek feltétlenül kivételes lehetőségeket is kell kapniuk.

További vitakérdés az is, hogy mennyire kell követni a hasznosság elvét az oktatásban, és ehhez kapcsolódik a humán tudományok és a természettudományok közötti választás szükségszerűsége. Russell a klasszikusokat „díszítőelemként”, a természettudományokat hasznosként említi, de a két terület közötti ellentmondást nem tekinti valósnak, és a jó nevelés – a tanárok segítségével – túllép ezen a problémán.

Pedagógiai szempontból lényeges a fegyelem értelmezése, a szükségességéről való gondolkodás, de legfőképpen a fegyelmezési módszerek lehetnek érdekesek egy-egy koncepció megítélésében. Russell nem ítéli el generálisan a fegyelmezést, viszont ír az úgynevezett „jó fegyelemről”, mely tudati szokásokból áll és kényszerítés nélkül, spontán módon vezet el a kívánt tevékenységhez. Russell úgy véli: a gyermekek sem nem jók, sem nem rosszak. Csak reflexekkel és néhány ösztönrel születnek, ezekből alakulnak ki majd a szokások, amelyek fiatal korban meglepően könnyen formálhatók, ezért nyugodt lélekkel állítható, hogy a gyermekek túlnyomó részében megvan a jó állampolgár nyersanyaga. A gyermekkorban két dologra van feltétlenül szükség: a boldogság érzésére és a spontán tanulásvágy kiélésének lehetőségére; ez utóbbi érvényesülési lehetőségeinek megteremtése a modern pedagógia legnagyobb vívmánya.

Russell másik felismerése a kisgyermekkorú nevelés fontosságára vonatkozik. A jellemfelesztéssel kapcsolatos megfigyelései alapján tévesnek ítéli azt az elképzelést, hogy a gyermekek tele vannak rossz vágyakkal, és erényeik lényegében az akaraterejüktől függően formálódnak. Russell szerint a kisgyermek olyan ösztönkésztetések hordozói, melyek egyaránt fejleszthetők jó és rossz irányba, és hogy az, hogy ez ténylegesen milyen irányba fordul, a konkrét szituációtól, illetve a többiek, a társak megválasztásától függ.

A kisgyermek nevelése kapcsán szó esik a nők helyzetéről is. Russell elítéli azt a régi nézetet, mely szerint a félelem az egyetlen út, mely a nőt erényes asszonnyá teszi. Szerinte azok a nők, akikben a szerelem nincs szabadjára engedve, kiváltják a férjek brutalitását és képmutatását, eltorzítják gyermekeik ösztöneit. Utópisztikus elképzelését tükrözi a következő gondolata: „A félelem nélküli nőknek egyetlen generációja meg tudná változtatni a világot azzal, hogy világra hozná a félelem nélküli gyermekek generációját, akik nem torzulnak természetellenessé, hanem egyenesek, őszinték, nemes lelkűek, érzelemgazdagok és szabadok lennének.” (Russell 1957. 284. o.)

Pedagógiai koncepciójának végső tanulsága triviális megállapításnak tűnhet, mégis sokszor éppen ez került el a figyelmet. E szerint a pedagógusnak szeretnie kell a gyermekeket, mégpedig jobban, mint az államnak és az egyháznak, legalább úgy, mint a szülőnek, de annál „okosabban”, nagyobb szakmai hozzáértéssel. Amennyiben ez így történik, az oktatás és a nevelés ténylegesen is „az új világ kulcsa” lesz. (Russell 1997. 284. o.)

Russell 1948-ban felkérték, hogy a BBC számára 30 perces előadásokat tartson, ami tovább növelte népszerűségét. Ennek anyagából jelent meg „A hatalom és

az egyén” („Authority and the Individual”, London: George Allen & Unwin., 1949.; magyarul: Russel 1997.) című rendkívül érdekes, egyedi látásmódot tükröző könyve, amelyben közérthetően és hatásos fogalmazásban fejti ki nézeteit. Korábbi gondolatai már szelidebb formában jelennek meg. Fő kérdése ez: „miként érhetnénk el, hogy társadalmunkban elegendő teret juttassunk az egyéni kezdeményezőképeseknek, amely nélkül mindenfajta haladás elképzelhetetlen, ugyanakkor mégse gyöngüljön meg túlságosan a társadalom összetartó ereje.” (Russell 1997. 23. o.)

Russell nézeteinek a módosulására olyan részletek utalnak, mint például a verseny szerepének a megítélése. Ezt korábban – az anarchistákhoz hasonlóan – elutasította, most viszont azt írja: „Nem azzal kell próbálkoznunk tehát, hogy megszüntessük a versengést, mindössze arról kell gondoskodnunk, nehogy túlságosan kártékony formákat öltjön.” (Russell 1997. 35. o.) Úgy látja, a közoktatást gyakran használják arra, hogy többé-kevésbé mesterséges módszerekkel elevenen tartsák a kormányzat iránti lojalitást egy nagy lélekszámú népesség különféle rétegeiben.

Az emberi gondolkodás alakulásában megfigyeli, hogy anarchisztikus időszakokban a gondolkodó emberek mélységesen tisztelik a törvényt, az állam hatalmának növekvő periódusában viszont a szabadság követelői lesznek többen.

Sajátos a felfogása az erkölcsi haladásról, mert ez szerinte nagyrészt a könyörtelen szokások elleni tiltakozásból áll és vallási és erkölcsi újítók állnak az ilyen kezdeményezések mellé. Ők azok, akik képesek kimozdítani az embereket a közönyből és a tehetetlenség állapotából.

Felfogása szerint a kivételes képességű emberek előtt a következő utak nyílnak meg:

1. lehet nagy hatású elismert politikai vezető;
2. gazdasági hatalomra tehet szert;
3. tudományos felfedezésekkel alakíthatja a világot;
4. a bűnözésben kereshet kielégülést. (Russell 1997. 72. o.)

A társadalomban egyébként is sajátos helyzetben vannak a tudósok: ők az állam leghasznosabb polgárai, amíg engedelmessé válnak a hatalomnak, és tudásukkal nem az egész emberiségnek, hanem egy államnak vagy egy szövetségi rendszernek kívánják szolgálni.

A technika és az emberi természet kapcsolatát vizsgálva újra csak az emberi természet felé fordul: azt tapasztalja, hogy bármilyen szerencsétlenség éri az embert, ösztönösen keresni kezdi az ellenséget, akit hibáztatni lehetne. Mindannyiszor erre a szintre térünk vissza – állítja Russell – ha a bajok kiváltó okai olyan összetettek, hogy nehezen értjük meg őket. A média által gerjesztett hisztérikus propaganda pontosan ezt használja fel, és a politikusok némelyike is nyílt vagy rejtett szándékai szerint erre épít.

Egy elgondolkoztató példát mutat be a tanárok megítélésére vonatkozóan saját tapasztalataiból:

„Amikor Kaliforniában éltem, két embert is ismertem, akik arra vállalkoztak, hogy megismertessék a világgal az Egyesült Államokba bevándorló munkások életkörülményeit. A kettő közül az egyik író volt és egy regényt írt erről a tárgyról, a másik egy állami egyetemen tanított és részletes tanulmányt szentelt a kérdésnek. A regényíró egy vagyont keresett, a tanárt viszont elbocsátották az állásából, és a nyomor fenyegető rémével kellett szembenéznie.”
(Russell 1997. 124. o.)

Russell említést tesz egy rendkívül fontos emberi vonásról: az önbecsülésről. Ezen a büszkeség jó oldalát érti. A rossz oldala az lenne, amikor, másoknál különbnek érezve magunkat, lenézzük a másik személyt. Minden demokrácia egyik meghatározó érték-mérője az, hogy az egyének mennyire őrizhetik meg önbecsülésüket.

Russell 1948-ban elmondott előadásában azt mondja, hogy ha egy társadalomban anarchisztikus állapotok uralkodnak, ott befellegzett az egyetemeknek, a tudományos kutatásnak és a könyvkiadásnak is, sőt az emberek a legegyszerűbb dolgukat is csak esetlegesen tudják elintézni. Ezért minden kormány elé három fő feladatot állít:

1. a biztonság,
2. az igazságosság és
3. a közös értékek megóvását.

Russell már 1948-ban figyelmeztet az egyformáság veszélyeire. Úgy véli, a régiók közötti kulturális különbségeket úgy lehet növelni, ha folyamatosan fenntartjuk a különféle csoportok autonómiáját, a kultúrák sokféleségét.

Russell az egyén társadalmi szerepére vonatkozó gondolatait a következőképpen zárja (és legyen ez egyúttal munkásságának összefoglalása is):

„Manapság túl sokat tudunk és túl keveset érzünk. Vagy legalábbis túlságosan keveset élünk át azokból a kreatív érzelmekből, amelyek nélkül nincsen boldog élet. A fontos dolgokban passzívak vagyunk: minden energiánkat jelentéktelen ügyekre pazaroljuk. Ha nem kívánunk olyan unalmas életet élni, amelynek egyhangúságán csak a katasztrófák enyhítenek alkalmanként, valahogy meg kell találnunk a módját, hogy újra teret adjunk az egyén vállalkozó szellemének, és nemcsak a jelentéktelen dolgokban, hanem a csakugyan fontos ügyekben is.”
(Russell 1997. 82. o.)

7.3. Paul Goodman (1911–1972)

7.3.1. Élete és művei

Paul Goodman 1911-ben született New Yorkban. Tanulmányait Chicagóban végezte. Az 1930-as évektől publikál irodalmi, filozófiai műveket. Doktori disszertációját Kant-ról írta. Egyetemi docensi állásáról felvállalt homoszexualitása miatt le kellett mondania. 1944-ben elutasította a háborús szolgálatot, ezzel kapcsolatban keletkezett „The May Pamphlet” című politikai manifesztuma. A negyvenes évek végén került kapcsolatba a Perls házaspárral, és velük közösen alapította New Yorkban a Gestalt-terápiás Központot. Az 1960-as években újabb politikai összetűzésekbe keveredett. Publicistaként és előadóként élesen bírálta az iskolákat és az oktatásügyet, ellenezte a vietnámi háborút. Egy ekkoriban megjelent társadalombírálati írása, a „Felnőtté lenni abszurd” („Growing Up Absurd: Problems of Youth in the Organized System”) népszerűvé tette a fiatalok között, és ezért az 1968-as mozgalom mentorának tekintették. 1964-ben jelentette meg az „Iskola felfüggesztése” című tanulmányát, ezzel teret nyitva a libertáriánus pedagógia újabb reneszánszának. Ugyanebben az évben jelent meg utolsó regénye is a „Making Do”. Goodman 1972-ben hunyt el New Yorkban.

Írásai közül a „Szabadság és tanulás” című tanulmányából emelek ki részleteket. (Klemm 1991.)

Ebben kifogásolja azt a szélesen elterjedt véleményt, mely szerint az ifjú emberen 12–20 évig kellene munkálkodni annak érdekében, hogy beilleszkedjen az ipari társadalom munkarendjébe. Minden eddigi tapasztalat arról szól, hogy nincs közvetlen kapcsolat az iskolai teljesítmény és a későbbi munkahelyi bevalás, az eredményesség között. Az iskola szerepét – az 1960-as években – abban látja, hogy segíti a fiatalok társadalmi beilleszkedését, illetve leköti azokat, akik egyébként munkanélküliek lennének.

Goodman meg van győződve arról, hogy a tanulók tervszerű „megmunkálása” helyett szabad választáson alapuló tevékenységeket kell kínálni, mert csak az adott személyiség hajlamainak, szükségleteinek megfelelő ismeretek eredményezhetnek tanulást, csak ezek válnak „második természetükké”: „Egyszerűen örültség előre eldönteni, hogy mit akarjon a tanuló, és azután erre próbálni motiválni. Jobb, ha fordítva járunk el: engedjük át neki a kezdeményezést, lássuk el tanácsokkal, és biztosítsuk a segédeszközöket hozzá, és a tanuló majd megvalósítja elképzeléseit.” (Klemm 1991. 135. o.)

Egyre több fiatal lázadozik az autoritás ellen és ez életkori sajátosságuk is, de ha nem tudják ezt mederbe terelni, el fogja veszíteni a társadalom az ifjúságot. Amennyiben az egyéni kezdeményezőképeséget és a spontaneitást értéként ismeri el a társadalom, fel kell számolni mindenféle kényszerrendezettséget. A kolostori és aka-

démiai szabályok szerinti tevékenység, ami egykor nagyon hasznos volt, most a magas műszaki fejlettség idején csak robotok képzésére lenne elegendő. Goodman:

„Semmi okát nem látom annak, hogy egy gyermeket 12 éves koráig előre meghatározott, formalizált oktatásnak vessenek alá. Minden tapasztalat, amit egy gyermek maga szerez, fejlesztő hatású lehet, ha jelen van valaki, aki szükség esetén segít neki. Dewey-nek igaza van abban, hogy teljesen mindegy ebben az életkorban, hogy mit tanul a gyermek addig, ameddig a gyermek tovább akar munkálkodni azon, amivel éppen foglalkozik.”

(Goodman 1990. 135. o.)

Tehát e korosztály számára azok az ideális tanárok:

- akik szeretik a gyermekeket;
- akik meghallgatják őket és figyelmesek velük szemben;
- akik minden kérdésüket megválaszolják;
- akiket jó érzés tölt el, ha együtt sétálnak és valami érdekeset, valami kipróbálni valót találnak;
- akik érdekes történeteket tudnak mesélni;
- akik tudnak dalolni és játszani velük.

Ez azt is jelenti, hogy bármelyik jó szándékú – képzett vagy tanári szakképzettség nélküli – felnőtt képes egy nyolcéves gyermek okítására. Az egyetlen képzettség, amire tényleg szüksége van, az egy csoportterápiás és egy fejlődéslelektani tanfolyam elvégzése. (Goodman, 136. o.)

Mindannyian megtapasztalhatjuk, hogyan kezdenek a gyermekek beszélni, ha a környezetükben is beszélnek, ha szólnak hozzájuk és bevonják őket a mindennapi életükbe. Viszont ha meglevő elméleteink, módszereink és időtervünk szerint – ahogy ezt az olvasás és írás tanításánál tesszük – kívánnánk szóra bírni a gyermekeket, akkor minden valószínűség szerint ugyanannyi beszédben akadályozott gyermekünk lenne, mint ahányan napjainkban olvasási és írási problémákkal küszködnek. Ezenkívül bizonyítást nyert az is, hogy mindaz a tananyag, amit a jelenlegi tantervek szerint a nyolcosztályos alapoktatásban el kell sajátítani, egy átlagos 12 éves tanuló már 4 hónap alatt képes megtanulni. Egyébként pedig ha nem terhelték le túlságosan más dolgokkal, akkor a tanuló a legtöbb ismeretet már saját magától, előzetesen megszerezte.

Goodman elismeri az iskolák szükségességét, mert társadalomban élünk, továbbá mert a gyermekeket meg kell menteni a szüleiktől; ezért jogos az az igény, hogy a gyermekek többsége számára kell valamilyen iskola. Erre vonatkozóan javaslatot tesz New Yorkban ún. miniiskolák létesítésére. Ezekben 28 tanuló és 4 felnőtt lenne. A felnőttek

között lenne egy gyakorlott tanító, egy jól főző háziasszony, egy utolsó éves főiskolai hallgató és egy iskolából lemorzsolódott tinédzser. Ilyen iskola bárhol létesülhet (egy megüresedett boltban, egy közösségi helyiségben), és ami még fontosabb, ide-oda mozoghatna az egész városban. Ezt a hét gyermek, egy felnőtt arány lehetővé teszi. A New York-i First Street Schoolban kipróbált módszer szerint az ilyen iskola költségei lényegesen alacsonyabbak, mint a harminc tanuló, egy tanár alapon szerveződő közoktatási intézményeké. Goodman szerint a közoktatási intézményekben a legtöbb pénzt igazgatási feladatokra és olyan specialisták díjazására fordítják, akik azt hozzák helyre, amit az osztálytermekben elrontottak.

Az amerikai tudós és pedagógus James B. Conan szerint a tanulók csak mintegy 15%-a képes arra, hogy sikeresen tanuljon könyvekből, és a szokványos iskolai gyakorlat alapján ők majd a középiskolában folytatják tanulmányaikat. A többiek – és ezek között vannak a tehetségesek is – könnyebben haladnak előre érdeklődésük mentén, vagy ha leendő szakmájukkal ismerkedhetnek meg. Amennyiben a tanulásra szánt nyolc évet azzal tölthették volna el, hogy érdeklődésüket és hajlamaikat követve haladtak volna – és nem állandó kényszerhelyzetben éreznék magukat a mások által kiszabott feladatok és időtervek miatt – akkor bizonyára több fiatalnak lenne világosabb elképzelése arról, hogy mit akar tenni a jövőben, és milyen foglalkozást akar választani.

Abból a tényből kiindulva, hogy a jelenlegi oktatás csak a tanulók 15%-át fejleszti, az messze nem gazdaságos – írja Goodman az amerikai viszonyokról. Sokkal jobb lenne visszatérni a korábbi, ún. előkészítő iskolákhoz, amikor 60 tanulóval 3 tanár foglalkozott: egyikük természettudományos tárgyakat, a másik nyelveket, a harmadik pedig társadalomtudományokat tanított nekik. Ezzel a rendszerrel meg lehetne valósítani a 15% felkészítését a főiskolák felvételi vizsgáira. Az ilyen „akadémiák” egyébként az egyetem részei lehetnének, és itt azok a felső évfolyamos egyetemisták oktathatnának, akiknek még örömet jelent a tanítás, akik némi pénzt is kereshetnének ezzel, és tapasztalati anyagot is gyűjthetnének szakdolgozatuk megírásához.

További gond az iskolákkal szemben, hogy messze nem olyan kompetensek a művészetek, a tudományok és az egyes foglalkozások gyakorlásához szükséges készségek tanításában, mint azt hirdetik magukról. A legtöbb technikai jellegű ismeretet például a munkahelyen, gyakorlat közben lehet megszerezni, azaz nagyon lassú folyamatban el kell szakadni attól, amit iskolai körülmények között fáradságos úton megtanultunk. Valamely középszintű technikai készség elsajátításához három héttől egy évig terjedő időre van szükség. Az előképzettséget az esetek többségében nagyon túlbecsülik, a tanulásra motiváltság ennél sokkal fontosabb tényező. Egyébként aki a természet- vagy a társadalomtudományok terén igazán kreatív, mindig a saját útját járja, és az iskola sokszor csak hátráltatja fejlődésében.

A közoktatás, az iskoláztatás Amerikában és a világ más fejlettebb részein is az egyik legnagyobb iparággá vált, de ezt az irtatlan sok pénzt nem a leggazdaságosabban

használják fel, a legtöbbet intézmények fenntartására és igazgatásra költenek, viszont nagyon kevés jut utazásra, önálló tanulásra, egyéni könyvári kutatásra, egyesületi élet szervezésére. A jövő útja mindenképpen az lesz, ha a nagy, centralizált, monopóliumhelyzetű intézményekkel szemben ellenpontként sok-sok kisebb, független munkahely létesül, úgy mint helyi újság, rádió, kiskereskedői hálózat stb.

Goodman számára New York olyan polisz, amely már önmaga létezésével nevelő hatású lehet, hiszen rengeteg spontán lehetőséget kínál. Vonzó lehet a programok sokaságának megteremtése és annak megtanítása, hogy értelmesen tudjon élni a tanuló ezekkel a lehetőségekkel – ez a legfontosabb tananyag. Az individuális megoldások minden bizonnyal sokkal jobbak, mint a központosítottak, tehát valójában senkinek sem igazán jók az előírások. Egészen biztos – és ezt már az 1930-as évek tapasztalatai is bizonyítják –, hogy a fiatalok számára sokkal hasznosabb valamilyen szabadon választott gyakorlati tevékenység, mint a sok teszt és gyakorlófüzet kitöltése. Ez utóbbiak egyedül az iskola érdekeit szolgálják.

Sajátos szempontként jelenik meg a modern társadalomban az elmélyedésre lehetőséget adó elvonulás, a visszahúzódas igénye is, ahol reflektálni lehet a korábbi történésekre, ahol erőt és ihletet lehet gyűjteni. Ilyen elmélyedést lehetővé tevő hely a templom. Goodman szerint ezt a funkciót a konferenciáknak kellene átvenni, de a nagyon gyors, tömörített előadási mód és a zsúfolt programok miatt pontosan az ellenkezője történik. Felhívja még a figyelmet az ókori görögök gyakorlatára, akik úgy vélték, bizonyos ismeretek befogadáshoz megfelelő életkori tapasztalatokra is szükség van. Goodman szerint amit az amerikai főiskolák az 1960-as években huszonéveseknek tanítanak, korábban 30–35 éveseknek szánták.

Problematisz a tanulás szervezése az egyetemeken is: olyan dolgokat kell tanulniuk a hallgatónak, amire az adott pillanatban nincs szükségük és könnyen lehet, hogy sohasem lesz. De mivel az egyetemre csak kevesen juthatnak be, lesznek olyanok, akiknek nagyon is szükségük lenne, keresik ezt a tudást, de nem juthatnak hozzá. Kifogásolja azt a gyakorlatot is, hogy minden szakterület arra törekszik, hogy minél többféle elnevezésű részképességet integráló diplomát adjon ki. Az egyetemeken sok olyan elméleti ismeretet oktatnak, amit jobban lehetne a gyakorlattal együtt tanítani. Ilyen esetben célszerű lenne ezeket a tananyag-részeket áttenni más intézménybe, az egyetemre pedig azok menjenek, akik még ezután is motiváltak ismereteik tágabb tanulási környezetben történő újbóli értelmezésére.

Az egyetemi oktatóknak sem annyira az akadémiai karrierjük építésével kellene foglalkozni, hanem gyakorlati ismereteik bővítésére kellene több időt fordítaniuk. Egyébként is az lenne a kívánatos, ha az egyetemeken olyan szakemberek oktatnának, akik elkötelezettek abban, hogy szaktudásukat továbbadják a következő generációnak. Goodman eszménye a közös érdekek mentén formálódó tudósok köztársasága, amelyben lehetőség van a tudományok képviselői közötti kommunikációra, és nyitot-

tak maradnak a jövő megoldandó feladatai iránt. A gondolkodásában is gyakorlatias Goodman úgy véli, hogy ugyanúgy, mint az egykori középkori egyetemeken, itt is elegendő lenne tíz oktató és százötven hallgató. Az igazgatási költségek minimálisra csökkentése mellett további előnyt jelentene a személyes kapcsolat kialakulásának a lehetősége. Egy libertáriánus szellemiségű főiskolán a kultúra egyetemes értékeit lehetne elsajátítani, és a hallgató saját személyében, tudásban és állampolgárként is kiteljesedhetne. Goodman szerint pontosan ennek az ellenkezője történik most, a főiskola tantervének csekély hatása van a személyiség mélyebb rétegére, azok, akiket igazán „képzettnek” lehet nevezni, többnyire nem az iskolában váltak azzá.

Az egyetemi élet bírálatában a legrosszabbnak nem a pénzpocsékolást tartja, hanem az ifjú nemzedék legszebb éveinek felelőtlen, értelmetlen elfecsérelését.

Írásának befejező részében még hivatkozik James Coleman vizsgálatára, mely szerint az átlagos középiskola tanulója napi tíz percet van ténylegesen jelen az iskolában, és ezzel a ténnyel komolyan kell foglalkozni. Úgy véli az „iskolagépezet” olyan rossz hatásfokkal működik, hogy igazán nem történne nagy kár, ha egyszerűen leépítenék.

Goodman tovább írásai is hasonló szellemiségűek. Kiváló német monográfusa, Stefan Blankertz könyvében részletesen elemzi Goodman munkásságát. (Blankertz 1988.) Szerinte Goodman nem hozott alapvetően új elméletet az anarchizmus és a libertáriánus gondolkodás számára, legfőbb érdeme a korábbi gondolatok alkalmazása az új viszonyokra. Elképzeléseiben sajátosan keverednek a radikális társadalomkritika szempontjai, a reális lehetőségek figyelembevétele és az utópisztikus elképzelések.

7.3.2. A New York-i First Street School pedagógiája

Az iskola alapításában a korábban említett Goodman mellett kiemelkedő szerepe volt George Dennisonnak, aki 1965-ig igazgatta ezt az iskolát. Dennison munkatársa volt a Gestaltterápiás Intézetnek is, és íróként főleg gyermekkönyvek, valamint színházi darabok szerzőjeként is ismert volt. Dennison – Paul Goodman ösztönzésére – Tolsztoj, Neill és Dewey munkásságát tanulmányozta, továbbá előzetes tapasztalatokat szerzett hátrányos helyzetű, rossz szociális körülmények között élő gyermekek oktatásában, és ebből kiindulva hozta létre a New York-i iskolát.

Ez az iskola négy pontban tért el a szokványos oktatási intézményektől:

1. Létszámát tekintve kicsi volt, mindössze 23 tanulóból és 4 felnőttből állt. A tanulók között voltak feketék, fehérek, Puerto Ricó-iak, és mindannyian nagyon rossz szociális körülmények között éltek. A családok többsége segély-

- ből élt. A tanulók nagyrészt tanulási és magatartási problémák miatt maradtak ki a közoktatási intézményekből.
2. Ugyanannyiba került a fenntartása, mint más állami iskoláké (850 dollár/fő), de egy felnőttre sokkal kevesebb tanuló jutott, így az interperszonális kapcsolatok intenzívebbek lehettek.
 3. Kiléptek a hagyományos iskolai keretből és kitágították azt, azaz az egész környezetet tekintették iskolai területnek, amit a tanítási-tanulási és a szocializációs folyamat integráns részévé tettek.
 4. A tanulók és a felnőttek is szabadnak érezhették magukat.

A szabadságfelfogást érdemes egy kicsit részletesebben elemezni. A szabadságot absztrakt és nehezen definiálható fogalomnak tekintik, és gyakran az autoritásról való lemondással azonosítják. De ha a felnőttek lemondanak a tekintélyelvről, annak még nem automatikus következménye a gyermekek szabadsága. A szabadság nem valamiféle vákuumba kerülést jelent, hanem egyfajta sajátos, mindig változó folytonosság. Dennison egy szülő példáján keresztül szemlélteti, hogyan él meg a szülők a szabadságot. Az egyik szülő azt mondja az állami iskoláról: ott soha semmit sem engednek befejezni! Ez a példa a benne rejlő kritika mellett nagyon jól reprezentálja a pedagógiai szabadságfogalom lényegét. (Dennison 1976. 142. o.)

Magát az oktatást tágran értelmezték, azaz nem izolált, jól körülhatárolt folyamatnak tekintették. Tolsztojhoz hasonlóan a tanulást egyfajta (tudásban) való növekedésként értelmezték. Szervezési mód tekintetében szinte csak egyéni munkában oktattak. Ez a módszer nagyon radikális személyiségbeli változásokat hozott. Egy introvertált és destruktív tanuló hamarosan felhagyott az agresszív viselkedéssel és együttműködővé vált.

Osztályozás nem volt az iskolában, és nem volt rá szükség egyszerűen azért, mert minden tanuló képességeit és előrehaladását, jellemének alakulását napról-napra követték. A szülők sem követelték az osztályzatot, mert korábbi tapasztalataik szerint azt csak problémaforrásnak tekintették. Amennyiben valamit tudni akartak a gyermekükről, egyszerűen odamentek a tanárhoz és megkérdezték, mit tud mondani a róla.

Változtattak a kötelező beszámolókat, dolgozatok írásának gyakorlatában is: ebből a versenyhelyzetet iktatták ki. Természetesen fontos volt annak az ismerete, hogy mit tud a tanuló, de még ennél is fontosabb volt annak a megismerése, hogy hogyan tudja a gyermek azt, amit tud. (Dennison 1976. 145. o.)

Az iskolának a kis létszám miatt nem volt gondnoksága és igazgatási személyzete – ez jelentős költségcsökkentést jelentett. Az iskola légköre nem volt bizalmat keltő, sok gyermek piszkos, szakadt ruhában jött az iskolába, és a berendezési tárgyak is szedett-vedettek voltak. A kezdeti időszakban sok volt a rongálás, egy Puerto Ricó-i

kisfiú 23 cm-es késsel szaladgált és fenyegetőzött az épületben. A gyerekek verekedtek, veszekedtek és kiabáltak, és előfordult az is, hogy a felnőttek is elvesztették a türelmüket.

A szülőkhöz való viszony sajátosan alakult. A szülők, akik idehozták a gyermekeiket, nem az individuális szabadság meggyőződéses hívei voltak. Valójában a kényszer és a jutalmazás-büntetés gyakorlatában és a formális fegyelemben hittek. Nagyon is bizalmatlanul szemlélték az iskolai hangzavart és a kényszernélküliséget. Az iskola módszereivel egyáltalán nem értettek egyet, de olyan elkeseredettek és elesettek voltak, hogy nem volt más kiútjuk, mint ez az iskola. Igazán akkor nyugodtak meg, amikor azt tapasztalták, hogy gyermekeik, akik korábban mindig valamilyen ismeretlen helyen lógtak az iskolából, most örömmel mentek oda. Ez meggyőzte őket, és az első év után már támogatták az iskolát.

Dennison néhány pedagógiai elvet is levezet terápiás és gyakorlati iskolai tevékenységéből:

1. Az alapoktatás legfontosabb feladatának nem a szűk értelemben vett nevelést tartja, még kevésbé a jövőbeni életre való felkészítést, hanem sokkal inkább a gyermekek jelenbeli életének szervezését.
2. Akkor, amikor feladjuk a hagyományos iskolai gyakorlatot – azaz nem alkalmazunk jutalmazást-büntetést, nincs katonás fegyelem, nincs előre megszabott órarend –, nem légüres térbe, káoszba visszük az iskolát, hanem egy új rendnek az alapjait vetjük meg. Az új rend alapja pedig a felnőtt–gyermek viszony és a tanuló–tanuló viszony egyenlőségen alapuló átrendezése. Ennek végső alapja az emberi természet azon sajátosságában rejlik, hogy az értelem nem független az érzelmektől. Tehát a tudás nem vákuumban keletkezik, hanem individuumok egymás közötti viszonyában. A gyermekek világában a kíváncsiság legkisebb csírájának felélesztése szeretet formájában történik, és ha ehhez elegendő szabadság társul, remény van a cselekvő, aktív, erkölcsös élet alapjainak megteremtésére.
3. Alapoktatást végző iskola létesítése és fenntartása – feltéve, hogy az kicsi – hihetetlenül könnyű. Magától értetődik, hogy ehhez kompetens tanárookra van szükség. Az amerikai oktatási rendszer mostani (1969) problémái kizárólag a megvalósíthatatlan centralizációval, a kényszeres, mindent kontrollálni akarással és az ebből adódó bürokratizmusból fakadnak. Ez nem jelenti azt, hogy a munka egy szabad iskolában könnyű, éppen ellenkezőleg, a tanárok nagyon is megerőltetőnek érzik. De mégis megéri, mert megszabadulnak az állami oktatást uraló állandó, vég nélküli frusztrációtól. (Dennison 1976. 145–146. o.)

7.4. Colin Ward pedagógiai nézetei (1924–)

7.4.1. Élete és munkássága

Colin Ward 1924-ben született. Építészetet tanult, foglalkozik várostervezéssel, társadalomtudományokkal. 1947–1960 között a legismertebb angol anarchista hetilap, a „Freedom” („Szabadság”) szerkesztői köréhez tartozik. 1961-ben megalapítja az „Anarchy” című, havonta megjelenő folyóiratot, amit 1970-ig szerkeszt. Az angol anarchista mozgalom egyik ismert képviselője. Gondolatrendszerének központi része a centralizált állami rendszerek és az anarchista szerveződési formák közötti kapcsolatok vizsgálata. Részt vesz a „Bulletin of Environmental Education” („Közöny az Oktatási Környezetről”) című pedagógiai szaklap gondozásában is. 1974-ben kommentárral ellátva újra kiadta Kropotkin egyik alapművét: „Fields, Factories and Workshops Tomorrow”.

Ward a föderalizmus anarchista koncepciójának meggyőződéses híve. Úgy véli, ez az az elvi alap, amely lehetővé teszi, hogy a helyi csoportok és társulások bármiféle központi hatalom nélkül bonyolult feladatok betöltésére szövetkezzenek. A hatalmi hierarchia egész piramisát, amely az iparban ugyanúgy kiépült, mint az élet más területein, grandiózus trükknek tartja, mely csak arra jó, hogy segítségükkel a munkásokat generációkon keresztül elnyomásban tartsák, becsapják és végül még a helyeslésüket is kicsikarják. (Ward 1990. 149. o.)

A föderaliztikus szerveződési elv megvalósulása szempontjából Svájcot tartja követendő példának. Hosszabb történeti elemzés után Ward arra a végkövetkeztetésre jut, hogy mindenfajta emberi törekvést helyi szinten, közvetlenül kell kezdeményezni, és az embereket egy olyan hálózatnak kell összefognia, amelynek sem központja, sem irányító szerve nincs, amely méhkaptár módjára, új önálló szervezeti egységek leválásával terjeszkedik.

Oktatási koncepciójában számba veszi az iskolakötelezettség kimondását és a következő kronológiai sorrendre hivatkozik:

1536-ban Genfben Kálvin elrendelte a kötelező elemi oktatást; a skót John Knox prédikátor Kálvinhoz hasonlóan előírta, hogy a templom mellé iskolát is kell állítani.

1647-ben a puritán szellemiségű Massachusetts-ben bevezették az ingyenes, kötelező elemi oktatást.

1717-ben I. Frigyes Vilmos porosz király Poroszországban kötelezővé tette az iskolába járást. XIV. és XV. Lajos is megkövetelte Franciaországban az elemi iskolai tanítást.

Ward a fenti tények alapján egyetért Lewis Mumford azon véleményével, mely szerint a kötelező népoktatás törvényben való kodifikálása nem a 19. század vívmánya, ez már előzőleg az abszolutisztikus uralkodók kezében fontos tényező volt.

Ward elemzésében kitér az általános tankötelezettség és a társadalmi igazságosság problémájának elemzésére. Úgy véli, hogy az általános képzés kialakult rendszere egy további olyan módszer, amellyel a szegények szubvencionálják a gazdagok oktatását. Hivatkozik Everett Reimerre, aki a közoktatást az adózás regresszív formájának tekinti. Adatai szerint az USA-ban a lakosság legszegényebb tizedének oktatására fejenként 2500 dollárt, míg a leggazdagabb gyermekeinek oktatására fejenként 3500 dollárt költenek. Hasonló eredményre jutott Michael Hubermann UNESCO-vizsgálata is Nagy-Britanniában, ahol egy hatosztályos gimnáziumi tanulóra pontosan kétszer annyit költ az állam, mint egy az alapoktatás második szakaszában résztvevőre. Még nagyobbak a különbségek akkor, ha az egyetemi oktatást vesszük figyelembe: az egyetemi oktatás egyetlen éve pontosan annyiba kerül, mint egy normál tanuló egész életén keresztül taníttatása. (Fabian Society, London 1972.) Ward összegzésében arra az eredményre jut, hogy „a legfelső rétegek az egyetemi képzésben való magas reprezentáltságuk miatt tizenhét-szert több pénzt használnak fel, mint az alsó rétegek, ezzel szemben adóból csak ötször annyit fizetnek. Ezért elmondhatjuk, hogy a világ állami oktatási rendszereinek lényege éppen az, hogy a gazdasági egyenlőtlenséget rögzítse”. (Ward 1990. 149. o.)

Ennek a rendszernek a radikális bírálói alapvetően három lehetőség közül választhatnak:

1. Követelhetik, hogy a rendelkezésre álló pénz egy részét az alternatív iskolák kapják meg.
2. A pénzforrások elosztási rendszerének gyökeres megváltoztatása a cél, belső tiltakozás és kívülről kifejtett nyomás együttes gyakorlásával.
3. Az önállóság kivívása és mindenféle hatalmi függés ignorálása.

Ivan Illich és más radikális bal- és jobboldali gondolkodók az 1950-es évek óta folytonosan hangoztatnak egy érdekes megoldást a közoktatási rendszer megváltoztatására, mégpedig az oktatási bónok bevezetését. Ez nagyjából úgy képzelendő el, hogy mindenki születésekor kapna egy utalványtömböt, amely feljogosítaná arra, hogy élete folyamán meghatározott mennyiségű „modult” vásároljon. Ez a tömb az adott személyre eső, személyesen felhasználható részt jelenti a nemzet oktatásra fordítható pénzforrásából. Gyermekekori a szülei leadhatnának bizonyos mennyiségű bónót az alapoktatás intézményeiben, de leadhatnák magániskolában, vagy dönthetnek úgy is, hogy nem járatták iskolába, és a szülei, vagy más tanítja otthon. 14 éves korában megválaszthatná a következő oktatási intézményét, ahol megint leadja

a bónját: ez lehet gimnázium, szakképző intézmény, vagy éppenséggel egy mester műhelye is. A bónok tulajdonosa 18 éves korában jelentkezhetne egyetemre, elme-
 hetne tanulmányútra, vagy elteheti az utalványait későbbi beváltásra, amikor motivál-
 tabb a tanulásra. Amikor minden bónját elhasználta, a továbbiakban készpénzzel fizet,
 és úgy tanul tovább. Annak ellenére, hogy nagyon sokan vannak, akiknek tetszene ez
 a rendszer, így és el is fogadnák azt, mégsem tettek mindeddig kísérletet arra, hogy
 tiszta formájában bevezessék.

Ward – Goodman nyomán – felsorolja azokat az alternatív lehetőségeket, amelye-
 ket alkalmazni lehetne, ha már sehol sem vezetik be az előzőekben említett rendszert.
 Ennek elemei a következők:

1. Lehetnek olyanok, akik egyáltalán nem akarják iskolába járatni a gyermekeiket,
 és maguk tanítják őket otthonos körülmények között.
2. Le lehetne mondani az iskolaépületről, ilyenkor csak tanárokat biztosít az
 önkormányzat és magát a várost, a város egészségét tekintik iskolának.
3. Az iskolai és az iskolán kívüli nevelésbe a közvetlen környezetben élő peda-
 gógiai szakképzettség nélküli felnőtteket – gyógyszerészeket, kereskedőket,
 vízvezeték-szerelőket stb. – is be lehetne vonni azzal a céllal, hogy a tanulókat
 bevezessék a felnőttek világába.
4. A részvétel az oktatásban sem kell, hogy kötelező legyen – a Hill-féle summer-
 hilli modellhez hasonlóan.
5. A városi nagy iskolák decentralizálása jelenthet megoldást: 20–50 fő tanuló
 kiválik az anyaiskolából és klubházakba, közösségi házakba, elhagyott bolti
 helyiségekbe költözne át.
6. A tanulók évente két hónapra egy farmra költözhetnek, és ott segítenek a ter-
 melőtevékenységben.

Minden megoldásnak vannak előnyei és hátrányai, a legkevésbé valószínű az első
 és a hatodik lehetőség választása.

A falak nélküli iskola (Parkway Education Program) már több éve működik Phila-
 delphiában. A 9–12. osztályos, tehát 14–18 éves tanulók kiválasztását az iskolafelügye-
 let szakemberei végzik sorsolás útján, így a tanulmányi és magatartási előfeltételekre
 nincsenek tekintettel. Hagyományos értelemben vett iskolaépületük nincs. Mind a
 nyolc csoport egymástól függetlenül tevékenykedik. Biztosítanak a tanárok számára
 egy irodát, és minden tanulónak van egy szekrénye. A város hihetetlenül jó minőségű
 és sokféle tanulási lehetőséget kínál: művészetekkel a múzeumban ismerkednek,
 biológiát az állatkertben tanulnak, kereskedelmi dolgokkal az áruházban foglalkoz-
 nak, kommunikációs feladatokat a szerkesztőségekben és a stúdiókban oldanak meg,
 szerelési gyakorlatra pedig garázsokba, műhelyekbe mennek. Ward szerint az iskolák

kiemelt feladata lenne a tanulók felkészítése a közösségi életre, de azok e helyett izolálják, elszigetelik őket (Ward 1990. 153. o.), de az ilyen falak nélküli iskolákat egyébként viszonylag könnyen lehetne létesíteni minden nagyobb városban.

Ezek után naivitás lenne azt gondolni – véli Ward – hogy a világ oktatási minisztériumai majd egy csapásra megszüntetik a régi a társadalmi rendet stabilizáló rendszert, és egyik napról a másikra átállnak az új formákra. Ez a realitásokat mellőző célkitűzés lenne. Optimális esetben azt kellene elérni, hogy az alternatív intézményeket finanszírozás és elismertség tekintetében a hagyományos intézményi formákkal egyenrangúnak tekintsék; és már ez is jelentős előrelépés lenne.

7.5. John Holt (1923–1985)

7.5.1. Élete

John Holt 1923-ban született New Yorkban. 14 évig (1953–1967 között) ő maga is tanított alapfokú oktatási intézményekben. E közben jött rá, hogy a szokványos oktatási módszerek hatásossága erősen megkérdőjelezhető, és számos káros „mellékhatásuk” is van. Ilyen például az, hogy a gyermekek jó része olyan stratégiát fog követni, amely megfelel a tanár elvárásainak, de ezzel egyszersmind lemond arról is, hogy saját személyiségén átszűrve értse meg a világot. Ezen konfliktusok és stratégiák leírása olvasható a magyarul is megjelent „Iskolai kudarcok” című könyvében. (Holt 1991.)

Holt a Harvard Graduate School of Education docenseként a szabad iskolák létesítésére kezdeményezett amerikai mozgalom legismertebb személye, aki radikális iskolakritikájával az 1960-as évek Amerikájában szinte minden írásával élénk visszhangot keltett. John Holt tíz könyvben foglalta össze pedagógiai elképzeléseit, közülük csak az említett „Iskolai kudarcok” jelent meg magyarul, az is módosított formában. (Holt ugyanis 1983-ban újra kiadta 1964-es sikerkönyvét, de most már kiegészítve az eltelt 20 év tapasztalataival; Fóti 2005.)

³ Holt, aki híres könyvével bejárta Amerikát és Európát, ahol is igen sok előadást tartott, hamarosan rádöbbsent, hogy az iskolarendszer radikális átalakítása hiú ábránd. Ezért 1977-től az otthoni tanulás, az ún. Home Schooling felé fordult, melyet lehetséges kiútnak remélt. Reményében nem is csalatkozott, hiszen ez az USA ötven államában reális, választható lehetőséggé vált, és nagyon sok szülőnek, akik nem találtak megfelelő iskolát gyermekeiknek, ennek kialakult módszertana és gyakorlata nagy segítséget jelentett.

7.5.2. Pedagógiai gondolatai

John Holt pedagógiai koncepciója lényegében a klasszikus pedagógiával való szembenállás révén artikulálódik. Holt szerint számos tévképzet uralja a pedagógiát, mint például a következők:

1. A tanulás feltételezi a minden más tevékenységtől való tér- és időbeli elhatárolódást. A legjobb, ha a tanulás mellett semmi mást sem csinálunk, és olyan helyen történik, ahol csak tanulás folyik (osztályterem).
2. Jelentős tanulmányi teljesítmény csak tudatos oktatási tevékenység eredményeként jöhet létre. Ami saját érdeklődésünkből fakad vagy a mindennapi tapasztalatainkból származik, jelentéktelen, elhanyagolható.
3. Az oktatás akkor a legjobb és csak akkor végezhető, ha olyan specialisták végzik, akik semmi mással nem foglalkoznak.
4. A gyermekektől nem várhatjuk el, hogy a körülöttük levő világ dolgaiból tanuljanak. Ahhoz, hogy tanuljanak, irányítani kell őket – meg kell nekik mondani, hogy mit és hogyan tanuljanak.
5. A nevelés jobbá teszi, megneemesíti az embert. Minél több nevelésben részesül valaki, annál jobb ember lesz belőle.
6. Az ember olyan nyersanyag, amely eredeti formájában rossz, és csak korlátok között formálható és jobbítható.
7. Az embereknek nincs joguk ahhoz, hogy bármilyen olyan intézkedést elutasítsanak, amelyről az emberiség legjobbjai úgy vélik, hogy ez által tökéletesebbek lehetnek.
8. Sok tanár abban a tévhitben ringatja magát, hogy az ő érdeklődési köre alapvetően megegyezik a diákokéval. (Holt 1981. 155. o.)

Koncepciójában (számos más kérdéssel együtt) foglalkozik a 1960-as években divatos intelligenciakutatással. Szembeszáll azzal az elképzeléssel, amely, leegyszerűsítő módon, valamiféle tesztekben elért magas pontszámot ért intelligencia alatt. Szerinte „intelligencián az életstílust értjük, az egymástól eltérő és különösen az új, a szokatlan és a bonyolult szituációkban tanúsított viselkedésmódot. Az intelligencia fokmérője nem az, hogy mennyi mindent tudunk megcsinálni, sokkal inkább az, hogy miként viselkedünk akkor, ha nem tudjuk, hogy mit csináljunk”. (Holt 1991. 181. o.)

Holt hosszú időt töltött gyermekek megfigyelésével, és arra a következtetésre jutott, hogy „az okos és nem okos (vagy kevésbé okos) gyermek egészen másfajta ember”. (Holt 1991. 181. o.) Táblázatba foglalva a következő jellegzetességeket írja le:

Okos tanuló	Kevésbé okos tanuló
<ul style="list-style-type: none"> • Kíváncsi az életre, szeretne kapcsolatba lépni vele, beleolvadni. • Szeret kísérletezni, mindent ki akar próbálni. • Kudarccal sokáig próbálkozik. • Türelmes. • Jól tűri a bizonytalanságot. • Nem, szereti, ha megmondják neki a megoldást, ő akarja megtalálni. • Kockáztat, akkor is továbbmegy, ha nincs minden információ birtokában. • Otthon érzi magát a világban. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kevésbé érdeklődő, kevésbé ragadja meg, ami körülötte történik. • Hajlamosabb a fantázia világában élni. • Mindenre rá kell beszélni, nehezen szánja el magát cselekvésre. • Ha kudarcot vall, leáll. • A megválaszolatlan kérdést nem kihívásnak, hanem veszélyforrásnak tekinti. • Pontosan tudni akarja hol tart, mi vár rá, kétely esetén megáll, felhagy a további tevékenységgel. • Kiszámíthatatlannak, megbízhatatlannak tartja a körülötte levő világot.

12. táblázat. Az okos és a kevésbé okos tanuló jellegzetességei

John Holt sikerkönyvében az iskolai kudarc okait tanulmányozza az 1960-as évek Amerikájában: a félelmet, az unalmat és az összezavarodottságot. A gyermekek „félnek, [...] hogy csalódást és bosszúságot okoznak a körülöttük levő sok aggódó felnőtteknek, akiknek határtalan reményei és elvárásai viharfelhőkként tornyosulnak a fejük felett. Unatkoznak, mert azok a dolgok, amiket adnak nekik, és amiket csinálhatnak velük az iskolában, oly triviálisak, oly érdektelenek és oly alacsony szintű, oly gyér követelményeket támasztanak [...] képességeikkel és tehetségükkel szemben. Össze vannak zavarodva, mert az iskolában rájuk zúduló szöveghatagnak alig van, vagy egyáltalán nincs értelme. Gyakorta teljesen ellentmond annak, amit korábban közöltek velük, és szinte soha nincsen semmi köze ahhoz, amit valóban ismernek”. (Holt 1991. 11. o.)

Holt pedagógiai kérdésfeltevése messzemenően a gyakorlati oktató tevékenységéből táplálkozik. Néhány ilyen kérdés:

- Mitől van az, hogy az ötletes, analitikusan gondolkozó gyermek az osztályban szinte varázsütésre elbutul?
- Mit tegyünk, mit tehetünk a krónikusan bukdácsoló tanulóval?
- Mitől van az, hogy bizonyos dolgokat megfordítanak a fejükben a gyerekek?

Már az eddigiekből látható Holt speciális pedagógiai nézőpontja; ennek két további megnyilvánulási formája van. Az egyik a kérdésfeltevésében rejlik, a másik a pedagógiai megfigyelés és a reflektív gondolkodás összekapcsolásában. A megfigyelés néhány eredménye:

- Ami az órán folyik, az sokszor nem az, amit a tanár gondol róla.
- A tanulók figyelme az óra érzelmi légkörétől függ.
- A gyerek számára az iskola lényege nem a tanulást, hanem napi feladatok elvégzését vagy elhárítását jelenti, a lehető legkevesebb erőfeszítés gyakorlását.
- A tanárok többségében nem tudatosulnak a tanulók stratégiái.
- A rossz tanulók másként gondolkoznak feladataikról, mint a jók.
- Sokszor a legrosszabb jegyet szerző diákok adják le legelőször a dolgozatukat, és hiába nézik át újra és újra, nem veszik észre a hibákat.
- Sok tanuló az idő legnagyobb részében fél az iskolában, és rossz technikával alkalmazkodik ehhez.
- Ha az intellektus lerombolható, akkor talán fel is építhető.
- A megbotránkoztatás, a rémületkeltés háttérben – amivel gyermekeknél is találkozunk – az lehet, hogy ez vélhetőleg valamiféle hatalmat jelenthet a többiek felett.
- Egy gyermek sohasem az általunk, hanem az általa legjobbnak tartott eljárás-mód alkalmazásából tanul.
- A legtöbb tanár nem a tudást és a megértést várja el és honorálja, hanem ezek látszatát.
- A gyerekektől szinte egész nap valami olyasmit kérnek az iskolában, amit a felnőttek talán egy órán át is alig tudnának folyamatosan csinálni.
- A gyermek intellektuális és kreatív adottságait a felnőttek rombolják le azzal, amit csinálnak, vagy csináltatnak velük.
- A tanárok azt az engedelmes, tanulékony gyermeket szeretik a legjobban, aki egy kicsit tart is tőlük.

Könyvében Holt kiemelten foglalkozik az iskolai kudarc problémájával. Ilyen tekintetben különösen veszélyesnek tartja a szakadatlan kudarc sorozatot, ami egy tanulót érhet. A kudarc nem mindig negatív hatású, továbbá fontos lenne észrevenni a különbséget az iskolai étellel természetesen velejáráó sikertelenség és a kudarc között.

Holt egyik központi problémája a tanuló segítése/fejlesztése; ehhez egy szép hasonlatot használ: „Az erdőben eltévedt embert csak úgy lehet megmenteni, ha elmegyünk oda, ahol ő éppen van.” (Holt 1991. 88. o.) Tehát a fejlesztés egyik központi kérdése annak a pontnak a megtalálása, ahol a tanuló elakadt. Az elakadási pont keresésekor figyelni kell a nyelvhasználatra, azaz arra, hogy van-e valamilyen ellentmondás vagy zavar a tanuló világról szerzett tapasztalatai és ennek megfogalmazása között.

A tanulók megfigyelésének érdekes gyakorlatból fakadó tapasztalata a probléma-központú és a válaszközpontú személyiség elkülönítése (Holt 1991. 102–103. o.):

Problémaközpontú tanuló	Válaszközpontú tanuló
<ul style="list-style-type: none"> • A feladat számára olyan helyzet, amiből valami hiányzik. • Töpreng a problémán. • Részekre, részletekre bontja. • Megoldásokat keres, ezeket visszailleszti az egészbe. 	<ul style="list-style-type: none"> • A problémát felhívásnak tekinti, de a válasz rejtelmes. • Nem szedi szét a problémát. • A választ a tanári reakciókból szeretné kiolvasni. • Sokszor vakon találgat.

13. táblázat. A problémaközpontú és a válaszközpontú tanuló

Holt rendkívül alaposan kutatja a megértés problémáját, és alapkérdése így hangzik: honnan tudjuk, hogy a gyermek megértett-e valamit vagy sem?

Válaszában a megértés következő szintjeit különbözteti meg:

1. A tartalom elmondása saját szavainkkal.
2. Példák felsorolása.
3. A megértettek felismerése más helyzetekben.
4. Összefüggések keresése és találása a megértett tények és más elképzelések között.
5. A megértettek különböző módon történő felhasználása.
6. Bizonyos következmények előre látása.
7. Az ellentét, a megfordított kitalálása. (Holt 1991. 120. o.)

A megértés szempontjából nagyon veszélyes a „szájbarágós” tanár, mert környezetében figyelmetlenné válhatnak a tanulók, és nem is hiszik el, hogy a tanári utasításban információ van.

Egy további gyakorlatias megközelítés az ismétléssel függ össze. Joggal vélhetjük azt, hogy a sok gyakorlás majd biztonságot nyújt a tanulónak. Ez némelyiknél így is van, de Holt szerint ez talán az iskolai gyakorlás egy százalékára érvényes: „Az egész inkább egy nagy abrakadabra, és az az elképzelés, hogy ha a gyerek elég sokszor ismételt egy értelmetlen állítást vagy műveletet, akkor az majd értelmet nyer számára – éppoly abszurd, mint azt várni, hogy ha egy papagáj elég hosszú ideig utánozza az emberi beszédet, akkor egyszer majd azt is tudni fogja, hogy mit beszél.” (Holt 1991. 133. o.)

Holt a gyakorlatban kipróbálta a szókratészi módszert, azaz a tanári rávezető kérdések alkalmazását, és arra a következtetésre jutott, hogy az ilyen módszerrel oktatott gyermekek később teljesen tanácstalanok lesznek, mert nem képesek visszaemlékezni a rávezető kérdésekre, mert a dinamizáló láncszem elveszett az emlékezetükből. Ezért kizárólag az olyan kérdésekre adott válasz marad meg a tanulók tudatában, amelyet ő maga tett fel.

A következő problémakör a tanulás, a tudás és a megértés kapcsolatának vizsgálata. A tudás nem sorba rakott, és nem is egymás fölé helyezett tényekből áll össze. A tudás bizonyos szerveződési elvek szerint formálódik. A köztudat a lineáris összefüggések létezését vélelmezi, talán azért, mert a beszéd ilyen: „Így aztán hogy beszélni tudjunk róla, valóságos osztatlan apró darabokra szabadaljuk, és beszédfüzérére rakjuk őket össze [...] Mi történik az iskolában? A gyerekek bemagolják a »szófüzereket«, emészthetetlenül elraktározzák a fejükben és kérdésre visszaöklendezik. A szavak azonban semmi változást nem idéznek elő, sehová nem illenek be és nem is kapcsolódnak semmihez. Értelmüket tekintve annyira üresek, mint a papagáj számára a saját halandzsája ...” (Holt 1991. 123. o.)

Könyvének zárófejezetében Holt összegző jelleggel bírálja az amerikai közoktatási rendszer egészét; ennek lényegi elemei a következők:

- Önkényes és összefüggéstelen tantárgyakra osztják fel a világot az iskolában, majd megpróbálják mesterséges, oda nem illő elemekkel integrálni a felszabdalt egységeket.
- Folyamatosan konfrontálják a tanulókat értelmetlen, kétértelmű és ellentmondásos dolgokkal. A tanárok eközben még csak észre sem veszik, hogy ezt teszik.
- Szimbólumokkal, számukra kevésbé érthető szavakkal kell dolgozniuk a tanulóknak.
- A tehetséges és sikeres diákokból később a szólamokat, frázisokat árasztó manipulátorok lehetnek.
- Az unalom és az örökös ismételtetés az iskolai élet mindennapos része. Az iskola az a hely, ahol az idő nagy részében unalmas feladatokat unalmasan kell megoldani.
- A tanárok hagyják, hogy a gyerekek orruknál fogva vezessék őket, elhitetik velük, hogy mindent tudnak, amit tanítottak, holott alapos kikérdezéssel rögtön kiderülne, hogy ez milyen felületes, hiányos tudás. Ám ennek a felderítésében senki sem érdekelt.
- A tanárok magukhoz sem őszinték, félelmeiket, korlátaikat nem vallják be, előítéleteiket és családi életükből fakadó indítékaikat letagadják. Mindenhatónak képzelik magukat, és tetszelegnek ebben a szerepben.

John Holt észrevételei szándékosan provokatív jellegűek és számos megállapítása vitatható is. Ennek ellenére gyakorlati megfigyelései és különösen a tananyag megértésére vonatkozó okfejtései rendkívül tanulságosak. Későbbi írásaiban, különösen az otthoni tanítás metodikáját bemutatókban már sokkal visszafogottabb, és a bírálat domináns szerepe helyett a konstruktív javaslatok, tanácsok válnak nála fontosabbá.

7.6. Noam Chomsky nézetei

Noam Chomsky, a Massachusetts Institute of Technology (Massachusettsi Technológiai Intézet) nyelvészprofesszora a hatvanas években a nyelv és a gondolkodás összefüggéseiről szóló elméleteivel vált világhírűvé. A generatív nyelvészet apostolának munkái alapjaiban befolyásolták a pszichológiát, az informatikát és más tudományágakat is.

Chomsky elméleti kutatásai mellett amerikai értelemben vett anarchistának tekinti magát, pontosabban libertáriánusként, azaz államellenes szocialistaként definiálja önmagát. Ez lényegében azt jelenti, hogy a dolgozói önszerveződés és a szabad föderáció híve. A „Hatalom és terror” (Chomsky 2003.) című írásában kifejti az amerikai libertáriánus anarchizmus elméletét. Világos gondolatmenete nagymértékben segíti az amerikai klasszikus anarchisták és tanítványaik már korábban is sejtett máságának megértését:

„Az Egyesült Államok mintha nem is ehhez a világhoz tartozna ebből a szempontból. Egy bizonyos fokig Nagy Britannia sem, de az USA mintha a Marson lenne. Itt a »libertáriánus« pont az ellenkezőjét jelenti annak, amit a történelem folyamán mindig is jelentett. A libertáriánus a modern európai történelemben mindvégig szocialista anarchistát jelentett, a munkásmozgalom és a szocialista mozgalom államellenes elemét. A mozgalom két ágra szakadt, nagyjából az államot szükségesnek tartókra és az államot elutasítókra. Előbbi a bolsevizmushoz vezetett, Leninnel, Trockijjal és társaikkal. A másik ág, ahová a marxisták, baloldali marxisták (Rosa Luxemburg és mások) is tartoznak, többé-kevésbé egy ötvözetbe olvadtak az anarchisták egy nagy törzsével, s ezt »libertáriánus szocializmusnak« hívták. Tehát a libertáriánus Európában mindig szocialistát jelentett.

Itt viszont ultrakonzervatívot jelent, mint például Ayn Rand, a Cato Intézet vagy valami hasonlót, de ez egy speciális amerikai dolog. Az USA sok dologban meglehetősen speciálisan fejlődött. [...] Odaát Európában és számomra is (az anarchizmus – M. GY.) mindig szocialistát és államelleneset jelentett, a szocializmus egy, az államot elutasító ágát, ami egy jól megszervezett társadalmat jelent, amely teljesen szervezett és semmi köze a káoszhoz, viszont demokrácián alapszik, minden szinten. Ez azt jelenti, hogy a közösségeket, a munkahelyeket, a szövetségi struktúrákat demokratikusan irányítják az önkéntességre építve, ami nemzetközileg terjed. Ez a hagyományos anarchizmus. Persze az használja ezt a szót, aki akarja, de ez a főáramú hagyományos anarchizmus.” (Chomsky 2008.)

Chomsky tehát egyértelműen úgy véli, hogy a politikai elitől és a multinacionális csoportoktól a decentralizált mozgalmaknak kell átvenniük a hatalmat. A politikai elit és az üzleti élet képviselői az USA-ban nyíltan beszélnek arról, hogy ellenőrzésük alá kívánják vonni az emberek magatartását és szükségleteiket. Az emberek mindig túl sok szabadságot akarnak maguknak, ezért – véli a hatalom – kontrollálni kell őket, ehhez pedig egy új eszközre, a propagandára volt szükség. A nagyon költséges propagandaipar célja az, hogy távol tartsa az embereket a nyilvános döntésektől, kontrollálja magatartásukat és véleményüket. Megszabja számukra azt, hogy hogyan gondolkodjanak, milyen lehetőségek közül válasszanak, és ha ügyesen csinálják, észre sem veszik, hogy nem szabadon döntenek.

Chomsky ebbe a rendszerbe helyezi el az oktatást is: „Az oktatási rendszernek intézményi tulajdonságai vannak, s ezek egyike, hogy beoltsa az emberekbe az engedelmséget és a megalkuvást.” (Chomsky 2000. 77–81. o.)

7.6.1. Anarchizmus a Szovjetunióban

A korábbiakban láthattuk, hogy az anarchizmus gondolatrendszerének kiteljesedését nem segítik a diktatórikus rendszerek – bár a diktatúrák elleni küzdelem az anarchista gondolkodás szerves része. Így könnyen érthető, hogy miért nem talált táptalajra ez az irányzat a Szovjetunióban – annak ellenére, hogy az „alapító atyák” között meghatározó az orosz Bakunyin és Kropotkin szerepe.

A világotató Arthur Koestler említ egy esetet, amikor egy anarchistával találkozott Szibériában. A mindenki által csak Berzinként ismert személyt Sztálin idején izgatásért és ellenforradalmi propaganda terjesztéséért ítélték el még tizenhat éves korában. Ő ugyanis Odesszában kamaszcsoportot hozott létre „Bosszú Szüleinkért” elnevezéssel. A csoport tiltakozásokat szervezett a tisztogatások során elhurcolt szülei miatt. A csoport tagjai hamar lebuknak, Berzin tizenöt évet kapott és Kolimára került. Miután ezt letöltötte, automatikusan tíz év hosszabbítást kapott. Berzint egyébként nem is érintené a szervezkedés, barátnője, Mása miatt csatlakozott a csoporthoz. Lebukásakor viszont a szüleit is letartóztatták és soha többet nem hallott róluk semmit. Negyvennégy éves korára már huszonöt évet töltött lágerben, és ez rekordnak számított, ezért legendás figura egész Kolimán.

„Anarchistának mondják, ő maga azonban soha nem beszél politikáról – e tekintetben éppen olyan mint a többiek. A volt elítéltek közül szinte senkit nem érdekel a politika; a legtöbben valami olyasmit mondanak, hogy »anarchisták«, vagy hogy »Tolsztoj és Kropotkin herceg hívei«. Ha az ember tovább kérdezzeti őket, habozva kibökik, hogy minden gonosz

forrása és az ember legfőbb ellensége az állam; ha az államot megszüntetik, minden rendbejön és az emberek megint testvérekké válnak. Ha vitatkozni próbálunk velük, összezavarodnak és némaságba burkolóznak. Az anarchizmusról alkotott fogalmaik egészen kuszák, alapjuk csak ködös szóbeszéd.”
(Koestler 1999. 30-31. o.)

Feltehetőleg az elkövetkező években – a könnyebb kutathatóság miatt - több anarchista színezetű kezdeményezésre derül majd fény a szovjet időszakból.

7.7. 1968 – a diáklázadások éve

Az 1968-as események bemutatásának, elemzésének, kritikájának roppant gazdag szakirodalma van. Időben az 1968-as év csak az események csúcspontja, hiszen a folyamat 1964-ben kezdődött a Berkeley Egyetemen, és 1970-ben a gdański tüntetéssel fejeződött be; tehát legalább hatéves időszakot fog át.

Ebben a rövid áttekintésben csak az anarchizmus gondolatköre szempontjából fontos mozzanatokot emelem ki. Az 1968-as események nagyon jól mutatják az „anarchista” gondolkodás alakulását még akkor is, ha maga az anarchizmus kifejezés korábbi – a közvélemény előtt lejáratódott tartalma miatt – már alig fordul elő. Helyette lázadásról, alternativitásról esik inkább szó. Maguknak a résztvevőknek a megnevezése is változatos: említik őket rendzavaróként, bajkeverőkként, anarchistákként, terroristákként, hazaárulóként, zendülőként, unatkozó aranyifjakként, hangoskodókként vagy virágyerekekként.

1968 sokak számára a feltámadt remény éve volt. A fiataloknak egyszer csak elégük lett a szülők kontrolljából és képmutatásából, hirtelen nagyon élesen látszott a jó és a rossz közötti különbség, a hirdetett elvek és a való világ közötti eltérés, és ez mindig mozgalmakat indít útjára. (Ilyen volt a felvilágosodás is.) Georges Pompidou francia miniszterelnök 1968. május 14-én a Nemzetgyűlésben elmondott beszédében így elemezte a kialakult helyzetet:

„A legmegdöbbentőbb: bár az embernek szüksége van arra, hogy higgyen valamiben, hogy szilárdan ragaszkodjon bizonyos alapvető elvekhez, manapság folyamatosan megkérdőjelezi mindazt, amihez az emberiség évszázadok óta kötődik: a családok vagy felbomlanak, vagy elhagyják őket. A fiatalok vitatják, sőt gyakran tagadják a haza fontosságát. Isten sokak számára meghalt. Maga az Egyház is megkérdőjelezi saját útját és felrúgja hagyományait.”
(Göbolyös 1998. 156. o.)

A fogyasztói társadalom elleni kritika mellett a vietnámi háború és a megmerevedett egyetemi rendszer elleni tiltakozás adta meg az indító erőt a fejlett nyugati országokra kiterjedő tiltakozási hullámnak. A kezdeményezők a fiatalok, és közülük is főleg az egyetemisták voltak.

Az író Norman Mailer úgy látja, örült társadalomban élünk, amely már odáig jutott, hogy a városokban lehetetlen lélegezni. Szerinte ki kellene ragadni a hatalmat azoknak a kezéből, akik kormányoznak; de senki sem tudja, hogy kik azok. Valahányszor találnak egy felelőst, annak az első dolga az, hogy a médiában tisztára mossa magát. Fiatalok milliói kezdték úgy érezni, hogy „megfojtják” őket, hogy nem bírják tovább. A lázadás a fiatalok helyzetéből következik, és nem lehet megállítani, mert senki sem érti, és ebben van az ereje. (Göbolyös 1998. 152. o.)

A diákok követeléseai nagyon egyszerűek: békét, szeretetet, megértést, az ész hatalmát, a szabad véleménynyilvánítás jogát követelik. A fiatalok cselekvési vágya felerősödött, megundorodtak a hatalmon levők közönyétől, tehetetlenségétől. Különösen drámai volt a (nyugat)német fiatalok szembesülése azzal a ténnyel, hogy szüleik, rokonaik, tanáraik egy része – kényszerből vagy önként – de szerepet vállalt a Harmadik Birodalom borzalmaiban.

A diákmozgalmak főleg Franciaországban, Németországban, Olaszországban, Lengyelországban, Hollandiában és Angliában fejtették ki hatásukat.

Az ideológiai alapok elsősorban egyetemi tanároktól erednek, így Herbert Marcuse „Egydimenziós ember”-e a diákok kedvelt olvasmánya lett. Marcuse ekkor még úgy látja, hogy a marxista humanizmus olyan életformát jelenthet, amelyben az ember maga dönt életmódjáról, szükségleteiről, azok kibontakoztatásáról és kielégítéséről, tehát szabad emberként élhet. (Marcuse 1990.) A fiatalokra hatottak Sartre gondolatai a baloldaliságról való lemondásról, továbbá Russell hatása is számottevő volt. A marxizmus kérdései iránt mélyebben érdeklődők számára Lukács György írásai jelentettek szellemi táplálékot. Sigmund Freud írásai újra olvasottak lettek. Bakunyin, Kropotkin és más klasszikus anarchista szerzők műveit is tanulmányozták a fiatalok. A diákok között népszerűek voltak Gandhi erőszakmentességre vonatkozó gondolatai.

A politikusok közül Rosa Luxemburg volt példa. Sokan hordták magukkal Mao Ce-tung híres „Kis piros könyvét”, melyben Mao Ce-tung a hatalom birtokosai és a bürokrácia elleni küzdelemre szólít fel.

A diákmozgalmak néhány jellegzetessége:

- Mindenki kísérletezett, leginkább önmagán. A fiatalok fel akarták fedezni önmagukat. Ennek különböző útjai alakultak ki a békés meditációtól a tudattágító szerek fogyasztásáig.
- Az önmegvalósítás ugyanilyen fontos lesz: zenészek, énekesek, költők, diákvezérek rövid idő alatt világhírnévre tettek szert.

- A hatalom szerelme helyett a szerelem hatalmának szolgáltak.
- A kelet-európai volt szocialista országokban – bár a változtatás igényei itt is meglettek volna, a legerősebben Lengyelországban – a csehszlovák események miatt ezek csak nagyon visszafogottan jelenhettek meg.
- A diákok mozgalmi ugyan az egyetemi oktatás kritikájából indultak ki, de később radikalizálódva egyre kevesebb szó esett a tanulásról, más célok kerültek előtérbe.
- A diákok mozgalma erősen megosztott volt, sok egymással élesen vitázó csoportra bomlott. Elvéve kísérletet tettek a mozgalom nemzetközi kiterjesztésére, például Rudi Dutschke vagy a holland Van Duyn személyében, de ezek az erőfeszítések nem jártak sikerrel.
- A diákok előbb-utóbb magukra maradtak kezdeményezéseikkel. Az ígéretes kezdeti lelkesedés után, az események radikalizálódásával párhuzamosan a szakszervezetek és munkások támogatása elmaradt.
- A diákok tudatosan nem csatlakoztak pártokhoz, nem írtak programokat, mert akkor támadhatókká váltak volna, frontot alkothattak volna velük szemben. A diákmozgalom éppen ezért tudatosan vállalta az ellenőrizhetetlen spontaneitást.

7.7.1. Szimbólumok, jelszavak

Az anarchizmushoz való kapcsolódás a legnyilvánvalóbb a szimbólumok és a jelszavak szintjén. Az anarchisták szimbóluma az „A” betű egy körrel körülfogva. Ezt a diákmozgalomban egy tarka virágokból álló körbe helyezett, meztelen férfi és női testből kirakott „A” betű jelentette, amelyhez a következő felhívás tartozott: Szeretkezz, ne háborúzz!

A holland diákok „logója” a fehérre festett kerékpár volt, és néha mások kerékpárját is ilyenre festették át.

Néha különleges verbális kombinációk is megjelentek: Dany Cohn-Benditét például „anarcho-maoistaként” is emlegették.

További válogatás a jelszavakból:

☞ Tagadd meg családodat, tagadj meg mindent!

Tegyedek mindent fordítva, mint ahogyan apátok tette!

Vegyél a kezedbe egy rohadt paradicsomot és cselekedj!

A világot akarjuk, és most!

A lázadás elemi jog!

„A világ vak, és ha rájön, hogy te látsz, megpróbál megvakítani.” (John Lennon)

A forradalom nem díszvacsora!

Az álszabadság rosszabb, mint a nyílt elnyomás!
A társadalom húsevő növény!
Képzeletet a kormányba!
Egy perc ösztönösség többet ér egy egész élet tapasztalatánál!
Fuss, a múlt a nyomodban lohol!

A mozgósító erejű jelszavak skandalása mellett a diákok másik módszere a polgárpukkasztás és a provokációk rafinált gyakorlata volt.

Polgárpukkasztás egyik módja volt a meztelen futás. Ilyenkor kocsival kivitték a szereplőket egy forgalmas helyre, ahol két fiú és két lány anyaszült meztelenre vetkőzött, kiugrottak a kocsiból, majd átfutottak az utcán. A fotósok, akiket előre tájékoztattak, nem magát az eseményt, inkább az általa kiváltott hatást, a megdöbben polgárok csodálkozását fényképezték.

Előfordult az is, hogy lebetonozták a parkoló autók kerekeit, és számtalan más módszert alkalmaztak a rendőrök provokálására és a támadásaik elleni védekezésre. Kialakult módszereik voltak a házfoglalás kivitelezéséhez is.

7.7.2. Életmód, életreform

A múlt századi anarchista elképzelésekkel szemben a diákmozgalmak sok változást hoztak. Míg korábban az ideológiai viták és a nézetek ütköztetése volt gyakoribb, most a verbalitás mellé felzárkózott a többi kommunikációs kifejezőeszköz is.

Mindennek a külsődleges látható kezdete a fiúk hajviseletének megváltozása volt. Divatba jött a hosszú haj, kezdetben még a Beatleshez hasonló szolidabb formában; ez a „gombafejűek” divatja volt. Jimmy Hendrix hozta be a nagy, göndör afrofrizura divatját, megjelentek a csak egy varkocsot meghagyó Krisna-hívók és a borotvált fejű skinheadek is. Általában iskolai és főleg kollégiumi körülmények között nagy gondot jelentett a hosszú haj, házirendek, rendtartások próbálták szabályozni a hosszát, gondozását. Igazgatók, tanárok gyakran kényszerítették a diákokat „normális frizura” viselésére egy-egy kimenő, eltávozás engedélyezéséért. A „hajprobléma” sok és felesleges konfliktust okozott a családok és az intézmények életében.

A ruhatár látszólag egyszerű: póló, farmer és tornacipő a standard felszerelés, mindez uniszex kivitelben, tehát fiúk-lányok egyaránt hordhatják. Az egyformaság azonban lényegi különbségeket takart: a keleti blokk országaiban kezdetben csak körülményesen és drágán lehetett hozzájutni egy-egy márkás farmerhez; ezt kezdetben rongyosra hordtak, később rongyosítva vették. Jellegzetes ruhadarabbá vált a sokzsebes kapucnis kabát, mert a zsebeibe szinte minden szükséges dolog elfért. A művészi hajlamúak még hosszú sálat is beszerezhettek. A női viseletet forradalma-

sította Mary Quant (újra)felfedezett találmánya, a miniszoknya. Az egyenjogúság felé vezető úton hadviselés indult a melltartóviselet ellen.

Ruházat tekintetében az előző csoporttól határozottan elkülönültek a hippik: ők a könnyű, lebegő ruhákat és a virágdíszeket kedvelték. Általános divattá vált a saruk, a hajpántok, a színes karperecek és a bokaláncok viselete. Fejfedőnek hordtak kendőt, baszk-sapkát, Mao-sapkát, cowboy-kalapot.

Fontos felszerelés volt a hálósák, és ezzel párosult egy gyakori utazási mód: az autóstop. Ez akkor indult hanyatlásnak, amikor megpróbálták intézményesíteni és stopos igazolványhoz kötni.

A fiatalok hirtelen tömegesen keltek útra és alkalmi csoportokban zarándokoltak, néha együttesek koncertjeit követve, máskor kényük-kedvük szerint csatangolva. A fiatalok mobilak lettek, gyalog, jeggyel vagy jegy nélkül utazva. Népszerű volt a robogó. A legtehetősebbek pedig bőrruhában, Harvey Davidson motorral száguldoztak, gyakran csoportosan.

A fogamzásgátló tabletták használata alapvetően megváltoztatta a szexuális szokásokat és férfi–nő kapcsolatot is.

Sok fiatalnak volt hangszere: ez lehetett gitár, szájharmonika, furulya, csörgődob, pánsíp, és a sokszor véletlenszerűen összeverődött csoportok együtt zenéltek. A zene és a zenekarok szerepe megnőtt, ők lettek az eszmék legjobb propagandistái, nem véletlen szoros szövetségük filozófusokkal. Így például Paul McCartney szerint a Beatles együttes alakulásakor rendkívül fontos volt a Bertrand Russell-lel folytatott beszélgetésük a pacifizmusról, amit azon nyomban át is emeltek zenéjükbe, és meghódították vele a világot.

Az egymással vetélkedő zenekarok mellett meghatározó közvélemény-formáló tényezővé váltak a filmek. A „Hair”, az „Eper és vér” egy korszak kultikus lenyomatai. Richard Rush „Szorítsd össze” című filmje az egyetemi diákzavargások részleteinek fontos ismertetője.

A médiák szerepe is sajátos: egyes országokban az eseményekről történő mély hallgatás tölt be meghatározó szerepet, mert bőszi és látványos akciókra, provokációra kényszeríti a fiatalokat. Megváltozik a stílus, a médiák hangneme is: korábban szalonképtelen kérdéseket is fel lehetett tenni, korábban tiltott képek, fotók is megjelenhettek.

A diákmozgalmak sajátosságai a 19. századi mozgalmakkal szemben, amelyek fő erőssége az ideológiai alapozás és sokszínűség volt, most a következők voltak:

1. a gyors változás képessége;
2. a spontaneitás megélési lehetőségeinek technikai eszközökkel történő kiegészítése és
3. a holisztikus, teljességre törekvő megközelítés, ami lényegében a lehető legtöbb érzékszerv egyidejű vagy egymás utáni ingerlését jelenti.

7.7.3. Pedagógiai vonatkozások

A diákmozgalmak ugyan az egyetemekről indultak, de viszonylag keveset tudunk az auditoriumok belső világáról, magáról a szűk értelemben vett tanulásról. A pedagógiai vonatkozásokra főleg az iskolarendszer kritikájából és a diákok követeléseiből lehet következtetni. Ezek természetesen minden országban más és más kontextusban jelentek meg. Ebben az esetben nem a nemzeti specifikumok, inkább a pedagógiai történések bemutatása a cél.

A legradikálisabb események az egyetemfoglalások voltak, amelyekre több alkalommal is sor került. Trento egyetemén egyenesen a „Negatív Egyetem” mellett törtek lándzsát a diákok. Szerintük, „olyan teoretikus, kritikus, dialektikus, negatív gondolatra van szükség, mely szembefordul az ész csalásaival, és igazán politikus, kreatív munkát tesz lehetővé az egyetemeken”. (Göbolyös 1998. 88. o.)

A „Levél egy tanárnőhöz” című írásban az esélyegyenlőség gondolata vetődik fel, és szót emelnek a „buta szegénygyerek” sztereotípiája ellen. Még az olasz klérus sem marad szótlán, Don Lorenzo Milani katolikus paptanár írja: „Nem igaz, hogy az ostobák és nemtörődömök bukhatnak meg, mert ezzel azt állítanánk, hogy Isten csak a szegények házában hagy születni ostobákat.” (Göbolyös 1998. 87. o.) Ebben az időben az olasz egyetemisták 86,5 százaléka származott jól szituált családokból, így az egyenlőtlenséggel szembeni fellépés jogos volt.

A visszafogottabb angol diákok azt állították, hogy az egyetem nem tényleges tudást ad, csak diplomákat gyárt, és megakadályozza a diákok önálló szervezkedését, őrizve a feudális hagyományokat.

Német viszonyok között jött létre a „kritikai egyetem” koncepciója. A kezdeményezés a nyugat-berlini Freie Universität-ről indult, elsősorban szociológushallgatók köréből. Szót emeltek az újrafegyverkezés és – német specifikumként – a náci múlttal bíró nevesített személyekkel szemben. Egyik legfőbb ellenségük a közvéleményt manipuláló, az emberek éberségét elaltató Springer médiakonzern. A német viszonyok különleges eseményekhez is vezettek, így pl. a Rudi Dutschke diákvezér elleni merénylethez, és érdekes helyzeteket is produkáltak, mint amikor Willy Brandt akkori külügyminiszter 19 éves fia, Peter Brandt apja lemondását követelte.

A francia diákmegmozdulások a Sorbonne egyik, Párizs külvárosába kihelyezett tagozatáról indultak. A szociológiai tanulmányokat folytató Dany Cohn-Bendit – aki a tanulmányait egyébként a nyugat-berlini szabadegyetemen kezdte – lett a kezdeményező. Itt a fiúk és a lányok szigorú elkülönítése volt szokásban az egyetemi kollégiumokban, eleinte ez ellen lázadtak fel a diákok. Később számos ideológiai koncepció keveredett a diákok csoportosulásaiban, így 1968-ban legalább háromféle baloldali tömörülés volt a francia diákok között.

Kritikus pont a diákok életében a vizsgáztatás rendszere. Az olasz (római) diákok azt akarták, hogy a vizsgák során az előre megadott témákból szabadon választhasson a diák, nyíltan vitassák meg a kapott osztályzatot, és legyen lehetőség arra, hogy a diák ne fogadja el a tanár értékelését.

A tanár–diák kapcsolat alakulását nem lehet egyetlen modellbe összefogni. A tanárok több esetben fő ideológusok, az ő gondolataikat használják fel kiindulásként a hallgatók: Toni Negri egyetemi tanár nézetei hatottak a római diákokra, Bertrand Russell az angol egyetemistákra gyakorolt erős befolyást, Noam Chomsky professzor a vietnámi háború elleni tiltakozás egyik kezdeményezője lett. Herbert Marcuse a Berkeleyről a diákságban látta a jövő forradalmárait. Előfordult, hogy a teljes profeszszori kar és az egyetem vezetése is a diákok pártjára állt, mint történt Mexikóvárosban. Másutt az egyetemi vezetés szembefordult a diákokkal, és rendőri segítséget is hívott a diákok megfékezésére.

A kormányzat időnként próbálta megosztani az egyébként sem egységes diákságot, így például szélsőjobb diákokat támogattak és összecsapásra ösztönözték őket.

A diákmozgalmak sajátossága volt, hogy az auditóriumok ugyan kiürültek a tüntetések idején, a diákok sokat olvastak, általában olcsó kiadású, tömeges megjelenésű „kézikönyveket”: Che Guevara naplóját, Marcuse „Egydimenziós emberét”, Chomskytól „Az Új mandarinokat”, Ho Si Minh írásait, Mao Ce-tung „Kis piros könyvét”. Kedveltek voltak a képregények is.

Új közösségi formák születtek, lényegében az iskolán kívüli környezetben. Fontosak a koncertek, mert kialakítják az összetartozás érzését. Gyakran tartanak vitafórumokat, kiemelkedő események a tüntetések, és az életreform-elképzeléseket realizálni is lehet a hosszabb-rövidebb ideig fennálló kommunákban.

7.7.4. Hatása

1968 történései alapjaiban változtatták meg a szexuális kapcsolatokat és a másik nemmel szembeni erkölcsi magatartást. Átalakult a sajtó: sokszínűbbé vált, annak előnyeivel és hátrányaival együtt. Megváltozott a bírók, jogászok viszonya a hatalomhoz, ékkortól törekszenek függetlenségük érvényesítésére.

1968 a fejlett nyugati országokra is erős hatással van. Az egyetemek belső élete lényegesen átalakult. Megteremtették a diákképviselő intézményes és jogilag is kodifikált feltételeit, az egyetemek szenátusaiban szavazati joggal most már részt vesznek hallgatói képviselők is. A külsődleges elemek (haj, ruha) háttérbe szorulnak, hihetetlen sokszínűség, tolerancia jelenik meg az egyetemek életében.

Összegezve megállapítható, hogy 1968-ban a fiatalok kísérletet tettek arra, hogy átformálják a világot, de a világ ellenállt, mert túl sokat akartak és túl gyorsan. Ennek ellenére 1968 után már „egyik család sem ülhett le ugyanúgy reggelizni, mint azelőtt”. (Göbolyös 1998. 8. o.)

7.8. Ivan Illich és Thomas Bernhard a társadalomról

Ebben a fejezetben eddig lényegében az angolszász kultúrkörhöz tartozó szerzők nézeteit ismertettem, utalva az ottani specifikumokra és a különböző gondolkodásmódra az anarchizmust illetően. A továbbiakban egy rövid kitekintés erejéig a német, és ezen belül Ausztria két érdekes gondolkodójának nézeteivel ismerkedhetünk meg. Ausztria egyébként több anarchista teoretikus életében kapott szerepet, így a magyarok közül Schmittnek és Szabó Ervinnek is jó kapcsolatai voltak osztrák munkásmozgalmi emberekkel, és többen iskolai éveiket töltötték itt, esetleg pihenni jártak Bécsbe és Ausztria más szép vidékeire. De az anarchisták működési területe másutt volt: a kedélyes osztrák mentalitás nem a legoptimálisabb táptalaja ezen irányzat kibontakozásának.

Ennek ellenére két teljesen különböző személy, Ivan Illich, az „antipedagógia” képviselője és Thomas Bernhard író bemutatása érdekes lehet. Kezdjük – már csak a kronológiai sorrend miatt is – az előbbivel, aki személyében és működésével mintegy összekapcsolja a német és az amerikai kultúrköröket.

7.8.1. Ivan Illich

Ivan Illich osztrák születésű (Bécs 1926–) katolikus pap, aki kivándorolt az Egyesült Államokba, és később Mexikóban telepedett le. Műveiben elsősorban a fejlődő országok kulturális fejlődésével és nevelésügyével foglalkozott. Ennek érdekében a mexikói Cuarnavacában 1960-ban szabadegyetemet hozott létre. Összeütközésbe került a Vatikánnal, így 1969-ben kilépett a papi rendből. Erőteljesen bírálta az ipari társadalmat, a technikai fejlődést és az intézmények tehetetlenségét a társadalmi problémák megoldását illetően. Elveti az iskolák nevelésben játszott szerepét, ugyanígy bírálja a kórházakat, mint az egészségügy megrontóit is. Könyvei közül a legismertebb az 1970-ben lefordított „Deschooling society” („Iskola nélküli társadalom”) című írása.

Ebben a művében felhívja a figyelmet arra, hogy a médiumok híryanaga rejtett tananyag formájában fontos szerepet tölt be az emberek világgépének, nyelvi készségeinek és szükségleteinek intézményes manipulálásában. Részletesen elemzi a társadalmi intézményeket, megkülönböztetve a „kellemeseket”, amelyeket a spontán használat jellemez (ilyen például a telefonhálózat, a metróvonalak) és a szociális szervezeteket, amelyek klienseik manipulálására törekszenek. Ilyen a katonaság, továbbá a szolgáltatóintézmények, ahol a kliens akarva-akaratlanul áldozatul esik a reklámnak, a manipulációnak.

Az iskolával szembeni kifogásai a következők:

- Az iskolák arra a hamis hipotézisre építenek, hogy a tanulás a tanterv alapján történő tanítás eredménye.
- Az iskolák elpazarolják, felélik, passzivitásba fordítják a tanulók természetes tanulás iránti hajlandóságát.
- Az embereket ráveszik arra, hogy saját fejlődésükért érzett felelősségüket átruházzák az iskolára.
- A privilegizált réteg gyermekeire sokkal többet költ az állam, mint a szegényebbekre.
- Az iskolai lemorzsolódás orvoslásával nem törődnek.
- A világ bürokráciája – így az iskolák is – egyformává válnak az intézményi feltetelek hasonlósága miatt.
- A jövő útja a szolgáltatóintézmények, és ezen belül az oktatás megújítása.

7.8.2. Thomas Bernhard

A neves osztrák – napjainkban már klasszikusnak számító – író, Thomas Bernhard már sokszor, sőkféle témával megbotránkozta az állami intézményeket, az egyházat és minden autoritáriánus elvre épülő szervezetet, de nem kímélte olvasóit sem. Thomas Bernhard sohasem definiálta magát anarchistának és az irodalmi közvélemény sem tekinti annak. Ennek ellenére műveiben számos, az anarchizmus eszmerendszeréhez közelítő nézet jelenik meg.

Most a 2005-ben lefordított „Kioltás” című regényéből emelek ki részleteket.

Thomas Bernhard számára ebben a könyvében – és ne felejtjük el, irodalmi műről van szó – semmi sem szent, minden hagyományos értéket, családot, egyházat, iskolát megkérdőjelez, és nem kíméli magukat tanárokat sem. A mű ismertetését mellőzve csak azokat a korábban említett értékekre vonatkozó kritikai észrevételeket válogattam ki, melyeket a nemesi származású, temetésre hazaérkező főhős fiú szájába ad.

Utalások a szülőkre és a családra:

- „Te meg – mondta apámnak – úgy hatsz, mintha saját magadnál lennél alkalmazásban.” (31. o.)
- (A szülőkről) „Ős öregek lesznek, mondta egyszer, [...] bárgyúságuk védőpáncélként simul rájuk évtizedeken át” (40. o.)
- „Ezek az emberek [...] nem csak a színházba és a koncertre vettek bérletet, egész életüket bérletre élik, ténylegesen saját életükbe is úgy járnak naponta, mint a színházba [...] azért élnek, mert illik, nem azért mert élni akarnak.” (41. o.)
- (A húgairól) „ha kérdik őket, kicsodák, legelőször a katolikus szó jön ki, a szájukon!” (44. o.)
- (Saját családi életükről a kastélyukba hazatérő fiú) „Mindenütt fesztelenül viselkedett – a konyhában, a melegházban –, ahol a szülei nem voltak jelen.” (115. o.)
- (A következetes szigorról) „nem fűtötték a szobáinkat, a szegények fűtöttek, ők majd belefűtöttek a gazdagságba.” (120. o.)
- (A családról) „a bizalmatlanság volt a normális minálunk”. (257. o.)

Utalások az emberiségre:

- „A közép-európaiak olyanok, mint a bábuk, nem, mint az emberek, minden görcsös bennük”. (32. o.)
- (Az emberiség) „közép-Európában csak tetteti a munkát, munkát színlel szakadatlan, és tökéletesíti hajlott koráig ezt a színlelt munkát [...] színészkednek inkább, mintsem dolgoznak”. (65. o.)
- (A forradalomról) „ténylegesen alapvető, elementáris forradalom nyújthat menekvést [...] amely először mindent tökéletesen elpusztít, letarol, ténylegesen mindent”. (98. o.)
- „Az eltitkolt gondolat a döntő [...] nem a kimondott, a közzétett”. (108. o.)

Utalások a vallásra – ebben az esetben a katolicizmusra:

- „a gyermeklélek legnagyobb tönkretévője, a nagy félelemgyáros, a nagy gyerekjellem-megsemmisítő” (95. o.)
- (A katolikusokról) „mindig csakis saját javára cselekszik, hallgat ott, ahol beszélnie kellene [...] és ha a helyzet veszélyessé válik, az évezredekken át kihasznált Jézus Krisztus mögé bújik”. (376. o.)

Utalások az iskolára és a tanárookra:

- „Elég, ha azt hallom egyetemi tanár, máris émelygek! Ez a cím többnyire a különösen és rendkívüli módon ostobák megkülönböztető jegye.” (38. o.)
- (A bizonyítványok és a címkórság) „nagyrészt csakis azért él, hogy bizonyítványokat és címeket szerezzon. [...] És nem ezzel vagy azzal az emberrel érintkeznek, hanem ezzel vagy azzal a címmel, ezzel vagy azzal a bizonyítvánnyal”.

- A tanárok „begörccsölt alamusziak, akik perverz szeszélyeik gőzét, amit feleségükön nem, a tanulóikon engedték le. A tanárok az ún. képzetek között a legveszélyesebbek és a legalávalóbbak [...] ugyanazon a szinten, már aljasság terén, mint a bírák [...] A tanár és a bíró az állam legaljasabb zsoldosa [...] Se tanárnak, se bírónak útjába ne merészkezdj, mert megfontolás és aggály nélkül megsemmisíti, merő undorító szeszélyből és bosszúvágyból boldogtalan és elpusztított élete okán naponta a neki kiszolgáltatott egzisztenciát, és még meg is fizetik érte. A tanár objektivitása [...] képmutató és hazug [...] Beszélgessünk egy tanárral, hamarosan látjuk, mert önmagával elégedetlen emberpusztító, végső soron világpusztító jellemmel állunk szemben”. (63. o.)

Thomas Bernhard nehéz életű és egyben irigyelt főhőse mindent kifogásol, ami szent és sérthetetlen, hatásos érvekkel bomlasztja a társadalmat, de az egész könyvben egyetlen javaslat sincs arra vonatkozóan, hogyan kellene vagy lehetne másként, szebben, emberségesebben élni.

8. Anarchizmus a 21. században

A jövőt illetően elgondolkoztató – az egyébként pragmatista filozófus – Dewey figyelmeztetése, mely szerint „a tekintély uralmának korában ellenhatásképp az egyéni szabadság szükségességét hirdetik; az egyéni tevékenységek szervezetlensége idején a szociális szabályozás szükségességét tűzik ki nevelési célul.” (Dewey 1916. 57) E szerint a 21. század eleje nem az anarchizmus tömeges elterjedésének időszaka. Sokkal inkább a közmegegyezés, a gazdasági és politikai együttműködés egyre bonyolultabb formációi jönnek létre. A nagy, feltétlen és korlátozás nélküli szabadságvágy lecsengése után szolid formában visszatér az autoritás, bizonyos tekintélyelvűség iránti igény. A legújabb – szülők számára írt – német pedagógiai szakirodalom már (újra) a szülői tekintély fontosságát emeli ki, különösen a kisgyermekkorai fejlődésre vonatkozóan.

A fejlődés alapkérdése valószínűleg továbbra is a jó és a rossz közötti választás lehetősége lesz, de mindez nagyon megváltozott feltételek között történik majd, ugyanis „a kibernetikus térben közlekedő ember végtelen lehetőségekkel rendelkezik. Olyanná válhatunk, mint egykor az istenek voltak. Testetlenek, halhatatlanok, szeszélyesek. Teremthetünk és rombolhatunk. [...] Ahogyan a Jó hihetetlen energiákat és lehetőségeket tud realizálni, ugyanezt a Gonosz is meg tudja tenni. Nagy a tét. Nem tudható, hogy a jó és a rossz között játszódó digitális játszmának mi lesz az eredménye.” (Csepeli 2007. 105. o.)

Természetesen az ifjúkori lázadással és ennek számos formájával – a történelem tanúsága szerint – továbbra is számolni kell.

Az anarchizmus újabb változataiban is jelen van az utópizmus és a világmegváltás mozzanata. A lázadás egyik sajátos formájaként jelentkezett a „kivonulás a társadalomból”, ami többféleképpen is elképzelhető.

Kik is főgékonyak az anarchizmusra?

„Az anarchizmus mindazoknak szól, akik nem szüntek meg utópista terminológiában gondolkodni, korunk kóborlovagjainak, a jó ügyek prófétáinak, akik a még civilizálatlan természet közösségeiben keresnek menedéket, vagy valamilyen harcot kezdenek a hatalom, a pénz és az értelem elidegenült erői ellen.” (Idézi Haskó 1992. 121. o.)

Van ennek a törekvésnek egy vonulata, amelyik a leginkább a fiatalokra hat, ez a kommunák felélesztését, sajátos ifjúsági szubkultúrák, csoportosulások létrejöttét jelenti az abszolút, minden kötöttséget felszámoló szabadság értelmezése alapján.

Ilyennek tekinthető a „punk” jelenség is. F. Cunnings szociológus a következőképpen közelíti meg ezt a kérdést:

„A punk nem akkor valósítja meg önmagát, amikor lekapcsolja egy agyonijedt tizenkét éves kisfiú karóráját. A punk akkor önmaga, amikor sötétedés után, már kábultan az olcsó alkoholtól agy az általa összemixelt gyógyszer-kábítószer keveréktől vagy mindkettőtől: vassal vagy kővel beveri egy védtelen kirakat ablaküvegét ... Látszatra kiváltó ok nélkül, irracionálisan cselekszik. Valójában mélyen megokolt cselekvésre készíteti a nyomorúságos társadalmi léte, a kezdetleges társadalmi tudata.”

(Idézi Sükösd 1985. 132. o.)

Ugyanerről a jelenségről a következőképpen vélekedik egy érintett:

„Szeretjük a káoszt. Pontosabban szeretjük ezt a rendszert kaotikus állapotban látni. (Ha már nem tudunk anarchiát csinálni, csináljunk káoszt e rendből. A káosz is szebb, mint ez a rend & a káosz is lehet többé-kevésbé anarchisztikus.) Szemben állunk a fogyasztói társadalommal & az elüzletiesedéssel.”

(Internet)

A punk mozgalom tudatosabb képviselőit láthatóan izgatja az anarchista elődök-höz való kapcsolódás lehetősége, és ezt ki is fejezik:

„Mi köze a PUNKnak az anarchizmushoz? A punk szellemiségében általában anarchizmus & nihilizmus keveredik. Vannak teljesen anarchista punkok, + vannak szimplán primitívek stb. Egy csomóan a punkok közül nem tudatosak politikailag vagy eszmeileg, nem akarnak semmiféle értéket felmutatni [...] Egyszerűen csak szembehelyezkednek a társadalommal, vagy még azt se.”

(Internet)

A másik áramlat pontosan az ellenkező irányba visz – az új vallásos mozgalmak és más személyiségfejlesztő csoportok irányába, ahol a döntésképtelenségre vezető és bizonytalanságot okozó, minden orientációs pontot nélkülöző határtalan szabadság helyett nyílt vagy rejtett diktatórikus szabályrendszert választanak a hozzátartozó karizmatikus vezetőnek való teljes alárendeléssel. Ebben az esetben a szociálpszichológiai kutatásokból ismert átbillenéssel találkozunk, amikor a sokáig hezitáló személy hirtelen olyan választás mellett kötelezi el magát – sokszor visszavonhatatlanul –, amely sokkal erősebb kötelmek vállalását jelenti, mint amelyeket előtte olyan sokáig mérlegelt.

A 21. századi anarchizmus „ebben a modernizáltabb és szekularizáltabb formájában sajátos módon oszcillál a szociális kérdések és a saját belső, személyiségépítő programja között. A jövő dönti el, hogy (esetleg új utópiák jegyében) a szociális kérdések felé mozdul-e el erősebben, vagy pedig kis köreinek önépítésére helyezi a hangsúlyt. Az anarchizmusban mindkét lehetőség benne van: a rombolásé és az építésé egyaránt”. (Haskó 1992.)

Ne feledjük: az anarchisták haladóbb része mindig is tisztában volt ezzel az alternatívával, és választásukban végső soron mindig az építés volt a fontosabb!

Zárógondolatok – anarchizmus és pedagógia

Az egyes teoretikusok és a fontosabb fejezetek befejezése tartalmaz egy részösszefoglalást, az ott leírtak megisméltése felesleges, de az összképhez szervesen hozzá tartoznak az ott megfogalmazott észrevételek. A továbbiakban csak azok a mozzanatokat említem, melyek a korábbiakban kimaradtak, egyúttal az a cél is vezérel, hogy az anarchizmus pedagógiai törekvéseinek kulcsfogalmait egybegyűjtsem.

A Godwinhoz és Bakunyinhoz hasonló gondolkodók szerint az oktatás csak anarchista környezetben virágozhat. Élesen szembeszállva a hagyományos módszerrel, amely a lecke kikérdezése és a büntetés kombinációjából álló sulykolásra épült, a képzést inkább spontán folyamatnak tekintették, semmint valaminek, amit rá kell erőszakolni a gyermekekre. A gépies elsajátítás, a memorizálás és a begyakorlás – a konvencionális oktatás e legfontosabb alkotóelemei – elpusztítják a képzelőerőt és gátolják a gyermekek természetes fejlődését.

A hagyományos pedagógiai gyakorlatban elnyomták az eredetiséget és az egyéniséget, a középszerűséget és megalkuvást jutalmazták, állították az anarchisták. A gyermekeknek azt tanították, hogy mit higgyenek, és nem azt, hogy hogyan gondolkodjanak. Az ilyen szellemű oktatás még a legtörekvőbb diákban is elapasztotta a kreativitás és kezdeményezőkézség minden forrását.

Az igazi tanár feladata következőképpen az, hogy ösztönözze az önképzést, hogy engedje a gyermekeket a maguk útján fejlődni, nem pedig az, hogy egy előre meghatározott oktatási programot kényszerítsen rájuk.

Nem szabad agyonnyomni a diákokat a formális képzés mechanikusságával, a hangsúlynak sokkal inkább a rögtönzésre és kísérletezésre kell helyeződnie. A merev programokat, tanterveket és órarendeket száműzni kell a tantermek falai közül. Az oktatásnak oly módon kell folynia, hogy a lehető legkisebb beavatkozást jelentse a diák szabadságába. Ugyanis ha a gyermeket nem kényszerítik a tanulásra, saját kíváncsisága fogja az őt érdeklő tárgyak felé fordítani, ezáltal képzése természetesebb és kellemesebb, tartósabb és értelmesebb lesz. (Az anarchista pedagógia nem foglalkozik annak elemzésével, hogy mi a következménye annak, ha nem jelentkezik semmilyen tanulói érdeklődés.)

Az anarchisták következetesen védtek a gyermekek jogait. Alapvetően a felnőttekkel egyenlőnek tekintették őket, olyan embereknek, akik hozzájuk hasonlóan igénylik a szabadságot és méltóságot. Következőképpen a gyermeket nem szabad lenézni, alacsonyabb rendű lénynek tekinteni, hanem tisztelettel kell kezelni – nem mint „teremtényekkel”, hanem mint „teremtőkkel” kell számolnunk velük, ahogyan

Stirner fogalmazta. Ez a magatartás az emberi természet alapvető jóságába vetett hitből fakadt. Az eredendő bűn tanát elutasítva az anarchisták azt hangoztatták, hogy a gyermek ártatlan a születés pillanatában, és hogy a rossz a romlott környezetben, az elnyomó intézményekben gyökeredzik.

Világra jöttünkör sem erényt, sem bünt nem hozunk magunkkal – írta Godwin – tehát a gyermekben lakozó rossz mindig tanult dolog. Az e tételből kiinduló oktatás így döntő jelentőségűvé vált. Hiszen ha a gyermek jellemét a környezet alakítja, akkor az iskolának is olyan feltételeket kell biztosítania számára, melyek között nemesebb tulajdonságai kibontakozhatnak. Más szavakkal: az oktatásnak szeretetre és szabadságra, nem pedig zsarnokságra és félelemre kell épülnie.

Összhangban e filozófiával az anarchista iskolákban türelmet és jóindulatot tanúsítottak a diákokkal szemben. Előtérbe helyezték az önfegyelmet, a tanárok figyelmét pedig felhívták arra, hogy legyenek kedvesek és figyelmesek, hogy mondjanak le – miként Godwin írta – a kemény hangnemről és a parancsoló modorról.

Ugyanezen az alapon törölték el a jutalmazást és a büntetést, az önkényes szabályokat, valamint megszüntették az osztályzás és a vizsgáztatás rendszerét, amely alkoskodáshoz és képmutatáshoz vezethet vagy irigységérzetet kelthet a diákok között. A gyermekeknek félelmek nélkül, a versengés és rivalizálás nyomásától mentesen célszerű tanulniuk.

Az anarchizmus teoretikusai számára az egyéniséget – ellentétben az alkalmazkodással és azonosulással – a pozitív jellemvonások együttese jelentette. Godwin és követői úgy gondolták, a gyerekek túlságosan is különböznek ahhoz, hogy előre elkészített formákba szorítsák be őket. A különbözőséget ezen felül alapvetőnek látták a szabadság evolúciója szempontjából is. Ebből következően a jó tanárnak segítenie kell az egyes diák önmegvalósító törekvéseit és ösztönöznie kell rejtett képességeinek kibontakozását.

Ugyanakkor azonban az anarchista szellemű oktatás hívei felismerték, hogy a gyermekek sok közös vonással is rendelkeznek. Azt állították, hogy az egyszerűtől az összetettig a fejlődésnek természetes szintjei vannak, melyeket minden gyermeknek végig kell járnia, tekintet nélkül az egyéni különbségekre. Mi több, ezeket a szinteket nem szabad megbontani vagy megkerülni, máskülönben a gyermek frusztrálttá és boldogtalanná válik. Ez annyit jelent, hogy a különböző ismereteket különböző élet-szakaszokban is kell elsajátítani. Ha követik ezt az elvet – hangozott az érvelés – úgy az oktatás élvezhető és hatékony lesz. Ezen a ponton az anarchista pedagógia megállapításai közelítenek a gyermektanulmányi mozgalom gyakorlatához.

A fejlődési szintek szempontjából az olvasás kérdése elsődleges fontosságú volt. Mindenáron el akarták kerülni, hogy a gyermekeket túl korán terheljék olvasmányokkal. Véleményük – Godwin kivételével – e ponton megegyezett. Rousseau-val, azt hangoztatván, hogy az oktatást a konkrét tapasztalással kell összekötni. Osztották

ezt a nézetet mások is, akik közül néhányan úgy érveltek, hogy a megértés problémájától teljes egészében eltekintve a fiatal gyermekek szeme sem megfelelően fejlett az olvasáshoz. A könyvekből történő tanítás helyett tehát a diákoknak természeti környezetben történő aktív oktatásban kell részesülniük, és saját tevékenységük és megfigyeléseik révén célszerű tanulni. Rousseau Émile-je a felszabadult diák prototípusa, aki közvetlen kapcsolatba került a világgal, mikor erdei séták során földrajzot, mezei munkavégzéssel mezőgazdaságot tanult és így tovább. Tizenéves koráig nem tanították Emilt olvasni sem.

Rousseau nyomdokain járva a 19. század anarchistái visszarettek az élet intellektualizálódásától, és az oktatás alapjának inkább a tevékenységet, és nem a szóbeliséget tekintették. Miként Kropotkin érvel:

„Arra kényszerítvén gyermekeinket, hogy valós dolgokat pusztán írásbeli ismertetések alapján tanuljanak, ahelyett, hogy ők maguk csinálják ezeket a dolgokat, a legértékesebb idő elpazarlására kényszerítjük őket; csirájában pusztítjuk el a független gondolkodást; és nagyon ritkán sikerül valódi ismeretet nyújtanunk arról, amit tanítunk.” (Kropotkin 1899. 382. o.)

Mindez nem jelenti azt, hogy az anarchisták megvetették volna a könyveket. Épp ellenkezőleg, mély tisztelettel viseltettek a nyomtatott szó, azaz az irodalom, a történelem és a tudomány iránt. A 19. és 20. század számos szabad iskolájában foglalkoztak a gyermekek a nyomtatás, valamint a könyvkötés mesterségével és élvezték a jól felszerelt könyvtár örömeit. A gondot az időzítésben és az elsődlegességben látták. Milyen korban kell az olvasást tanítani? És milyen mértékben kell a tanulási folyamat középpontjába helyezni az olvasást? Amit elutasítottak, az a korai, a túl korai olvastatás volt, amely figyelmen kívül hagyja a fizikai késztetéseket. Pestalozzi, Fourier és Owen szerint az olvasás megkezdését a tizedik életévre kell halasztani. A hangsúlyt addig olyan tevékenységre kell helyezni, mint a fafaragás, a rajzolás és a szövés, melyek segítségével szellemi ismeretek és a kezűgyesség egyaránt elsajátíthatók.

Az integrált oktatás gondolata, amely fejleszti mind a szellemi, mind a fizikai készségeket és fejlesztené a gyermek személyiségének minden oldalát, Fourier-től származik, attól a francia utópista szocialistától, akinek elméletei erősen hatottak az anarchista mozgalomra is. Fourier-t követve a francia anarchista Proudhon a fizikai és szellemi képzés olyan kombinációja mellett állt ki, melynek elemei egyszerre erősítenék és egészítenék ki egymást. „Munka és tanulás – írta – amelyeket olyan sokáig és olyan ostoba módon különválasztottak, most végre egymás oldalán fognak kibontakozni. Ahelyett, hogy szűk, specializált területekre korlátozódna az oktatás, a szakmai képzés a különböző fajta munkák sokféleségét fogja magában foglalni, ami egészében véve biztosítani fogja azt, hogy minden diák sokoldalú munkássá váljék.” Proudhon után

ugyanazt a gondolatot átvette számos radikális gondolkodó – szocialisták és anarchisták egyaránt.

Az 1867-ben megjelent tőke első kötetében Marx az integrált képzést mint a teljes emberi lények létrehozásának módját követelte. 1869-ben Bakunyin úgyszintén a teljes integrált képzésért szállt síkra, amely a fiúkat és a lányokat felkészítené a munkával és gondolkodással kitöltött életre, hogy mindannyian egész és integrált egyéniségekké váljanak. Paul Robin még ugyanebben az évben publikált egy tanulmányt „Az integrált képzésről” címmel, kifejtve benne azokat az elképzeléseket, melyeket később Cempuis-ben próbált a gyakorlatba átültetni. 1876-ban, Bakunyin halálának évében pedig tanítványa, James Guillaume írta azt, hogy „a gyermekek képzésének integrálttá kell válnia, azaz egyidejűleg kell fejleszteni a fizikai és szellemi képességeket”. (Dolgoff 1972. 373. o.)

Proudhon és Bakunyin hatása alatt az 1871-es párizsi Kommün vezetői megkísérelték az integrált oktatás beindítását, hogy megfékezzék a nagyipar és a munkamegosztás előretörésének következtében kialakult, túlzásba vitt szakosodást. Rövid élete alatt a Kommün számos oktatási kísérletet kezdeményezett – ipari tudományok iskoláit, műhelyiskolákat, árvaházakat létesítettek, illetve képzéseket szerveztek a nők számára is. Ennek eredményeképpen a Kommün oktatási biztosa szerint „megfelelően kirajzolódtak egy egyenlőségre törekvő oktatás fő vonalai ahhoz, hogy az eszme terjedni kezdjen”. (Edwards 1971. 275. o.) És valóban terjedt, átjárta a Nemzetközi Munkásszövetség (a híres I. Internacionálé) sorait is ez a gondolat. Az Internacionálé spanyol tagozata már az 1870-es barcelonai kongresszusán elfogadott egy, az integrált oktatás bevezetését követelő határozatot. A gondolat a későbbiekben is visszatérő témaként szerepelt az anarchista pamfletekben, folyóiratokban és kiáltványokban. Az 1872-ben Zaragozában megrendezett II. Spanyolországi Munkáskongresszus pedig már egy továbbfejlesztett változat mellett foglalt állást.

1898-ban Jean Grave Temps Nouveaux-jában (1898. április 16–22.) jelent meg nyomtatásban egy kiáltvány az integrált képzésről, melyet Tolsztoj, Kropotkin, Louise Michel, Charles Malato és maga Grave írtak alá. A következő évben Kropotkin tovább népszerűsítette a gondolatot „Földek, üzemek és műhelyek” című híres könyvében, amely, mint alcíme hirdette, „mezőgazdasággal kombinált ipart és kétkezi munkával kombinált szellemi munkát” követelt. Akárcsak Fourier és Proudhon, Kropotkin is véget kívánt vetni a szellemi és kétkezi munka, illetve a földeken és az üzemekben végzett munka egyénre szabott elkülönülésének. Lelki szemei előtt egy teljes mértékben az integrált társadalom eszményített képe jelent meg, „amelyben minden egyén egyaránt végez fizikai és szellemi munkát; amelyben minden egészséges emberi lény munkás, és amelyben minden munkás egyaránt dolgozik a földeken és az ipari műhelyben”. A nagy kérdés persze az, hogyan lehet ezt megvalósítani? A megoldás – írta Kropotkin Ferrernek – az integrált képzésben rejlik, „azaz egy olyan oktatásban,

amely a kéznek a fán, kövön és fémen való gyakoroltatása révén az értelemhez szól, és fejleszti azt”. Ily módon, állította Kropotkin, el fogjuk érni „a szellemi és fizikai munka Fourier és az Internacionálé által meghirdetett egybeolvadását”. (Mother Earth, 1908. augusztus.)

Az anarchisták tehát nagyra értékelték a képzés szerepét – ugyanakkor azonban mély gyanakvással szemlélték a filozófiai és szociológiai rendszereket, illetve az ezeket kiagyaló értelmiségieket. Különösen Bakunyin támadta a teoretikusokat, akik miközben jogot formáltak a magasabb rendű bölcsesség birtoklására, véleménye szerint feláldozták az igazi életet holmi tudálékos elvonatkoztatások oltárán. Úgy tartotta, hogy az élet nem redukálható szabályok halmazára, és hogy az ilyen irányú erőfeszítések zsarnoksághoz fognak vezetni. Néhány anarchista – köztük Bakunyin is – egészen odáig ment, hogy kijelentette, az értelmiség egy olyan különleges réteg, amely semmiféle közösséget nem vállal a kétkezi munkásokkal, inkább megpróbálja őket magasröptű elméletekkel hitegetni, hogy önmagát juttassa a hatalomhoz. A dolgozóknak – figyelmeztettek az anarchisták – nem szabad megbízniuk a hivatásos forradalmároknak sem, akiket különleges tudásuk és képzettségük elszakít a tömegek életétől, és akik a régi igát egy újjal válthatják fel, a szakértők despotikus oligarchiáját hozva az arisztokraták és a tőkések helyébe. Bakunyin mindenki másnál jobban óvott az értelmiségiek „új osztályának” felemelkedésétől, mely osztály később tudatlanságban tartaná a tömegeket, hogy uralkodhasson felettük. Bakunyin mindazonáltal nem utasította el a szaktudás minden formáját. „Ha csizmákról van szó – mondta –, a cipész véleményét fogadom el; házak, csatornák, vagy vasutak esetében az építészt és a mérnököt veszem figyelembe.” (Bakunyin 1970. 32. o.) Ennek ellenére mindenki – beleértve az építészt és a mérnököt is – éppúgy dolgozzon két kezével is, mint az értelmével, mert azok, akik nem veszik ki részüket a fizikai munkából, az ipari és mezőgazdasági dolgozók munkájából élő parazitákká válnak. Ez különösképpen igaz az egyházi emberek, hivatalnokok, jogászok és a nem termelő ingatlantulajdonosok esetében, akik a szegények nyomorúsága révén tartják fenn magukat. Ha másért nem is, az anarchisták ez okból mindenképpen támogatták az olyan integrált képzést, amely hangsúlyozza a gyakorlati ismeretek elsajátítását és a tevékenységet az elmélet, a mesterségbeli tudást a tudományosság fölé helyezi.

Ez a fajta értelmiségellenesség vörös szálként húzódik végig az anarchisták gondolkozásán. Fourier szintén úgy vélte, hogy a jövő iskoláiban meg kell szűnnie a csak könyvekből oktatót és bármiféle mesterségre vagy szakmára képtelen hivatásos tudósok képzésének: „Nem szabad arra törekedni, hogy, mint a jelenlegi oktatási módszerek esetében, koraván kis tudósokat teremtsenek, értelmiségi iskolakezdőket, akiket hatéves koruktól fogva tudományos finomságokba avatnak be.” (Fourier 1971. 73. o.) Sőt mi több, az oktatást, miként Bakunyin hangoztatta, ki kell ragadni a vagyonos

osztályok monopóliumából és mindenki számára egyformán elérhetővé kell tenni. „Lehet-e teljes a munkások emancipációja – kérdezte – amíg a tömegek képzése elmarad a polgárságétól, illetve amíg egyáltalán létezhet egy olyan osztály, bármekkora legyen is az, amely származásánál fogva élvezheti egy színvonalasabb és alaposabb oktatás előjogát?” Akárcsak a tőke – mondta Bakunyin –, a tanulás is meg kell, hogy szűnjön a kevesek örökrésze lenni; ehelyett minden ember örökrészévé kell válnia. Mindenkinek dolgoznia kell, állította, és mindenkinek képzésben kell részesülnie, hogy ne legyenek se munkások, se tudósok, csakis emberek.

Végül: az anarchista felfogás szerint a tanulás folyamatos, véget nem érő folyamatnak tekinthető, amely a bölcsőtől a sírig tart. Az anarchista iskolákban a felnőttoktatás mindig fontos helyet foglalt el, a szülők és gyermekek pedig egyaránt aktívan részt vállaltak annak szervezésében. Az iskolát valójában a kívánatos emberi kapcsolatok modelljeként tekintették. Ennek a művelődési központ-szerű intézménynek felépítésében és működésében, a résztvevők egymással szemben tanúsított magatartásában mintegy ízelítőjét kell adnia annak, hogy milyenné válhatna az élet, ha egyszer csak megszűnnek a hatalom szabta korlátok.

Az anarchisták és a reformpedagógia törekvéseit összehasonlítva egyezéseket és alapvető eltéréseket is tapasztalhatunk. Többek között ez lehet az oka annak, hogy a két mozgalom csak néhány ponton keres kapcsolatot egymással.

A két irányzat közötti hasonlóság megnyilvánulása:

- Mindkét irányzat merít az utópisták megvalósulatlan „álmaiból”. Az anarchisták inkább Owen, Fourier és mások gondolataira figyelnek, a reformpedagógia képviselői számára Rousseau gondolatai a mértékadóak.
- Mindkét irányzat elméleti és gyakorlati képviselői élesen bírálják a hagyományos oktatást, pedagógiai koncepciójuk kiindulópontja a kritizált gyakorlat meghaladása. Mindkét irányzat érvelési rendszere árnyalt, alapos, ok-okozati összefüggései kidolgozottak. Az anarchisták megállapításai azonban élesebbek, radikálisabbak.
- Bizonyos kérdésekben – a koedukáció megvalósításában, az öntevékenység preferálásában, a tanár–diák viszony alakításában – sok hasonlóság fedezhető fel. Ez egyébként az alapja a két mozgalom egymáshoz kapcsolódásnak, amikor – megfelelő társadalmi klíma megléte esetén – kölcsönösen merítenek egymás tapasztalataiból.

A két irányzat közötti eltérések:

- Az anarchisták tevékenységében fontos szerepe van a politikának, intézményeik életében ez jelen van, sőt a propagandába még a tanulókat is bevonják. A reformpedagógiai iskolák kevéssé átpolitizáltak, a gyermekeket pedig csak

az állampolgári nevelés és az önkormányzatiság érdekében vonják be ebbe a folyamatba.

- Az anarchista iskolák bizonyos pontokon megmerevedtek: a koedukáció kérdése és a fizikai munkavégzés megszervezése az egyik központi probléma. Módszertani újításaikban valamivel visszafogottabbak, a tudományos igényű gyermektanulmányozásnál fontosabb számukra a politika. A reformpedagógia a didaktikai problémák megoldásában differenciáltabb válaszokat produkál.
- Az anarchista iskolák az esetek többségében elszigeteltek, egy-egy karizmatikus személy munkássághoz kötődő, nem tartósan fennmaradó képződmények. Kivételek ez alól azok az intézmények, amelyek később a reformpedagógiai módszereket is integrálták nevelési gyakorlatukba, ilyenek a máig létező Ferrer-iskolák.
- Méreteiben, hatásában és utóéletében a reformpedagógiai orientáltságú intézmények a számosabbak.

Az anarchisták vágyait James Guillaume, Bakunyin svájci tanítványa a következőképpen foglalta össze:

„Nem lesznek többé pedagógusok által önkényesen irányított iskolák, melyekben a gyerekek türelmetlenül várják a szabadulásuk pillanatát, hogy odakint végre egy kis szabadságot élvezhessenek. Az új közösségekben a gyerekek tökéletesen szabadok lesznek. Maguk fogják megszervezni játékaikat, beszélgetéseiket, maguk fognak rendszert adni munkájuknak, dönteni vitáikban. Könnyen hozzá fognak szokni a közösségi élethez, a felelősséghez, a kölcsönös bizalom és segítség gondolatához. A tanárt, akit maguk választanak, hogy órákat adjon nekik, nem fogják többé zsarnokként gyűlölni, hanem barátjuknak tekintik és örömmel figyelnek majd rá.”

(Dolgoff 1972. 373–374. o.)

Elgondolkoztatóak és aktuálisak a projekt módszer atyjának tekintett Kilpatrick (múlt századi) gondolatai is, melyek szerint:

„Végző következtetésként azt mondhatjuk, hogy a gyermek természettől fogva aktív, különösen társadalmi vonatkozásban. Ebből kifolyólag az erőszakos rendszer, amely túlságosan hátravetette iskoláinkat, céltalan semmittevést eredményez, a tanulókból önző individualistákat nevel.”

(Kilpatrick 1918. 157. o.)

Az anarchizmus pedagógiájáról szóló munka zárásaként még három megjegyzést tennék:

- (1) Az anarchizmusnak nincs egységes, összefüggő pedagógiai koncepciója; ami megállapítható, az csak ennyi: több irányzat is van, amelyekben vannak közös visszatérő részelemek.
- (2) Teljes egészében egyik anarchistának sem volt igaza, de mindegyiküknek volt egy vagy több olyan megállapítása, amit érdemes lett volna figyelembe venni.
- (3) Az anarchizmus képviselői nem megoldják egy adott időszak problémáit, hanem sokkal inkább (éles hangon) figyelmeztetnek egy adott időszak súlyos hiányosságaira, és ez el kell, hogy gondolkoztassa az oktatásügy mindenkori résztvevőit!

Felhasznált irodalom

- Abbott, Leonhard (1911): *Das Ideal libertärer Erziehung*. In: Bauman, Heribert – Klemm, Ulrich (Hrsg): *Werkstattbericht Pädagogik, Band 2: Anarchismus und Schule*. Grafenau, 1988. Az eredeti szöveg: Abbott, Leonhard: *The Ideal of Libertarian Education*. In: *Mother Earth*, 4. szám 118–121. o., New York, 1911.
- Avrich, Paul (1980): *The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States*. Princeton University Press, New Jersey, 1980.
- Avrich, Paul (2008): *Ferrer vértanúsága* (Fordította: Papp Zoltán, forrás: <http://mek.oszk.hu/02000/02003/html/nter1854.htm>)
- Állam nélkül. Az ideális anarkisták Közlönye*. 1897. január 8. 2. szám.
- Bakunin, Mihail (1970): *God and the State*. New York, Dover, 1970.
- Bakunin, Mihail (1972): *Staatlichkeit und Anarchie und andere Schriften*. Hrsg. von Horst Stuke. Frankfurt/M – Berlin – Wien, 1972.
- Bakunin, Mihail (1975): *Gesammelte Werke 1–3*. Az 1921-es kiadás reprintje, Berlin, 1975.
- Bartsch, Günter (1973): *Anarchismus in Deutschland*. Bd. I–III, Hannover, 1965–1973.
- Bernhard, Thomas (2005): *Kioltás*. Kalligram Kiadó, Pozsony, 2005.
- Blankertz, Stefan (1988): *Der kritische Pragmatismus Paul Goodmans*. Köln, 1988.
- Bozóki András–Sükösd Miklós (1991): *Anarchizmus (Modern ideológiák – Szöveggyűjtemény)*. Századvég Kiadó, Budapest, 1991.
- Bozók András–Sükösd Miklós (1994): *Az anarchizmus elmélete és magyarországi története*. Cserépfalvi Könyvkiadó, Budapest, 1994.
- Bozóki András–Sükösd Miklós (1998): *Magyar anarchizmus: a magyarországi anarchizmus történeti dokumentumaiból, 1881–1919*. Balassi Kiadó, Budapest, 1998.
- Bozóki András–Sükösd Miklós (2007): *Anarcho-demokraták. Az anarchizmus elmélete és magyarországi története*. Gondolat kiadó, Budapest, 2007.
- Borgius, Walther (1930): *Die Schule – Ein Frevel an der Jugend*. Berlin, 1930. In: Celler Zsuzsanna (szerk.) (1996): *Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai szakirodalmából*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1996.
- Chomsky, Noam – Lesseraux, Bryan (2000): *Az oktatási rendszer engedelmességre és megalkuvásra szoktat*. In: *Ökotáj 23–24. sz.*, 2000.
- Chomsky, Noam (2003): *Hatalom és terror – beszélgetések Noam Chomskyval (Power and Terror: Post-9/11 Talks and Interviews)* 2003. Elérhető: <http://www.geocities.com/anarchoinfo/archivum/chomsky/terror.html>.
- Chomsky, Noam (2008): *Jegyzetek az anarchizmusról* (részlet). Elérhető: http://www.geocities.com/anarchoinfo/archivum/chomsky/chomsky_jegyzetek.htm.
- Csepeli György (2007): *A jövőbe vesztett generációk*. In: *Mesterkurzus. A megismerés útjai*. Tanulmánykötet. Szerk.: Palcsó Mária, Saxum Kiadó-Affarona Kft., 2007.

- Dennison, George (1969): *The Life of Children*. New York, 1969.
- Dennison, George (1976): *Aus der Praxis der First Street School*. Lernen und Freiheit; Taschenbuchausgabe Frankfurt/M, 1976.
- Dewey, John (1899): *School and Society*. University of Chicago Press, Chicago, 1899.
- Dewey John (1916): Democracy and Education. In: Celler Zsuzsanna (Szerk.): *Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai szakirodalmából*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1996.
- Dohm, Hedwig (1874): *Die wissenschaftliche Emanzipation der Frau*. Berlin, 1874.
- Dohm, Hedwig (1903): *Die Mütter. Beitrag zur Erziehungsfrage*. Berlin, 1903.
- Dohm, Hedwig (1980): *Erinnerungen*. Reprint, Zürich, 1980.
- Dolgoff, Sam (szerk.) (1972): *Bakunin on Anarchy*. New York, 1972.
- Edwards, Stewart (1971): *The Paris Commune 1871*. London, 1971.
- Faure, Sebastian (1915): *Propos d'Edicateur*. Paris, 1915.
- Faure, Sebastian (1977): Encyclopedie anarchiste. In: Woodcock, George: *The Anarchist Reader*. Sussex, England; Atlantic Highland, NY: Harvester Press/Humanities Press, 1977.
- Felber, Walther (1915): *Die Erziehungsgrundsätze der Frau Necker de Saussure*. Dissertation in Philosophie, Leipzig, 1905.
- Ferrer, Francisco (1913): *The Origin and Ideals of the Modern School*. London, 1913.
- Ferrer, Francisco (2003): *Die Moderne Schule. Nachgelassene Erklärungen und Betrachtungen über die rationalistische Lehrmethode*. Verlag Edition AV. Farnkfurt am Main, 2003.
- Feyerabend, Paul Karl (1975): *Against Method. Outline of an Anarhistic Theory of Knowledge*. London, 1975.
- Fleisher (1951): *William Godwin. Anarchist Reader*. Harvester Press, Hassocks, 1951.
- Fóti Péter (2005): Mivel foglalkozom? A válasz egyszerű: John Holttal. In: *Taní-tani 2005/2006/3*.
- Fourier, Charles (1971): *Design for Utopia*. New York, 1971.
- Giroud, Gabriel (1900): *Cempuis*. Paris. 1990.
- Goldman Emma (1907): La Ruche. In: *Mother Earth*, Nr. 9:388–384. o., New York, 1907.
- Goldman Emma (1931): *Living my life*. New York, 1931.
- Goldman Emma (1969): *Anarchism and other essays*. Dover, 1969.
- Goodman, Paul (1990): *Freiheit und Lernen* In: Klemm, Ulrich (Hrsg.) (1990): *Bildung ohne Herrschaft. Texte zur Geschichte der anarchistischen Pädagogik*. Dipa-Verlag, Frankfurt am Main (135–141. o.)
- Göbölös N. László (1998): *Hatvannyolc! Mozaikok egy igazi forradalomról*; Lazli&Karel, Budapest, 1998.
- Grunder, Hans U. (1986): *Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung*. Groshöchstetten – Bern: Sonnmatt-Verlag, 1986.
- Grunder, Hans-Ulrich (1993): *Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung*. Sonnmatt-Verlag, Grosshöchstetten und Bern

- Grunder, Hans U. (1998): „Wir fordern alles” – *Weibliche Bildung im 19. Jahrhundert. Die Konzepte einiger anarchistischer und bürgerlicher Pädagoginnen*. Trotzdem Verlag, Grafenau, 1998.
- Günther, Karl-Heinz (1982): *Geschichte der Erziehung*. Berlin, 1982.
- Hajnády Zoltán (1987): *Lev Tolsztoj világa*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1987.
- Hajnóczy Gábor (1994): *Az ideális város a reneszánszban*; Akadémiai Kiadó, Budapest, 1994.
- Havel, H. (1969): *Anarchism and other essays*. Dover, 1969.
- Haskó Katalin (1992): A XXI. század az anarchizmus évszázada? Tézisek az anarchizmusról. In: *Szociológiai Szemle* 1992/2, 109–122. o.
- Heinlein, Markus (1998): *Klassischer Anarchismus und Erziehung. Libertäre Pädagogik bei William Godwin, Michael Bakunin und Peter Kropotkin*. Ergon Verlag, Würzburg, 1998.
- Hell Judit – Lendvai L. Ferenc – Percz László (2001): *Magyar filozófia a XX. században*. Áron Kiadó, Budapest, 2001.
- Heydorn, Heinz-Joachim. (1974): Einführung. In: Nelson, Leonard: *Ausgewählte Schriften*. Frankfurt/M., Köln, 1974.
- Holt, John (1981): *Ohne Schule groß geworden*. In: Klemm (1991).
- Holt, John (1991): *Iskolai kudarcok. Stratégiák gyerekeknek és tanároknak azon kudarcok elkerülésére, amelyeknek fő oka a kudarcból való félelem*. Gondolat, Budapest, 1991.
- Horváth F. (1962): A bögötei iskola. In: *Vasi Szemle* I. kötet: 26–42. o., III. kötet, 24–33. o., 1962.
- Humbert, Jeanne (1967): *Une grande figure: Paul Robin*. Paris: Ruche ouvrière, 1967.
- Illich, Ivan: *Deschooling Society*. New York, Harper & Row Publishers Inc., 1971.
- Jerofejev, Viktor (2005): *A jó Sztálin*. Európa Kiadó, Budapest, 2005.
- Joll, James (1964): *The Anarchists*. Boston, 1964.
- Kegel, Thomas (1991): *Leonard Nelson: Die Praxis der Vernunft*. In: Klemm (1991), 201–210 o.
- Kilpatrick, William Heard (1918): The project method. In: Celler Zsuzsanna (Szerk.): *Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai, szakirodalmából*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1996.
- Klemm, Ulrich (Hrsg.) (1990): *Bildung ohne Herrschaft. Texte zur Geschichte der anarchistischen Pädagogik*. Dipa-Verlag, Frankfurt am Main
- Klemm, Ulrich (Hrsg.) (1991): *Anarchismus und Pädagogik: Studien zur Rekonstruktion einer vergessenen Tradition*. Dipa-Verlag, Frankfurt am Main, 1991.
- Koestler, Arthur (1999): *Egy mítosz anatómiája*. Osiris Kiadó, Budapest, 1999.
- Kropotkin, Peter (1899): *Fields, Factories and Workshops Tomorrow*. London, 1899.
- Kropotkin, Peter (1966): *Egy forradalmár feljegyzései*. Európa Kiadó, Budapest, 1966.
- Kropotkin, Peter (1972): *Werte eines Rebellen*. Reinbek bei Hamburg, 1972.
- Kropotkin, Peter (1921): *Der moderne Staat*. Berlin, 1921.
- Kropotkin, Peter (1993): *Der Anarchismus. Ursprung, Ideal und Philosophie*. Herausgegeben von Heinz Hug. Monte Verita Verlag, Wien – Trotzdem Verlag, Grafenau / Württemberg, 1993.
- Kuntár, Lajos (2001): *Bögöte. Falutörténet*. Bögöte Község Önkormányzata, 2001.

- Lacour, R. (1897): *Humanisme integral*. Paris, 1897. *Les Temps Nouveaux*; 1898. április, 16–22. o.
- Litván György (1993): *Szabó Ervin a szocializmus moralistája*. Századvég Kiadó, Budapest 1993.
- Lösche, Peter (1974): Anarchismus – Versuch einer Definition und historischen Typologie. In: *Politische Vierteljahrschrift*, Jahrgang 15., 1974.
- Mahno, Nyesztor: *Az anarchista forradalom*. In: Bozóki–Sükösd, 1991., 409–416. o.
- Malatesta, Errico (1911): Az út az anarchia felé. In: *Társadalmi forradalom*, 1911. november 9., 1911.
- Makoviczky, Dusan (1999): *Tolsztojnál Jasznaja Poljánában. Dusan Makoviczky naplója*. Európa Kiadó, Budapest, 1999.
- Marcuse, Herbert (1990): *Az egydimenziós ember*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1990.
- Meusel, Egon (1997): *Der Anarchismus. Band 1: Seine Darstellung in der Philosophie und Literatur der Neuzeit*. Schauble Verlag Rheinfelden und Berlin, 1997.
- Molt, Walter (1970): Die Pädagogik von Mahatma Gandhi. In: *Archiv für Vergleichende Kulturwissenschaft*. Bd. 7., Hain Meisenheim am Glan, 1970.
- Morawski, Stefan (1977): *The Ideology of Anarchism*. The Polisk Sociologocal Builletin, 1., 1977.
- Mother Earth*. 1908. augusztus.
- Nash, M. (1977): *Die freien Frauen in Spanien 1936-1978*. Berlin, 1977.
- Naszády, József (1903): *Anarchia*. Budapest, 1903.
- Németh András (1993): *A reformpedagógia múltja és jelene (1889–1989)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.
- Németh György – Ritoók Zsigmond – Sarkady János – Szilágyi János György (2006): *Görög művelődéstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest, 2006.
- Nelson, Leonard (1972): *Gesammelte Schriften in neun Bänden*. Hamburg, 1972.
- Nettlau, Max (1972): *Geschichte der Anarchie 1–3*. Az 1925-ös kiadás reprintje. Glashütten im Taunus, 1972.
- Reclus, Elisée (2003): Der Unterricht der Geographie. In: Ferrer, Francisco (2003): *Die Moderne Schule*. Verlag Edition AV. Farnkfurt a. M. 104–113. o., 2003.
- Russell, Bertrand (1957): A nevelésről, különös tekintettel a kisgyermekkorú nevelésre. In: Celler Zsuzsanna (szerk.): *Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai, szakirodalmából*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1996.
- Russell, Bertrand (1997): *A hatalom és az egyén*. Kossuth Kiadó, Budapest, 1997.
- Saly Noémi (2004): „Ide minden rangú ember és mindkét nem eljöhet...” A pesti kávéház mint a társasélet színtere. Budapesti Negyed 2004. 46. szám.
- Schmitt, Jenő (1899): *Feleketlenküli testvérközösségek a szellem vallása alapján. Ünnepi szónoklatokkal és idevágó törvényszakaszokkal*. Budapest, Fried- és Krakauer Kö- és Könyvnyomdája Dalszínház utca 10., 1899.
- Schmitt, Eugen Heinrich (1901): *Leo Tolstoi und seine Bedeutung für unsere Kultur*. Verlegt bei Eugen Diderichts in Leipzig, 1901.
- Schmitt, Eugen Heinrich (192?): *Gottesdienst oder Satandienst? Ein Wort an das Gewissen der Zeit*. Leipzig, Verlag von B. Sclicher Nachfolger, 192?

- Schmitt Jenő Heinrich (1927): *Religió azoknak akikben fiatal a kedély, egyben Jézus egy élete és bevezetés a megismerésbe bárki számára*. Ford. Kálmán Imre, Budapest, Dr. Valna György és Tsa., 1927.
- Schmitt Jenő (1992): *Művészet, etikai élet, szerelem*. Hatágú Sip Alapítvány, Budapest, 1992.
- Simmons, Ernest Joseph: *Leo Tolstoy: The Years of Development, 1828–1879*. NY: Vintage, 1946.
- Skiera, Ehrenhard (2006): Über den Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik. In: Skiera, Ehrenhard – Németh András – Mikonya György (Hrsg.) (2006): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*. 22–48. o., Gondolat Kiadó, Budapest, 2006.
- Sorel, George (1994): *Gondolatok az erőszakról*. Századvég Kiadó, Budapest, 1994.
- Stirner, Max (1842): *Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder der Humanismus und Realismus*. Beiblatt zu Nro 100, 102, 104, 109 der Rheinischen Zeitung. Köln ab Sonntag den 10. April 1842. Elérhető: <http://www.max-stirner-archiv-leipzig.de/htm/04-max-stirner.htm>
- Stirner, Max (1920): *Ueber Schulgesetze. Mit einer Einführung von Rolf Engert. Neue Beiträge zur Stirnerforschung*. Hrsg. von Dr. Rolf Engert – *Erstes Heft*. (Verlag des dritten Reiches), Dresden Im Jahre 76 nach Stirners Einzigem. Elérhető: <http://www.max-stirner-archiv-leipzig.de/htm/04-max-stirner.htm>
- Sükösd Miklós (1985): *Beat, Hippí, Punk*. Kozmosz Kv. Budapest, 1985.
- Szabó Ervin (1902): *Die ungarische Freiheit. Eine Ansprache an den Internationalen Studentenkongress 1902*. Fried és Krakauer Ny., Budapest, 1902.
- Szabó Ervin (1918): *Freihandel und Imperialismus*. Vortrag, gehalten in der soziologischen Gesellschaft in Graz am 13. Dezember 1917. Verlag Leuschner, Graz und Leipzig, 1918.
- Szabó Ervin (1934): *Pártfegyelem és egyéni szabadság*. Stolte I. M. Kiadása, Budapest, 1934.
- Szabó Ervin (1977): *Hol az igazság?* Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1977.
- Szabó Miklós (2003): *Az orosz nevelés története (988–1917)*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.
- Táncsics Mihály (1997): *Józanész III. Nevelés*. Táncsics Mihály Gimnázium, Budapest, 1997.
- Tolsztoj, Lev Nyikolajevics (1861): *Über Volksbildung*. Berlin, 1861.
- Tolsztoj, Lev Nyikolajevics (1993): *Eszméljetek*. Hatágú Sip Alapítvány, Budapest, 1993.
- Tolsztoj, Lev Nyikolajevics (1996): *Napló I. II. Szerk., Utószó: Török Endre. Ford. Gellért György, Kozma András*. Osiris Kiadó, Budapest, 1996.
- Tolsztoj, Lev Nyikolajevics (1945): *Az Újkor vége*. In: Bozóki–Sükösd (1991).
- Tomalin, C. (1985): *Mary Wollstonecraft*, Middlesex, 1985.
- Vág Ottó (1996): A 20. századi pedagógiai gondolkodás főbb jellemzői. In: Celler Zsuzsanna (szerk.) (1996): *Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai szakirodalmából*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1996.
- Ward, Colin (1990): *Die Rolle des Staates*. In: Klemm, Ulrich (Hrsg.) (1990): *Bildung ohne Herrschaft. Texte zur Geschichte der anarchistischen Pädagogik*. Dipa-Verlag, Frankfurt am Main (147-154. o.)
- Wexler, A. (1984): *Emma Goldman. An Intimate Life*. London, 1984.

- Wolf, Siegbert (1991): „*Revolution heißt ein neuer Geist*”. *Gustav Landauers libertäre Pädagogik*. In: Klemm (1991).
- Woodcock, George (1962): *Anarchism: A History of Libertarian Ideas and Movements*. Meridian Books, Cleveland–New York, 1962.
- Woodcock, George (1977): *The Anarchist Reader*. Harvester Press, Hassocks, 1977.
- Wollstonecraft, Mary (1976): *Verteidigung der Rechte der Frauen*, Zürich, 1976.
- Wollstonecraft, Mary (1798): *Posthumous Works*, London. Reprinted in: Bibliobazaar, Llc, USA, 2008.

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár



Rend a rendetlenségben avagy A szabadság útvesztői – anarchisták és nevelés

A reformpedagógia történetének magyar szakirodalmi viszonylag gazdag, a vele közel azonos időszakban keletkező anarchizmus pedagógiai vonatkozásai azonban lényegében feldolgozatlanok – noha szinte minden anarchista gondolkodónak voltak pedagógiai elképzelései, és közülük többen iskolákat is létesítettek.

A könyv szerzője arra vállalkozik, hogy az anarchisták oktatásra, iskolai és családi nevelésre vonatkozó nézeteit bemutassa.

Megismertet a fontosabb gondolkodók életútjának részleteivel is, mivel – vallja – nélkülük nem érthető meg az anarchista szerzők gondolkodásában megmutató, szokványostól eltérő döntések sorozata.

Az olvasó képet kap a pedagógiai jelenségek értelmezéséhez feltétlenül szükséges filozófiai, eszmetörténeti, gazdasági vonatkozásokról, az adott ország társadalmi viszonyairól is.

3 900 Ft

ISBN 978-963-284-011-6



9 789632 840116 >